



**CELESTE MARIA  
MARÇAL VIEIRA  
MACHADO**

**Educar (para) o pensar:**

**Desenvolvimento de competências reflexivas em  
professores e alunos do 1.º CEB – Contributos da  
*Filosofia para Crianças***



**CELESTE MARIA  
MARÇAL VIEIRA  
MACHADO**

**Educar (para) o pensar:**

**Desenvolvimento de competências reflexivas em  
professores e alunos do 1.º CEB – Contributos da  
*Filosofia para Crianças***

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática, realizada sob a orientação científica da Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves, Professora Associada Aposentada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e coorientação do Doutor Oscar Brenifier, Presidente do Institut de Pratiques Philosophiques, Argenteuil-França, e do Doutor Rui Marques Vieira, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



## **Dedicatória**

*Porque, tal como todas as histórias que se tecem de vida, também esta se escreve e inscreve no bordado das memórias e dos tempos por vir, entre o(s) que fomos, somos e seremos:*

**Aos meus avós,**  
*raízes das linhas que me esquissam.*

**Aos meus pais,**  
*tela do cerzido dos meus sonhos.*

**À minha filha e ao meu neto Afonso,**  
*cujos primeiros sopros de vida ritmaram os traços finais deste trabalho e espelham que os fins são, afinal e sempre, as linhas de um novo começo.*

**A todos os que moram em mim.**

## **o júri**

presidente

**Doutor Joaquim Manuel Vieira**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

**Doutor Oscar Brenifier**  
Presidente do Institut de Pratiques Philosophiques de Argenteuil – França (Coorientador)

**Doutora Maria Amélia da Costa Lopes**  
Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa**  
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

**Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves**  
Professora Associada Aposentada da Universidade de Aveiro (Orientadora)

**Doutora Maria Gabriela Couto Teles de Azevedo e Castro**  
Professora Auxiliar do Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais da Universidade dos Açores

**Doutor Rui Marques Vieira**  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Coorientador)

## agradecimentos

À Professora Doutora Idália Sá-Chaves, com quem aprendi a *cuidar de olhar, sentir, ver e ser* (sempre) de outro modo. Pela sua enorme capacidade de (se) dar. Por tudo o que construiu em mim. *Por todos e por cada momento em que me concedeu sentir os lugares onde o olhar e a palavra se afagam. Por tudo... e porque a palavra Obrigada não acolhe a eterna e enorme gratidão, espero que no “seu lugar” more um bocadinho de mim... Em mim permanece uma imensidão de Si.*

Ao Professor Doutor Oscar Brenifier e ao Professor Doutor Rui Vieira, pelo apoio incondicional, pela abertura e aprofundamento nos trilhos do pensamento crítico, do questionamento e da problematização. Uma palavra particular de reconhecimento pelos saberes que partilharam connosco no desenvolvimento do estudo empírico que singularizaram esta investigação.

À Professora Doutora Nilza Costa, coordenadora do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática, pelo apoio absoluto, por ter acreditado nas nossas opções e pelos momentos formativos, investigativos e reflexivos que me/nos proporcionou.

À Professora Doutora Maria Helena Pedrosa de Jesus, à Professora Doutora Helena Ançã e ao Professor Doutor António Moreira pelo *amparo* institucional na concretização desta investigação.

Aos preletores/pensadores convidados no âmbito da parte curricular da 1.<sup>a</sup> e da 2.<sup>a</sup> edição do Doutoramento, pelas partilhas, pelas oportunidades privilegiadas de reflexão, de debate e pelas sementes de *inquietação* que lançaram.

Aos colegas do curso de doutoramento com quem partilhámos, de forma intensiva, trajetos de formação. Uma palavra especial para os colegas/amigos do 1.<sup>o</sup> ano do Doutoramento de Base Curricular em Didática, que sempre me fizeram sentir em *casa*, particularmente, à Ana Patrícia, à Carla, à Elvira, à Teresa e ao (saudoso) Laureano.

A todos os colegas da rede de cooperação científica *Novos saberes básicos dos alunos no século XXI, novos desafios à formação de professores*, pela partilha e vivências inesquecíveis. Um agradecimento particular à Ana Filipa, à Angelina e à Olga, cuja amizade, neste percurso, floresceu, entre *razões e emoções*. Uma palavra especial ao amigo Bartolomeu, sempre presente e (e)ternamente vinculado a este trabalho.

Aos que, neste estudo, me dão voz: às professoras Carla, Katya, Maria José, Patrícia e Vânia que, desde o primeiro momento, abraçaram, *inteiras*, o projeto; aos alunos, cujas vozes se vão soltando entre as linhas do texto, desafios que me impelem, agora e sempre, à escrita, porque me *desacomodam* certezas.

## agradecimentos (cont.)

A todos os professores/amigos, pela colaboração diligente e informação essencial à realização e validação da investigação. Uma palavra particular ao Doutor José Manuel Marques pelo apoio prestado no tratamento estatístico. Agora, tal como as palavras, também os números *me desassossegam olhares*.

À Doutora Maria Luísa Abreu (do centro “Diálogos – Filosofia com Crianças... e outras idades”) pela colaboração e apoio aquando da concretização do estudo empírico e pelo seu terno sorriso.

À Joana Sousa pelo apoio nas múltiplas traduções que *atravessaram* a concretização deste estudo e pelas aventuras partilhadas nos trilhos da Filosofia, da Criatividade e dos *afetos*.

À Patrícia com quem partilhei trajetórias supervisivas, o regresso à Universidade e os primeiros passos na descoberta da *Filosofia para Crianças*.

Ao Jorge Dias, porque um dia, em *serras idas*, partilhámos as raízes desta aventura.

Ao Colégio D. José I (Aveiro) pelas condições institucionais que viabilizaram e facilitaram o desenvolvimento da investigação. Ao Doutor Carlos Páscoa e ao Doutor Manuel Duarte, pela confiança e incentivo. Ao Jorge, por todos os momentos dos dois últimos anos nos *novos* caminhos da direção pedagógica, pela (re)confirmação de que *vemos melhor, quando vemos juntos*. Uma palavra particular à Carla Moreira, pela gentileza e disponibilidade, à Anabela e à Susana, sempre diligentes e incansáveis. Aos meus alunos com quem aprendo que *podemos sempre ser melhor*.

À minha família, eterno porto de abrigo, onde sossego quimeras, dores e anseios, pela compreensão nos (longos) momentos que deixámos de partilhar, pelos fios que me ensinaram a cerzir, pelos laços que, continuamente, aprendemos a *cuidar*. Uma palavra especial para a irmã Graça, que me supervisiona tristezas e felicidades e com quem aprendi alguns dos maiores *princípios supervisivos: a humanidade e a dádiva*.

## palavras-chave

Competência reflexiva, Formação de Professores, Novas Práticas/Novas Didáticas, Educação Básica (1.º Ciclo), *Cuidar do e para Pensar*, Cidadania, Complexidade, *Filosofia para Crianças*.

## resumo

O presente estudo inscreve-se na área científica da Formação de Professores, incidindo, particularmente, na compreensão do processo de desenvolvimento das competências reflexivas percebidas como factor de promoção do seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, do desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos, da revalorização dos processos curriculares de ensino-aprendizagem e de inovação dos contextos educacionais.

Num contexto de complexidade, incerteza e mudança, importa repensar estratégias de formação de professores e de alunos para que possam constituir-se como fatores potenciadores do desenvolvimento da competência reflexiva. Estratégias que convocam, quer o professor, quer o aluno, para um tipo de questionamento de maior exigência reflexiva e consideradas potenciadoras do pensamento crítico, criativo e de *cuidado com o outro*, numa perspetiva educativa centrada no *cuidar*, que valoriza a dimensão humana, a atuação responsável, ética e solidária, em todos os planos da vida.

Neste estudo propomo-nos retomar algumas das estratégias de formação já configuradas no movimento *Filosofia para Crianças* e que se constituíram como um programa de formação em contexto, no qual se procurou aprofundar e compreender as múltiplas dimensões e modos como interatuam os diferentes participantes da relação educativa em práticas curriculares reconfiguradas à luz dos pressupostos que sustentam este estudo.

Do ponto de vista metodológico, a investigação inscreve-se num paradigma de natureza qualitativa e interpretativa, de matriz hermenêutica e ecológica, configurando uma abordagem de tipo complexo, e com características de *estudo de caso*, que considera indispensável a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento próprio, bem como o carácter de imprevisibilidade e de recursividade das condições e subsistemas em que tal ocorre.

No sentido de construir uma visão integrada do objeto em estudo, foram desenvolvidos procedimentos específicos (*mixed-methods*), nomeadamente análise documental, entrevista semiestruturada, observação participante e inquirição por questionário. O estudo, que decorreu na região centro do país, envolveu 5 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 100 alunos do mesmo nível de ensino e os seus pais/encarregados de educação, inquiridos através de questionário e desenvolveu-se em duas fases. A primeira destinou-se à formação teórico-prática das professoras e, na segunda, foram desenvolvidas sessões práticas de *Filosofia para Crianças* com os alunos. Os *portfolios* reflexivos construídos pelos participantes e pela investigadora principal constituíram outra fonte da informação recolhida no estudo empírico.

Os resultados do estudo situam-se a quatro níveis: no que respeita aos saberes básicos, ao perfil de competência dos professores, à sua formação e às estratégias e recursos considerados como potenciadores de um pensar de mais elevada qualidade.

Quanto ao primeiro nível, o presente estudo releva o carácter estruturante e epistémico de *aprender a pensar (bem)*, salientando que este se processa numa maior amplitude e profundidade dos conteúdos da própria reflexão, às quais subjaz uma visão ampla de cidadania planetária e socialmente comprometida, evidenciando uma ampliação do quadro referencial dos saberes básicos e considerados imprescindíveis para a educação dos cidadãos.

A um segundo nível, salienta-se a exigência de um perfil de competência profissional que permita aos professores desenvolver nos seus alunos um pensar de qualidade e, simultaneamente, melhorar a sua própria competência reflexiva. Neste sentido, o estudo aponta para a continuidade das respostas

## resumo (cont.)

que têm vindo a ser equacionadas por vários autores nacionais e internacionais que, ao abordarem a problemática da formação, do conhecimento profissional e do desenvolvimento identitário dos professores, têm acentuado a importância dos modelos crítico-reflexivos da formação e de uma supervisão ecológica, integradora, *não standard* e humanizada, no desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

Conforme os dados sugerem, admite-se que a formação integral dos cidadãos passa pela inclusão e interligação de diferentes áreas do conhecimento que, concertada e complementarmente, possam contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e criativo, de uma cultura da responsabilidade e de uma atitude ética mais ativa e interventiva.

Neste sentido, reafirma-se a importância de um trajeto formativo que promova a efetiva articulação entre teoria e a prática, o diálogo crítico-reflexivo entre saberes científicos e experiência, que focalize o profissional na sua *praxis* e saliente a sua conexão com o *saber situado* em contexto vivencial e didático-pedagógico. Realça-se a pertinência de dinâmicas formativas que, a exemplo de “comunidades de investigação/aprendizagem”, na sua aceção de redes de formação que, na prossecução de projetos e propósitos comuns, incentivam a construção de itinerários próprios e de aprendizagens individuais, mobilizando processos investigativos pessoais e grupais. Evidencia-se a valorização de práticas promotoras da reflexão, do questionamento, da flexibilidade cognitiva como eixos estruturadores do pensamento e da ação profissional e como suporte do desenvolvimento profissional e pessoal, corroborando a importância dos processos transformadores decorrentes da experiência, da ação e da reflexão sobre ela.

Finalmente, no que respeita às estratégias e recursos, os dados permitem corroborar a riqueza e o potencial do uso de *portfolios* reflexivos no desenvolvimento de competências linguísticas, comunicacionais, reflexivas e meta-reflexivas e o entendimento de que o processo de construção da identidade profissional ocorre e desenha-se numa dinâmica reflexiva-prospetiva (re)confirmadora ou (re)configuradora de ideias, convicções, saberes e práticas, ou seja, identitária. De igual modo, a investigação releva a importância da construção de *portfolios*, por parte dos alunos, para o desenvolvimento da qualidade do seu pensamento, sublinhando-se o seu carácter inovador nesta área.

Evidencia-se, ainda, a diversidade de estratégias que respeitem os interesses, necessidades e expectativas dos alunos e o seu contexto de vida, tal como o recurso a materiais diversificados que, atentos ao conteúdo da mensagem, possibilitem a autonomia do pensamento, o exercício efetivo da reflexão crítica e do questionamento, na sua articulação com as grandes questões que sempre despertaram a curiosidade humana e cuja atualidade permanece. Materiais e recursos que estabeleçam o diálogo entre razão e imaginação, entre saber e sensibilidade, que estimulem o envolvimento dos alunos na resolução de problemas e na procura conjunta de soluções e na construção de projetos individuais na malha dos projetos comuns.

Reafirma-se, pois, a importância da humanização do saber, a educação pensada como vivência solidária de direitos e deveres. Uma perspetiva educacional humanista que assenta nas trajetórias de vida, na recuperação de experiências pessoais e singulares, que procura compreender a identidade como um processo em (re)elaboração permanente.

O presente estudo integra-se na rede de cooperação científica *Novos saberes básicos dos alunos no século XXI, novos desafios à formação de professores* sendo que, e na linha das investigações produzidas neste âmbito, destaca que o alargamento das funções do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que colocando a tónica da ação pedagógica no *como se aprende e para quê* e na possibilidade de *aprender e incorporar o imprevisível*, incide no desenvolvimento de um conjunto de capacidades que vão para além das tradicionalmente associadas ao *ensinar a ler, escrever e contar*. Releva-se, pois, a pertinência da criação de ambientes educativos nos quais professores e alunos entreteçam, conjunta e coerentemente, *conhecer, compreender, fazer, sentir, dizer, ver, ouvir e (con)viver* em prol de uma *reflexão* que nos encaminhe no sentido de *ser(mos) consciência*.

## keywords

Reflexive competence, Teacher training, New practices/New teachings, Primary education, Taking care of thinking/taking care to think, Citizenship, Complexity, Philosophy for children.

## abstract

The present study is part of the scientific area of Teacher's Training, focusing particularly on the rationale of the development process of the reflexive abilities viewed as a promotion factor of their own professional and personal development, the development of their students thinking skills, the reevaluation of curricular teaching and learning processes and innovation of educational contexts.

In a context of complexity, uncertainty and change, it is important to rethink teachers' and students' training strategies so they can become enhancing factors in the development of reflexive competence. Strategies that summon both teacher and student to a kind of questioning with greater reflexive demand, and viewed as enhancers of the critical, creative and "caring for the other" thought, in an educational perspective focused on caring, that values the human dimension, the responsible, ethical and solidary action, on all levels of life.

In this study we propose to recover some of the training strategies already set in the *Philosophy for Children* movement, that were constituted as a training-in-context program, in which we tried to deepen and understand the multiple dimensions and ways the different participants of the educational relationship interact in curricular practices reconfigured by the assumptions that support this study.

From the methodological point of view, the research works within a qualitative and interpretative paradigm, in an hermeneutical and ecological matrix, setting an approach of a complex nature, configuring a case study, that requires the active participation of the subject in the creation of their own knowledge, and the unpredictable and recursive nature of the conditions and subsystems where this occurs.

To build an integrated vision on the subject we are studying, we developed mixed-methods, namely document analysis, semistructured interview, participant observation and inquiry by survey. The study, which was carried out in Central Portugal, involving 5 elementary education teachers, 100 elementary students and their parents, took place in two steps. The first step dealt with the theoretical and practical training of teachers, and in the second step practical sessions of *Philosophy for Children* activities with students took place. The reflexive portfolios built by the participants and by the main researcher became another information source from the empirical study.

The study results are presented at four levels: basic knowledge, teachers' competence profile, teachers' training and strategies and resources which could be considered as leading to a higher quality thinking.

As for the first level, this study enhances the structurant and epistemic characteristic of *learning to think (well)*, highlighting the fact that this takes place in wider and deeper contents of the reflexion itself, based on a wide notion of socially committed planetary citizenship, showing a wider reference frame of basic knowledge, considered indispensable for the citizens' education. The second level highlights the demand of a professional competence that allows teachers to develop quality thinking in their students and, simultaneously, improve their own reflecting competence. Accordingly, the study points out the continuity of the answers that have been set out by many national and international authors that, when approaching the issues of training, of professional knowledge and of teachers' identities development, have underlined the importance of the critical-reflexive models of training and an ecological, integrative, non standard and humanized supervision in the development of contemporary societies.

## abstract (cont.)

As data suggests, it is acknowledged that the integral training of citizens requires the inclusion and connection of different areas of knowledge that may, in a coordinated and complementing way, contribute to develop sensibility, critical and creative thinking, a culture of responsibility, and a more ethical, active and interventive attitude.

Hence, the study's results stress the importance of a training plan that promotes an effective articulation between theory and practice, the critical-reflexive dialogue between scientific knowledge and experience, which focuses the professional on its praxis and underlines its connection with the situated knowledge in an experiential and didactic-pedagogical context. They highlight the relevance of training dynamics, like the «community of inquiry/learning», taken as training networks that, aiming at common projects and objectives, encourage the development of individual learning itineraries, mobilizing personal and group research processes. The study also points out the valuation of practices that promote reflection, questioning and cognitive flexibility as structural lines of thinking and of professional action, and as support for professional and personal development, confirming the importance of the transforming processes resulting from experience, from action and from the reflection about it.

As far as strategies and resources are concerned, the data allow us to confirm the richness and potential of using reflexive portfolios in the development of the linguistic, communicational, reflexive and meta reflexive abilities, and the understanding that the process of building a professional identity occurs and is formed into a reflexive-prospective dynamic (re)confirming or (re)configuring ideas, beliefs, knowledge and practices, ie identity. The research also shows the importance of portfolio creation by students, so that they can develop thought quality, marking their innovative personal character in this matter.

Finally, the study highlights the importance, on the development of a higher quality thinking process, of the diversity of strategies that take into account the students' interests and motivations, their needs and expectations and their life context, such as the use of diversified educational materials which, by observing the message's content, allow autonomy of thought, effective exercise of critical reflection and of questioning, in its articulation with the great questions that have always aroused human curiosity and that remain current nowadays. Materials and educational resources that can establish the dialogue between reason and imagination, between knowledge and sensibility, that can stimulate the students' involvement in the problems' resolution and in the collective search for solutions and the building of individual and joint projects.

Therefore, it reaffirms the humanization of knowledge, and the education viewed as supportive of rights and duties. A humanist educational perspective that is based on life trajectories, and the recovery of unique personal experiences, which seek to understand identity as a process in permanent (re)development.

In this sense, this study is part of the scientific cooperation network, *Novos saberes básicos dos alunos no século XXI, novos desafios à formação de professores*, and, in line with the research produced in this area, it highlights that broadening the functions of a Primary School teacher and reinforcing the pedagogic action on 'how do you learn and what for' and the possibility of 'learning to incorporate the unpredictable', will allow to develop an array of abilities which go beyond the ones traditionally associated to the old 'teach how to write, read and arithmetic's'. We then highlight the pertinence of creating an educational environment where teachers and students may work consistently together on a process of acknowledging, understanding, *doing, feeling, saying, seeing, listening and living*, so they can *reflect on how to get* in the right path to be conscious.



## mots-clés

Compétence réflexive, Formation d'enseignants, Éducation de base (primaire), Nouvelles pratiques/Nouvelles didactiques, Attention à bien penser, Citoyenneté, Complexité, *Philosophie pour les Enfants*.

## résumé

La présente étude s'inscrit dans le domaine scientifique de la formation des enseignants. Elle porte particulièrement sur la compréhension du processus de développement des compétences réflexives. Celles-ci sont perçues comme un facteur de développement dans un cadre professionnel et personnel. Elles contribuent à une plus grande réflexion de la part des élèves, à la revalorisation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage et à l'innovation des contextes éducatifs.

Dans un contexte de complexité, d'incertitude et de changement, il est important de repenser les stratégies de formation des enseignants et des élèves, afin que celles-ci soient des facteurs qui favorisent le développement de la capacité réflexive. Ces stratégies conduisent aussi bien l'élève que le professeur à un questionnement vers une plus grande réflexion et favorisent l'esprit critique et créatif, ainsi que l'attention envers l'autre. Cette perspective éducative, centrée sur l'attention, valorise la dimension humaine, la responsabilité, l'éthique et la solidarité en toutes circonstances de la vie.

Dans cette étude, nous prenons en compte un certain nombre de stratégies de formation, appartenant au mouvement de la *Philosophie pour les Enfants*. Ces stratégies forment un programme de formation en contexte, dans lequel nous avons cherché à approfondir et comprendre les diverses dimensions et les multiples modes d'interaction des différents participants de la relation éducative. Ces données seront reconfigurées à partir des pré-requis soutenant cette étude.

D'un point de vue méthodologique, la recherche s'inscrit dans un paradigme de nature qualitative et interprétative, herméneutique et écologique, configurant un abord de type complexe et avec les caractéristiques d'une *étude de cas*. La participation active du sujet dans la construction d'une connaissance qui lui est propre y est absolument prise en compte, tout comme le caractère imprévisible et récursif des conditions et des sous systèmes dans lequel il se déroule.

Dans le but de construire une vision intégrée de l'objet d'étude, des procédures spécifiques (*méthodes mixtes*) ont été développées, en particulier l'analyse de documents, des entretiens semi-structurés, une observation participante et une enquête menée par le biais de questionnaires. L'étude qui s'est déroulée dans la région centre du pays a porté sur cinq enseignants de l'école primaire, cent élèves d'un même niveau scolaire et leurs parents ou tuteurs (ceux-ci ont été interrogés via un questionnaire) qui a été élaborée en deux phases. La première phase était destinée à la formation théorique-pratique des enseignants; pour ce qui concerne la seconde, des sessions pratiques de la *philosophie pour les enfants* ont eu lieu avec les élèves. Les *portfolios* réflexifs, élaborés par les participants et la chercheuse principale, se sont avérés être une autre source d'informations qui est apparue lors de l'étude empirique.

Les résultats de l'étude se situent à quatre niveaux: ce qui a trait au savoir de base, au profil de compétences des enseignants, à leur formation, aux stratégies utilisées et aux moyens employés afin de promouvoir une pensée de meilleure qualité.

En ce qui concerne le premier niveau cette étude souligne le caractère structurant et épistémologique d'*apprendre à penser (bien)*, tout en mettant en relief l'amplitude et la profondeur de la réflexion à cette occasion. A ce processus est sous-jacente une vision solide et socialement impliquée de la citoyenneté planétaire mettant ainsi en valeur une structure bien référencée des savoirs de base considérés indispensables à l'éducation des citoyens.

Pour ce qui concerne le second niveau, nous insistons sur l'exigence du profil d'enseignants professionnels, très bien formés afin qu'ils soient capables de développer chez leurs élèves un raisonnement de qualité et, en même temps, d'améliorer leur propre capacité réflexive. C'est dans ce sens que cette étude

## résumé (cont.)

se situe dans la continuité des réponses apportées jusqu'à présent par les auteurs nationaux et internationaux qui se sont intéressés à cette problématique de la formation, de la connaissance dans le domaine professionnel et du développement identitaire des professeurs, et qui soulignent, eux aussi, l'importance des modèles *critiques-réflexifs* tout en tenant compte d'une supervision à caractère humaniste, *non-standard*, écologique et globale dans la construction des sociétés contemporaines.

Comme les données le suggèrent, on peut supposer que la formation intégrale des citoyens passe par l'intégration et l'interconnexion de différents domaines de connaissances qui peuvent contribuer au développement de la sensibilité, de l'esprit critique et créatif, d'une conscience faite de responsabilité et d'une attitude éthique plus active et interventionniste.

Dans ce sens, nous réaffirmons l'importance d'un trajet formatif capable de faire le lien entre la théorie et la pratique. Nous insistons sur l'existence d'un dialogue *critique-réflexif* entre savoir scientifique et expérience, et qui se concentre sur sa *praxis* en faisant la connexion entre le savoir dans un contexte vécu et l'abordage didactique-pédagogique.

Nous mettons en avant la pertinence de dynamiques formatives qui à l'instar des « communautés de recherche/apprentissage » avec leur réseaux de formation et la construction de projets communs, promeuvent la mise en place de projets d'apprentissage individuels et en groupe. L'étude a également permis de mettre en évidence la valorisation de pratiques promouvant la réflexion, le questionnement, la flexibilité cognitive comme axes structurants de la pensée et de l'action professionnelle, comme support du développement professionnel et personnel, corroborant ainsi la croyance dans les processus de transformation découlant de l'expérience des actions et de réflexion à ce sujet.

Les données recueillies permettent également de corroborer la richesse et le potentiel de l'utilisation de *portfolios* réflexifs dans le développement des compétences linguistiques, communicatives, réflexives et méta-réflexives, ainsi que dans la compréhension du processus de construction d'une identité professionnelle qui se développe dans une dynamique réflexive-prospective, (re)confirmant ou (re)configurant les idées, convictions, savoirs et pratiques, c'est à dire une identité. La recherche révèle elle aussi, l'importance de l'élaboration de *portfolios* par les élèves, afin de développer la qualité de leur pensée, tout en soulignant son caractère innovateur dans ce domaine.

Finalement, l'étude met en évidence l'importance, pour le développement d'un processus de qualité plus élevée, de la diversité de stratégies qui respectent les intérêts et les motivations des élèves, leurs nécessités et leurs attentes. Le recours à divers matériaux, qui, attentifs au contenu du message, rendent possible l'autonomie de la pensée, l'exercice effectif de la réflexion critique et du questionnement, dans son articulation avec les grandes questions qui ont toujours éveillé la curiosité humaine et qui sont toujours d'actualité est un avantage considérable dans ce processus. Il faut donc avoir recours à un matériel didactique qui permet d'instaurer un dialogue entre la raison et l'imagination, entre le savoir et la sensibilité, qui stimulent le développement des élèves dans la résolution des problèmes et dans la recherche conjointe de solutions ainsi que dans la construction de tissage des projets individuels et communs.

Nous réaffirmons de nouveau l'importance d'une humanisation du savoir, d'une éducation pensée comme une expérience solidaire de droits et de devoirs. Nous défendons une vision de l'éducation à caractère humaniste capable de s'imbriquer dans les trajectoires de la vie, dans la récupération d'expériences personnelles et singulières, qui cherche à comprendre l'identité comme un processus en (ré)élaboration permanente.

La présente étude s'intègre dans le réseau de coopération scientifique *Nouveaux savoirs élémentaires des élèves du XXI<sup>ème</sup> siècle, nouveaux défis à la formation de professeurs*, étant donné que, selon les données actuelles sur ce domaine, il est à souligner l'élargissement des fonctions de l'enseignant du 1<sup>er</sup> cycle de l'école primaire. L'accroissement des dites fonctions va avoir une incidence directe sur le développement d'un ensemble de compétences, qui vont au-delà des capacités traditionnellement associées à l'enseignement du *savoir lire, écrire et compter*, puisque l'accent est mis sur *le comment* et *le pourquoi* de l'apprentissage et sur la possibilité *d'apprendre et d'intégrer l'imprévisible*. Cette étude met donc en évidence la pertinence de la création de cadres de vie éducatifs dans lesquels les enseignants et les élèves développent ensemble, de manière conjointe et cohérente, *la connaissance, la compréhension, le savoir-faire, sentir, dire, voir, entendre et vivre*, en faveur d'une *réflexion* qui nous met sur le chemin *d'acquisition d'une véritable conscience*.



## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
Identificação e delimitação do objeto de estudo .....	1
Tela de investigação: a rede de cooperação científica como contexto institucional e epistemológico .....	4
Organização e apresentação do estudo .....	7
Tessitura formal do estudo.....	9
<b>PARTE UM – Enquadramento Teórico-Conceptual .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO UM</b>	<b>EDUCAÇÃO E SOCIEDADE</b>
	<i>Ser Consciência: Cuidar da “Casa Grande”</i>
Introdução .....	17
1.1. Dos pilares da certeza aos trilhos da incerteza .....	18
1.1.1. Do mundo orgânico a uma nova visão paradigmática .....	25
1.2. Sociedade, Saber, Educação .....	34
1.3. Educação para os valores .....	38
<b>CAPÍTULO DOIS</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>
	<i>Ser Consciência: Cuidar do futuro</i>
Introdução .....	45
2.1. Formação em contextos de incerteza e complexidade .....	46
2.2. Formação e ação humanas .....	51
2.3. Formação para a alteridade.....	56
2.4. O <i>fazer</i> e o saber profissional dos professores.....	62
2.5. Formação e prática reflexiva .....	72
2.6. Supervisão da Formação.....	76
2.7. <i>Portfolios</i> reflexivos – Trilhos de (re)conhecimento do <i>Ser</i> e do <i>Aprender</i> .....	85
<b>CAPÍTULO TRÊS</b>	<b>FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA</b>
	<i>Ser Consciência: Cuidar do crescer, Cuidar do pensar</i>
Introdução .....	93
3.1. Educar para o pensar .....	98
3.1.1. <i>O pensar bem</i> .....	99
3.1.2. <i>O pensar bem</i> – O pensar de ordem superior e o pensamento complexo .....	100
3.1.3. <i>O pensar bem</i> – O pensar crítico e o pensar criativo .....	105
3.2. A Filosofia e o desenvolvimento das crianças .....	114
3.2.1. Desenvolvimento humano e aprendizagem – Perspetivas teóricas .....	116
3.2.2. Breve <i>olhar</i> sobre o nascimento da Filosofia .....	131
3.2.3. A Filosofia e as crianças – uma possível aliança .....	132

Introdução .....	142
4.1. O programa <i>Filosofia para Crianças</i> de Matthew Lipman.....	142
4.1.1. A comunidade de investigação.....	144
4.1.1.1. As dinâmicas de uma comunidade de investigação: o diálogo e o questionamento.....	149
4.1.2. O programa pedagógico .....	163
4.2. Oscar Brenifier e a <i>Filosofia para Crianças</i> .....	169
4.2.1. A prática filosófica .....	169
4.2.2. O questionamento.....	174
4.2.3. O debate filosófico .....	176
4.2.4. Filosofar com crianças .....	181
4.2.5. A prática da filosofia com crianças e o desenvolvimento de competências.....	184
4.2.6. Filosofia, cidadania e espírito crítico .....	201
4.2.7. Cruzando perspetivas: Brenifier e um breve olhar sobre a metodologia de Lipman ...	202
4.3. <i>Filosofia para Crianças</i> no Mundo.....	209
4.3.1. <i>Filosofia para Crianças</i> em Portugal.....	217

## **PARTE DOIS – Enquadramento Metodológico ..... 223**

Introdução .....	225
5.1. Tessitura epistemológica e campo de estudo .....	225
5.2. Delimitação e identificação do objeto de estudo.....	231
5.3. Metodologia de investigação e natureza do estudo .....	235
5.4. Configuração e desenvolvimento do estudo empírico.....	241
5.5. Instrumentos e técnicas de recolha da informação .....	243
5.6. Procedimentos de análise e tratamento da informação.....	256
5.6.1. Análise dos dados qualitativos .....	256
5.6.2. Análise dos dados quantitativos.....	262
5.6.2.1. Procedimentos estatísticos.....	267

## **PARTE TRÊS – Estudo Empírico ..... 273**

Introdução .....	275
6.1. Descrição dos contextos e dos sujeitos participantes.....	275
6.2. O Programa de Formação.....	287

6.2.1. Dos fundamentos: o estudo exploratório .....	288
6.2.2. Dos fundamentos: as entrevistas iniciais .....	293
6.2.3. O programa de formação das professoras participantes.....	295
6.2.4. As sessões práticas com os alunos participantes .....	310
6.3. Observação e supervisão do processo investigativo .....	316
6.4. Questionário aos pais/encarregados de educação .....	319
6.5. As entrevistas finais .....	324

## CAPÍTULO SETE APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

### *Portfolio de Investigação Ser Consciência: Cuidar do dizer*

Apontamento preliminar .....	330
Breve inscrição identitária.....	330
Trajetos) .....	332
<i>Cuidar do dizer... para quê? .....</i>	332
<i>Para além dos ações... as decisões.....</i>	333
<i>Para além das decisões... a(s) palavra(s) .....</i>	333
<i>Para além das palavras... a(s) história(s) .....</i>	334
<i>Para além da(s) história(s)... as personagens/pessoas .....</i>	334
7.1. Emergência de tessituras: os primeiros passos.....	337
7.1.1. Entrevistas iniciais: análise de conteúdo – <i>Passajando as primeiras malhas</i> .....	340
7.1.2. Entrevistas iniciais, entrevistas finais (Blocos 1 e 2) e <i>portfolios</i> dos alunos: uma análise cruzada – <i>Cerzindo sentidos nas palavras</i> .....	343
7.2. De docentes a aprendentes: a formação das professoras.....	367
7.2.1. Análise das avaliações das sessões do programa de formação – <i>Cerzindo         sentidos em contextos formativos</i> .....	368
7.2.2. <i>Student portfolio</i> : análise de conteúdo – <i>Cerzindo sentidos em contextos         reflexivos</i> .....	380
<i>Interseções A: Diálogos cruzados... em torno das reflexões e das meta-reflexões das         professoras participantes.....</i>	382
7.2.3. Análise transversal – <i>Cerzindo sentidos em contextos formativo-reflexivos.....</i>	395
7.3. De aprendentes a docentes: as sessões práticas com os alunos – <i>Cerzindo sentidos em         contextos práticos</i> .....	399
7.3.1. Recursos e materiais utilizados .....	401
<i>Interseções B: Do outro lado do espelho – cerzindo histórias... nas reflexões dos alunos.....</i>	415
7.3.2. O desenvolvimento de capacidades.....	419
<i>Interseções C: O aclarar do íntimo do Ser em torno do Feiticeiro de Oz – cerzindo         histórias... nas reflexões dos alunos .....</i>	435
7.4. Análise aos questionários dos pais/encarregados de educação – <i>O diversificar das fontes</i> ...	441
7.4.1. Análise descritiva da informação recolhida.....	442
7.4.2. Cruzando análises: para além dos números... outros olhares possíveis .....	444

7.4.3. Análise inferencial .....	483
7.4.4. Análise à questão aberta .....	486
7.5. Entrevistas finais (Bloco 3) e meta-reflexões: análise de conteúdo – <i>Passajando as últimas malhas</i> .....	490
7.5.1. Entrevistas finais (Bloco 3): análise de conteúdo .....	490
7.5.2. Meta-reflexões: análise de conteúdo.....	492
7.5.3. Últimas questões das entrevistas finais e meta-reflexões: uma análise cruzada .....	501
7.6. Conhecimento referencial e conhecimento emergente: enlaces possíveis .....	505

**PARTE QUATRO – Considerações finais ..... 517**

CAPÍTULO OITO CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

	<i>(Re)tecer novos fios</i>
8.1. Considerações finais.....	519
8.2. Limitações e potencialidades do estudo.....	528
8.3. Sugestões para futuras investigações.....	530
Inclusões: implicações do estudo a nível pessoal – <i>Entre tempos idos e tempos por vir: memórias, identidade e trajetos</i> .....	531
Referências Bibliográficas .....	539

Anexos (impressos) .....571

- Anexo 1. Material didático do programa *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman: sinopse, principais objetivos e alguns exemplos de exploração didática
- Anexo 2. Algumas obras de Oscar Brenifier destinadas à prática filosófica com as crianças: sinopse, principais objetivos e alguns exemplos de exploração didática
- Anexo 3. Questionário aos pais/encarregados de educação
- Anexo 6. Codificação dos documentos
- Anexo 7. Guião das entrevistas iniciais (Entrevistas 1)
- Anexo 18. Guião das entrevistas finais (Entrevistas 2)

Anexos (em CD-ROM)

---

- Anexo 4 BD Matriz1 – Base de dados relativa às informações recolhidas por questionário
- Anexo 5 BD Matriz2 – Base de dados relativa às informações recolhidas por questionário
- Anexo 8 Documento de legitimação e motivação das entrevistas
- Anexo 9 Convenções de transcrição das entrevistas
- Anexo 10 Protocolos das entrevistas iniciais (Entrevista 1)
- Anexo 11 Análise de conteúdo das entrevistas iniciais (Entrevista 1)
- Anexo 12 Proposta programática e Programa de Formação “Filosofia para Crianças e Jovens”
- Anexo 13 Folha de registo de análise de textos
- Anexo 14 Folha de registo de avaliação das sessões de formação (fase 1)
- Anexo 15 Registo das sessões
- Anexo 16 Documento de registo de observação das sessões práticas (fase 2)
- Anexo 17 Exemplo de um registo de observação das sessões práticas (fase 2)
- Anexo 19 Protocolos das entrevistas finais (Entrevista 2)
- Anexo 20 Análise de conteúdo das entrevistas finais (Entrevista 2)
- Anexo 21 Análise de conteúdo das reflexões das professoras (*student portfolios*)
- Anexo 22 Documento de registo dos alunos – Sessão 1 Turmas 1A e 1B
- Anexo 23 Documento de registo dos alunos – Sessões 4, 5 e 6 Turmas 1A e 1B
- Anexo 24 Documento de registo dos alunos – Sessões 1 e 2 Turmas 2, 3 e 4
- Anexo 25 Documento de registo dos alunos – Sessão 3 Turmas 1A e 1B
- Anexo 26 Documento de registo dos alunos – Sessão 4 Turma 4
- Anexo 27 Documento de registo dos alunos – Sessões 7 e 8 Turma 4
- Anexo 28 Análise aos questionários – *Outputs* do SPSS
- Anexo 29 Análise de conteúdo das meta-reflexões das professoras (*teaching portfolios*)



## ÍNDICE DE FIGURAS

### INTRODUÇÃO

- Figura 1. Rede de Cooperação Científica *Novos saberes básicos dos alunos no século XXI, novos desafios à formação de professores* ..... 5

### CAPÍTULO DOIS

- Figura 2. *Supervisão pedagógica: uma visão transformadora*..... 80

### CAPÍTULO TRÊS

- Figura 3. As três dimensões do pensamento de ordem superior – *higher-order thinking* ..... 114

### CAPÍTULO CINCO

- Figura 4. Esquema geral do desenho investigativo do presente estudo ..... 243

- Figura 5. Modelização e operacionalização do estudo empírico ..... 271

### CAPÍTULO SEIS

- Figura 6. Caracterização da instituição onde se desenvolveu o estudo ..... 276

- Figura 7. Caracterização das professoras participantes..... 277

- Figura 8. Turma e ano de escolaridade dos alunos participantes..... 277

- Figura 9. Caracterização dos alunos da Turma T1A ..... 278

- Figura 10. Caracterização dos alunos da Turma T1B ..... 279

- Figura 11. Caracterização dos alunos da Turma T2..... 281

- Figura 12. Caracterização dos alunos da Turma T3..... 282

- Figura 13. Caracterização dos alunos da Turma T4..... 285

- Figura 14. Representação esquemática da fundamentação e do desenho geral do programa de formação *Filosofia para Crianças e Jovens* ..... 297

- Figura 15. Contributos das Entrevistas (1) para a reformulação da planificação inicial ..... 300

- Figura 16. Contributos das Entrevistas (1) para a conceção do percurso formativo ..... 303

- Figura 17. Fase 1 do programa de formação ..... 306

- Figura 18. Registo da sessão n.º 1 (referência à reconstrução de documentos) ..... 309

- Figura 19. Fase 2 do programa de formação ..... 310

- Figura 20. Capacidades a desenvolver nas sessões ..... 312

- Figura 21. Contributos das Entrevistas (1) para a conceção das sessões da fase 2 ..... 314

- Figura 22. Correspondência entre as questões formuladas e as capacidades desenvolvidas ..... 322

- Figura 23. Variáveis dependente, independentes e hipótese..... 323

### CAPÍTULO SETE

- Figuras 24 e 25. Conceções de *educar para o pensar* – Entrevista 1 e Entrevista 2 ..... 361

- Figuras 26 e 27. Conceções sobre a formação para o desenvolvimento de competências reflexiva e de ação – Entrevista 1 e Entrevista 2 ..... 363

- Figuras 28 e 29. Conceções sobre metodologias, estratégias, recursos e instrumentos de desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos – Entrevista 1 e Entrevista 2 ..... 365

- Figura 30. Avaliação da sessão de formação 1..... 369

Figura 31. Avaliação da sessão de formação 2.....	370
Figura 32. Avaliação da sessão de formação 3.....	371
Figura 33. Avaliação da sessão de formação 4.....	372
Figura 34. Avaliação da sessão de formação 5.....	373
Figura 35. Avaliação da sessão de formação 6.....	374
Figura 36. Avaliação da sessão de formação 7.....	375
Figura 37. Avaliação da sessão de formação 8.....	376
Figura 38. Avaliação da sessão de formação 9.....	377
Figura 39. Avaliação da sessão de formação 10.....	378
Figura 40. Avaliação da sessão de formação 11.....	379
Figura 41. Avaliação do percurso formativo (fase 1) – Categoria 3 .....	390
Figura 42. Avaliação do percurso formativo (fase 1) – Categoria 7 .....	393
Figura 43. Temas, capacidades e conceitos desenvolvidos nas sessões com os alunos .....	399
Figura 44. Capacidades desenvolvidas nas sessões de <i>Filosofia para Crianças</i> com as turmas T1A e T1B segundo as professoras e a investigadora.....	429
Figura 45. Capacidades desenvolvidas nas sessões de <i>Filosofia para Crianças</i> com as turmas T2 e T3 segundo as professoras e a investigadora .....	431
Figura 46. Capacidades desenvolvidas nas sessões de <i>Filosofia para Crianças</i> com a turma T4 segundo as professoras e a investigadora .....	433
Figura 47. Secção I do questionário – Variáveis em análise.....	442
Figura 48. Secção II do questionário – Dimensões em análise .....	445
Figura 49. Questionários aos pais/encarregados de educação: respostas obtidas à questão aberta e caracterização dos respondentes .....	487
Figura 50. Avaliação do percurso formativo (fase 1 e fase 2) .....	490

## ÍNDICE DE QUADROS

### CAPÍTULO TRÊS

Quadro 1. Funções cognitivas contempladas nos programas de treino cognitivo .....	129
Quadro 2. Heurísticas na resolução de problemas .....	129

### CAPÍTULO QUATRO

Quadro 3. Taxonomia de perguntas socráticas.....	162
Quadro 4. Perguntas úteis no decurso de uma discussão filosófica.....	199

### CAPÍTULO SEIS

Quadro 5. Planificação inicial da formação <i>Filosofia para Crianças e Jovens</i> .....	299
Quadro 6. Proposições/afirmações das professoras participantes relativas à conceção de educar para pensar .....	301
Quadro 7. Planificação da formação <i>Filosofia para Crianças e Jovens</i> – Alterações .....	302
Quadro 8. Proposições/afirmações das professoras participantes relativas à formação para o desenvolvimento de competências reflexivas e de ação .....	304
Quadro 9. Proposições/afirmações das professoras participantes relativas às metodologias, estratégias, recursos e instrumentos que melhor se adequam ao desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos.....	315

Quadro 10. Estrutura epistemológica do questionário aos pais/encarregados de educação ....	321
Quadro 11. Síntese dos ciclos e fases da investigação.....	327

#### CAPÍTULO SETE

Quadro 12. Reflexões das professoras/formandas – <i>student portfolio</i> .....	381
Quadro 13. Relação entre as dimensões em análise, o ano de escolaridade dos alunos e as capacidades desenvolvidas segundo os pais/encarregados de educação.....	456
Quadro 14. Relação entre as dimensões em análise, as capacidades desenvolvidas segundo os pais/encarregados de educação e a sua idade .....	463
Quadro 15. Relação entre as dimensões em análise, as capacidades desenvolvidas segundo os pais/encarregados de educação e o seu género .....	471
Quadro 16. Relação entre as dimensões em análise, as capacidades desenvolvidas segundo os pais/encarregados de educação e as suas habilitações académicas .....	481

### ÍNDICE DE GRÁFICOS

#### CAPÍTULO SEIS

Gráfico 1. O papel de Encarregado de Educação: distribuição por membro familiar – T1A.....	278
Gráfico 2. O papel de Encarregado de Educação: distribuição por membro familiar – T1B.....	280
Gráfico 3. O papel de Encarregado de Educação: distribuição por membro familiar – T2.....	281
Gráfico 4. O papel de Encarregado de Educação: distribuição por membro familiar – T3.....	283
Gráfico 5. O papel de Encarregado de Educação: distribuição por membro familiar – T4.....	285

### ÍNDICE DE TABELAS

#### CAPÍTULO SETE

Tabela 1. Questionários entregues e recolhidos por turma .....	441
Tabela 2. Distribuição dos respondentes por ano de escolaridade dos alunos.....	441
Tabela 3. Idade dos inquiridos ( <i>anos</i> ) .....	442
Tabela 4. Medidas amostrais quanto à variável <i>idade</i> .....	443
Tabela 5. Género dos inquiridos .....	443
Tabela 6. Habilitações académicas dos inquiridos.....	443
Tabela 7. Habilitações académicas dos pais/encarregados de educação por ano de Escolaridade dos seus educandos.....	444
Tabela 8. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para o enriquecimento do vocabulário/linguagem – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos .....	447
Tabela 9. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a fundamentação de opções/opiniões – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos .....	448

Tabela 10. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a construção e formulação de argumentos – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos .....	448
Tabela 11. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a clareza e profundidade na formulação de questões – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos .....	449
Tabela 12. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a reflexão prévia à verbalização – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos.....	450
Tabela 13. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a identificação de exemplos – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos.....	450
Tabela 14. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre informações relevantes e não relevantes – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos .....	451
Tabela 15. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre factos e afirmações/opiniões – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos .....	452
Tabela 16. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para o enriquecimento do vocabulário/linguagem – distribuição de acordo com a idade dos respondentes.....	457
Tabela 17. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a fundamentação de opções/opiniões – distribuição de acordo com a idade dos respondentes .....	458
Tabela 18. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a construção e formulação de argumentos – distribuição de acordo com a idade dos respondentes .....	458
Tabela 19. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a clareza e profundidade na formulação de questões – distribuição de acordo com a idade dos respondentes.....	459
Tabela 20. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a reflexão prévia à verbalização – distribuição de acordo com a idade dos respondentes .....	459
Tabela 21. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a identificação de exemplos – distribuição de acordo com a idade dos respondentes .....	460
Tabela 22. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre informações relevantes e não relevantes – distribuição de acordo com a idade dos respondentes .....	460
Tabela 23. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre factos e afirmações/opiniões – distribuição de acordo com a idade dos respondentes.....	461
Tabela 24. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para o enriquecimento do vocabulário/linguagem – distribuição de acordo com o género dos respondentes.....	465

Tabela 25. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a fundamentação de opções/opiniões – distribuição de acordo com o género dos respondentes .....	466
Tabela 26. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a construção e formulação de argumentos – distribuição de acordo com o género dos respondentes.....	466
Tabela 27. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a clareza e profundidade na formulação de questões – distribuição de acordo com o género dos respondentes .....	467
Tabela 28. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a reflexão prévia à verbalização – distribuição de acordo com o género dos respondentes .....	467
Tabela 29. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a identificação de exemplos – distribuição de acordo com o género dos respondentes .....	468
Tabela 30. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre informações relevantes e não relevantes – distribuição de acordo com o género dos respondentes .....	468
Tabela 31. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre factos e afirmações/opiniões – distribuição de acordo com o género dos respondentes .....	469
Tabela 32. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para o enriquecimento do vocabulário/linguagem – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes.....	473
Tabela 33. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a fundamentação de opções/opiniões – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes .....	473
Tabela 34. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a construção e formulação de argumentos – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes.....	474
Tabela 35. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a clareza e profundidade na formulação de questões – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes.....	474
Tabela 36. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a reflexão prévia à verbalização – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes .....	475
Tabela 37. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a identificação de exemplos – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes .....	476
Tabela 38. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre informações relevantes e não relevantes – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes .....	476

Tabela 39. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre factos e afirmações/opiniões – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes.....	477
Tabela 40. Medidas amostrais quanto à variável <i>alterações sentidas pelos encarregados de educação</i> .....	483
Tabela 41. Alterações sentidas pelos encarregados de educação – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos .....	484
Tabela 42. <i>Kruskal Wallis Test</i> : alterações sentidas pelos encarregados de educação – variável: ano de escolaridade dos alunos, seus educandos .....	484
Tabela 43. Alterações sentidas pelos encarregados de educação – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes .....	484
Tabela 44. <i>Kruskal Wallis Test</i> : alterações sentidas pelos encarregados de educação – variável: habilitações académicas dos respondentes.....	484

## Identificação e delimitação do objeto de estudo

O presente estudo inscreve-se na área científica da Formação de Professores, com particular incidência na compreensão do processo de desenvolvimento das competências reflexivas percebidas como factor de promoção do seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, do desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos e da revalorização dos processos curriculares de ensino-aprendizagem e de inovação dos contextos educacionais. Processo que, assim, se tenta compreender a dois níveis de análise e subentendidos nos dois objetivos que se indicam:

Competências reflexivas  
Capacidade de pensar

- Aprofundar o conhecimento acerca do perfil de competência do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Compreender os processos de desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos deste nível de escolaridade.

Os mais recentes estudos produzidos, quer ao nível nacional, quer internacional, no âmbito da investigação em Ciências Sociais e Humanas e, em particular, nas ciências que procuram aprofundar o conhecimento acerca das questões educacionais nas suas mais variadas implicações, reafirmam a importância da qualidade da educação nos processos de desenvolvimento pessoal, social e humano dos cidadãos, numa perspetiva da sua própria sustentabilidade e equilíbrio dinâmico, face às características que as sociedades contemporâneas apresentam.

Qualidade da educação

Nesse contexto, reconhece-se como desafio principal à Educação a possibilidade de facultar aos cidadãos, através da escolaridade básica, o desenvolvimento de um conjunto de saberes estruturantes (no sentido de saberes básicos fundacionais), que Delors (1996) sintetiza no “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” e que de, acordo com o autor, subentendem o aprender a pensar.

Saberes estruturantes

Como se torna evidente, trata-se de um conjunto de *novos* saberes cujo *efeito de novidade* é, de acordo com Sá-Chaves (2004a), de natureza epistemológica e consiste no facto de se tratar, em todos os casos, de competências, conceito entendido, também neste estudo, como *saber em ação* ou *saber em uso* (Perrenoud, 1999a).

Novos saberes

Por outro lado, são também múltiplos os estudos que evidenciam um desajuste entre a natureza da formação (inicial e contínua) dos professores e as exigências que uma nova ideia de cidadania, subjacente aos saberes referidos, pressupõe. Ou seja, percebe-se como **problema** a manutenção dos modelos de formação de racionalidade instrumental e tecnicista, centrados na mera aquisição/memorização de conteúdos desligados do compromisso com a ação (*aprender a fazer*) e com os valores da ética e da cidadania (*aprender a ser* e *aprender a conviver*), pressupondo níveis elementares de reflexividade na compreensão das funções matriciais da Escola, do papel dos Professores e dos direitos/deveres dos Alunos.

Nova cidadania  
Problema

Surge assim, como desafio, a necessidade de repensar algumas das dimensões do perfil de competência dos professores (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto), que apontam para níveis de reflexividade mais consentâneos com a possibilidade de um desenvolvimento epistemologicamente mais coerente dos seus alunos e de si mesmos, numa perspetiva de “*life long learning*” (Delors, 1996) e socialmente mais transformadora e legitimada.

Desafio

Num contexto de complexidade, incerteza, imprevisibilidade e mudança (referidos por autores como Delors (1996), Morin (2000, 2001, 2002), Sá-Chaves (2002, 2003) e Carneiro (2003, 2004)), importa, então, repensar as estratégias de formação de professores e de alunos para que possam constituir-se como fatores potenciadores do desenvolvimento da competência reflexiva na relação dialética já considerada anteriormente. Estratégias essas, que constituem a essência da relação ensino-aprendizagem e que convocam, quer o professor quer o aluno, para um tipo de questionamento de maior exigência reflexiva. No que se refere ao professor, relativamente à qualidade das práticas curriculares, estruturantes do seu ensino e, no caso do aluno com quem interage, no que se refere à sua competência reflexiva entendida, então, como capacidade de pensar, organizadora de todo o processo de aprendizagem e de vida.

Complexidade

Repensar estratégias

Questionamento

Como referencial de fundamentação, o estudo retoma os pressupostos do paradigma de Reflexividade Crítica (Schön, 1992; Alarcão, 1996a; Shulman, 1999; Alarcão & Sá-Chaves, 2000; e Sá-Chaves, 2002) no caso da formação (contínua) de Professores e as perspetivas avançadas pelas metodologias subjacentes ao movimento *Filosofia para Crianças* (Lipman, 1990, 2001; e Brenifier, 2005, 2007a, 2011a) no caso da estimulação e ativação da capacidade de pensar dos alunos.

Fundamentação

Reflexividade crítica

*Filosofia para Crianças*

No que se refere ao estudo da interação considerada na relação ensino-aprendizagem como espaço de intervenção curricular de natureza ecológica, instituinte e complexa, face às condições de imprevisibilidade, incerteza e dialeticidade que a caracterizam, assumem-se os pressupostos das teorias de Gestão Curricular Flexível (Alonso, 1996; Pacheco, 1996; Roldão, 1999a, 1999b; e Sá-Chaves, 2002), que sustentam uma racionalidade crítica e o desenvolvimento de competências para o exercício de um tipo de cidadania global e responsável no quadro dos valores e dos direitos/deveres universais de todos os cidadãos.

Gestão Curricular Flexível

Admite-se, assim, neste estudo, que é fundamental repensar as estratégias de formação que, estando, de algum modo, já configuradas no movimento conhecido por *Filosofia para Crianças*, podem constituir-se como um programa de formação em contexto, desenvolvido em situação real, e no qual se procurará aprofundar e compreender as múltiplas dimensões e modos como interatuam os diferentes participantes da relação educativa em práticas curriculares reconfiguradas à luz dos pressupostos que sustentam este estudo.

Formação em contexto

Reconfiguração da prática curricular



Metodologicamente, o estudo inscreve-se num paradigma de natureza qualitativa e interpretativa, de matriz hermenêutica e ecológica, uma vez que:

Paradigma qualitativo

- Atenta na inter-relação e nos significados que os sujeitos atribuem aos fenómenos;
- Procura compreender a relação entre as estratégias de formação e o desenvolvimento de práticas curriculares no âmbito da competência específica em estudo e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- Aborda os fenómenos na sua complexidade, pressupondo a intervenção em contexto educativo, com as inerentes características de instabilidade, emergência e incerteza.

Inter-relação

Dupla intencionalidade

Intervenção em contexto

Dado o elevado grau de imprevisibilidade dos fenómenos dinâmicos e dos organismos vivos, próprio das Ciências Sociais e Humanas, o presente estudo não pretende generalizar conclusões mas, fundamentalmente, produzir conhecimento respeitante às conceções, estratégias e práticas pedagógicas, bem como às suas características e potencialidades e, ainda, aos problemas que a sua implementação em contexto real possa colocar, participando assim, na *grande fala*<sup>1</sup>, que toda a investigação constitui.

Limitações

*Grande fala*

Como objetivo mais geral, **pretende-se aprofundar o conhecimento acerca do perfil de competência dos professores, nomeadamente no que respeita à sua competência reflexiva como fundamento possível de inovação, de qualidade na sua intervenção e no seu processo de desenvolvimento em interação com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos.**

Objetivo geral

O estudo consistiu na conceção, implementação e avaliação de um programa de formação de Professores inspirado no movimento *Filosofia para Crianças*, incidindo, de forma específica e concomitante, na capacidade de pensar as práticas curriculares de um grupo de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos seus alunos numa perspetiva curricular integradora e dialógica.

Como **objetivos específicos** procura-se:

Objetivos específicos

- 1 – Identificar novas conceções e linhas de desenvolvimento curricular ao nível da formação contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Currículo do 1.º Ciclo no que se refere à educação para/do pensar e, especificamente, ao desenvolvimento de competências reflexivas e de ação.
- 2 – Identificar e aprofundar metodologias (conceções, estratégias, técnicas e recursos didáticos) que, ao serviço da educação para o pensar, melhor se adequem ao desenvolvimento da competência reflexiva dos alunos deste nível de escolaridade.
- 3 – Produzir e desenvolver materiais e recursos didáticos, ajuizando da sua pertinência face aos objetivos definidos.

<sup>1</sup> Conforme Sá-Chaves (2007c), designação atribuída por alguns autores ao grande debate através do qual “se vão afincadamente procurando e desvendando novos caminhos e novos sentidos para o **ser em comum** da própria humanidade e concomitantemente desenhando, de forma progressiva continuada, um também novo sentido para a vida pessoal” (p. 18).

Norteando a pesquisa, e tendo os objetivos como referência, as **questões investigativas** que parecem facilitar e organizar o estudo são as seguintes:

Questões investigativas

- 1 – Que outras<sup>2</sup> possíveis dimensões deverão integrar o perfil de competência na Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- 2 – Quais os contributos da perspectiva *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento da competência reflexiva na infância e pré-adolescência?
- 3 – Quais as metodologias e instrumentos (estratégias, técnicas e recursos didáticos) que melhor se adequam ao desenvolvimento da competência reflexiva nas crianças deste nível de escolaridade, fundamentando uma intervenção cívica qualificada?

No presente estudo, crê-se que, neste começo de um novo milénio, a educação em geral, e a formação de professores, em particular, assumem um papel preponderante na transformação das conceções, consciências e vontades, instituindo-se como processo fundamental na construção de um futuro mais viável, mais humano e mais solidário. Processo esse que, através da procura conjunta de sentidos e de soluções para os problemas emergentes, sobre um trilho de solidariedade e respeito conducente ao ultrapassar de impasses, possibilite o aflorar de uma mais completa compreensão dos problemas do mundo e do homem. Trata-se, em última instância, de educar e formar para o conhecimento e para a compreensão humana e dos problemas que hoje atingem as sociedades e, localmente, as desafiam. Nesta medida, importa construir referenciais<sup>3</sup> de educação e de formação mais consentâneos com a construção de um mundo mais humano, porque vivemos um tempo em que, conforme Sá-Chaves (2004/2005), se torna fundamental “fazer reemergir a esperança” sobretudo no que se refere à possibilidade transformadora da Educação.

Pressupostos

Procura conjunta de sentidos e soluções

Compreensão humana

Mundo mais humano

Reemergir a esperança

Espera-se, assim, que o presente estudo possa constituir, também, um contributo para a elaboração de um pensamento prospetivo acerca qualidade da formação e da educação, no que diz respeito aos processos educativos percebidos como resposta estratégica de longo alcance.

Pensamento prospetivo

### **Tela de investigação: a rede de cooperação científica como contexto institucional e epistemológico**

Este estudo integra-se na rede de cooperação científica *Novos saberes básicos dos alunos no século XXI, novos desafios à formação de professores*<sup>4</sup>, inscrita no Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF), do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, atualmente Departamento de

Rede de cooperação científica

<sup>2</sup> Para além das dimensões já abordadas na literatura e na legislação em vigor.

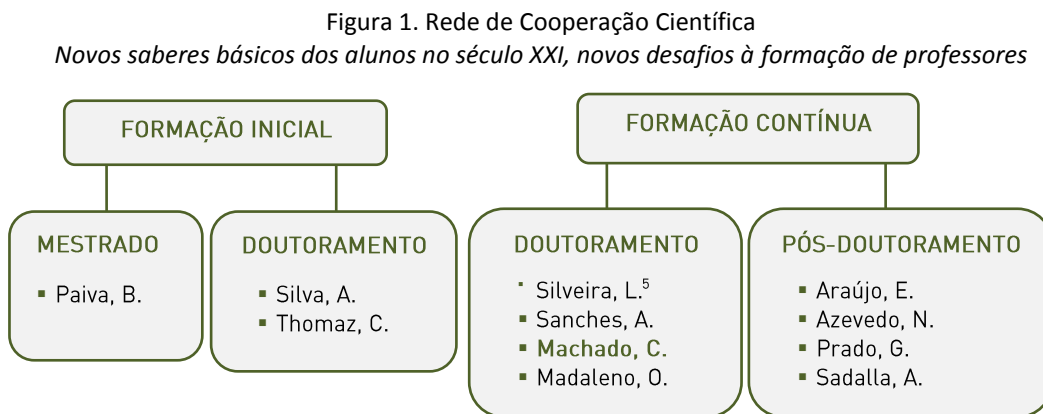
<sup>3</sup> No sentido de confirmar um conjunto de princípios que sustentem esta visão humanista da sociedade e da educação.

<sup>4</sup> Rede coordenada pela Professora Doutora Idália Sá-Chaves.

Educação, da Universidade de Aveiro, no quadro da Unidade Transdisciplinar de Investigação em Supervisão (UTIS).

Um conjunto de onze estudos, no âmbito da formação avançada, aos níveis de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento, integram a matriz organizacional da referida rede, podendo identificar-se dois grandes eixos de investigação: um direcionado para a formação inicial e outro para a formação contínua dos Professores, em níveis de escolaridade diferenciados (cf. Figura 1).

Matriz  
organizacional



Existem, atualmente, numerosas definições relativas ao conceito de rede de aprendizagem. Contudo, praticamente todas referem um aspeto em comum, no que diz respeito à pertinência e importância da sua constituição e funcionamento: a possibilidade de colaboração. De facto, uma das principais características das redes de cooperação é a possibilidade de gerar espaços/ambientes que, num esforço coletivo, se instituem como meios passíveis de ativação dos processos de construção de conhecimento.

Colaboração

Construção de  
conhecimento

A procura conjunta e co-partilhada de informação, da sua compreensão e aplicação, bem como a interação que se estabelece entre os membros de uma rede de investigação percebida como rede de aprendizagem, possibilitam a abertura a novas/outras dimensões, certamente enriquecidas pelos olhares (sempre) pessoais que (inter)atuam no seio do grupo.

As diferentes culturas, valores, formações, perceções, personalidades e histórias facetadas pelo tempo e existências pessoais, que se cruzam e tecem num espaço comum de reflexão crítica, onde tem lugar a aprendizagem coletiva, possibilitam a emergência de outros sentidos e outras aprendizagens, ativando e estimulando, assim, a possibilidade de construção do saber individual.

Diversificação  
de sentidos e  
aprendizagens

As diferenças que ampliam, assim, o tecido coletivo, enriquecem, simultaneamente, a tessitura pessoal, num efeito recursivo e dialógico da própria comunicação.

Tecido coletivo  
e tessitura  
pessoal

Como salienta Castells (2002), a rede é uma estrutura aberta, altamente dinâmica, capaz de integrar “novos nós”, suscetível de inovação e cujas características de

<sup>5</sup> Estudo interrompido na sua fase final por óbito do investigador.

maleabilidade e flexibilidade a tornam numa ferramenta profícua ao serviço da compreensão da complexidade que configura as sociedades contemporâneas.

Compreensão da complexidade

Neste sentido, e conforme Carneiro (2003), no horizonte deste novo século, a utopia do aprendente solitário será inexequível, pelo que, a chave integradora dos modos de aprendizagem será, então, o aprender em rede. De acordo com o autor, a integração em redes comunitárias com fins comuns de aprendizagem, a conceção de redes de apropriação dos saberes críticos, o assegurar de uma conectividade contínua com as fontes de informação, assim como, a possibilidade de encontrar os pontos de apoio apropriados a cada etapa da construção dos saberes, são competências, cada vez mais, imprescindíveis para o aprendente.

Por seu turno, Lave e Wenger (1991) entendem a aprendizagem como experiência integrante da participação em comunidades de prática e defendem que estas são “uma condição intrínseca para a existência de conhecimento” (p. 98).

Comunidades práticas de aprendizagem

Wenger (1998) sustenta que uma comunidade de prática não é apenas um conjunto de sujeitos com determinadas características, mas um grupo de pessoas unidas por interesses comuns de aprendizagem e de aplicação prática dessa aprendizagem. Conforme o autor (2006), “communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”<sup>6</sup>.

A associação dos conceitos *comunidade* e *prática* indica um tipo particular de comunidade entendida como uma unidade cujos elementos constituintes (comunidade e prática) são importantes e em que cada um contribui para a especificação do outro (*idem*, 1998). Assim, pertencer a uma comunidade de prática<sup>7</sup> subentende um processo contínuo de partilha de aprendizagem e implica não só a produção de conhecimento, mas também de identidade (Fleury & Fleury, 2004).

Produção de conhecimento e identidade

De acordo com Wenger (1998), os membros de uma comunidade de prática aprendem, gerem e constroem conhecimento, desenvolvendo uma compreensão

---

<sup>6</sup> Wenger, E. (2006). *Communities of practice a brief introduction*. Acedido em julho 18, 2012 em <http://www.ewenger.com/theory/>.

<sup>7</sup> Apesar das múltiplas formas que podem adotar, há três características básicas que definem um grupo como uma comunidade de prática: o *domínio*, a *comunidade* e a *prática* (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). O domínio é o elemento principal que fundamenta uma base comum e o sentido de desenvolvimento de uma identidade, validando a existência da comunidade através da “afirmação dos seus propósitos e valor aos membros dessa comunidade” (*ibidem*, p. 27). Por seu turno, “a comunidade é aquilo que constitui o tecido social [*social fabric*] da aprendizagem” (*ibidem*, p. 28). A comunidade torna-se um elemento central enquanto grupo de pessoas que interagem, aprendem conjuntamente, constroem relações entre si e desenvolvem um sentido de compromisso e de pertença. Contudo tal não pressupõe homogeneidade, dado que, se as interações a longo prazo tendem a criar uma “história comum e uma identidade comunitária” (*ibidem*, p. 35), simultaneamente, se reforça a diferenciação entre os membros que adotam papéis distintos e assumem as suas diferentes singularidades e estilos. Finalmente, a prática é constituída por um conjunto de “esquemas de trabalho, ideias, informação, estilos, linguagem, histórias e documentos que são partilhados pelos membros da comunidade. [...] a prática é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém” (*ibidem*, p. 29).

(co)partilhada, constituindo, mais do que uma comunidade de “aprendentes”, uma “comunidade que aprende”.

A aprendizagem advinda da participação numa comunidade de prática assenta na troca de experiências, na construção de significados partilhados, na discussão e na reflexão. É um processo de construção e partilha de conhecimento, um “processo de interação de pessoas de *background* culturais diferentes (seja em termos de origem, de formação ou de experiência profissional) que propicia a disseminação das idéias, propostas e novas soluções para os problemas” (Fleury & Fleury, 2004, p. 32).

O período que vivenciamos releva a necessidade e a importância de uma aprendizagem colaborativa, não-linear, integrada numa visão sistémica, holística e solidária da realidade.

Assim, a rede *Novos saberes básicos dos alunos no século XXI, novos desafios à formação de professores* é uma comunidade epistémica de cooperação científica, na procura de uma melhor compreensão da realidade complexa, numa perspectiva de “modéliser pour comprendre” (Le Moigne, 1999), porque, conforme também assegura Valéry (1979), não pensamos, senão por modelos. Um *lugar de encontro*, potenciador de conhecimento, no qual aflora o “progressivo reconhecimento da liberdade criadora do modelizador” (Le Moigne, 1996, p. 31) numa coerente e contínua procura de articulação e de sentido para os saberes, perspectivas, competências e suportes do seu desenvolvimento.

Modelização

### **Organização e apresentação do estudo**

Em termos gerais, o presente estudo encontra-se organizado em quatro partes, que se articulam entre si e procuram amparar a coerência epistemológica que lhe subjaz.

Organização do estudo

Na Parte Um – Enquadramento teórico-conceptual – faz-se uma revisão de literatura nacional e internacional pertinente ao estudo, com especial atenção a estudos realizados no âmbito da problemática em que se insere a presente investigação, através da qual se procura conhecer e aprofundar os referenciais teóricos que possam estruturar, enraizar, enquadrar, fundamentar e orientar o posterior estudo empírico.

Este enquadramento integra quatro capítulos e procura incidir sobre algumas temáticas que, sobressaindo de uma forma particular pela sua pertinência, se entrelaçam numa perspectiva complexa e numa modelização sistémica dos processos de constituição do objeto de estudo. No primeiro capítulo dedica-se especial atenção à educação e à sociedade contemporâneas, enquanto macro-contextos em que o presente estudo se desenha. O segundo capítulo centra a sua atenção nos múltiplos contributos que nos permitem (re)pensar a formação de professores, na interface entre a contemporaneidade e as possibilidades de desenvolvimento do pensar dos alunos. O *cuidar desse pensar* conduz-nos, no terceiro capítulo, a olhar os possíveis cruzamentos entre o desenvolvimento humano na infância e a *Filosofia para Crianças*

e, por fim, no quarto capítulo, procura-se ponderar sobre os contributos deste movimento para um pensar reflexivo, crítico e cuidadoso/afetivo.

Na segunda parte, apresenta-se o enquadramento metodológico, que integra um único capítulo, justificando-se os alicerces epistemológicos sobre os quais a investigação se desenhou, a configuração e o desenvolvimento do estudo empírico, as técnicas, procedimentos e instrumentos utilizados na recolha, tratamento e análise da informação.

A Parte Três – Estudo Empírico – diz respeito à dimensão empírica do estudo e é constituída por dois capítulos. No capítulo seis procede-se à apresentação da sua modelização e operacionalização a partir da descrição dos contextos e da caracterização dos sujeitos participantes, do programa de formação e dos procedimentos adotados no trajeto investigativo propriamente dito. No capítulo sete, cuja configuração se delinea na conceção de *portfolio de investigação*, apresentam-se e discutem-se criticamente os dados obtidos através dos instrumentos utilizados e procede-se a uma leitura cruzada dos resultados, tendo por referência as questões de investigação, a partir de uma visão coerente entre o enquadramento teórico e metodológico e os contributos do estudo empírico.

Por fim, na quarta parte, e retomando o objetivo geral, apresentam-se as considerações finais do estudo, numa das possíveis leituras globais dos resultados, procurando (re)tecer novos fios. Apresentam-se ainda algumas limitações do estudo e possíveis linhas de investigação para o desenvolvimento das temáticas emergentes do projeto.

As Referências Bibliográficas<sup>8</sup> contemplam, para além das referências citadas ao longo do *corpus* textual da tese<sup>9</sup>, outras que foram consultadas no desenvolvimento da pesquisa e que se consideraram pertinentes para a investigação.

A informação proveniente de consultas na *web* é referida em nota de rodapé, ao longo da tese, onde constam, igualmente, referências a outros documentos e às notas de conferências e/ou seminários desenvolvidos no âmbito do Programa de Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (2004/2005 e 2006/2007, 1.ª e 2.ª edições).

Os anexos encontram-se agrupados em suporte eletrónico apenso a esta dissertação, apresentando-se, no final da tese, apenas os que considerámos mais relevantes e de mais rápida consulta para o seguimento das lógicas do estudo.

---

<sup>8</sup> Cujas formatação seguiu a mais recente edição das regras de estilo da American Psychological Association (APA).

<sup>9</sup> O corpo principal da tese encontra-se redigido conforme o novo acordo ortográfico, contudo manteve-se a anterior grafia nas citações e nos documentos produzidos aquando do desenvolvimento do estudo empírico, no sentido de preservar a sua génese contextual.

### Tessitura formal do estudo

Tendo o presente projeto por título “Educar (para) o Pensar”, só faria sentido inscrevendo-se na ótica da complexidade, da flexibilidade cognitiva e da não-linearidade ou da multi e interlinearidade, características do pensamento humano, pelo que nos pareceu pertinente, que o seu processo e apresentação escritas perfilhassem da mesma filosofia paradigmática.

Multi e  
Interlinearidade

Assim se justifica que a apresentação e a discussão crítica dos resultados (capítulo sete) seja feita num entrosamento das diversas fontes e métodos de recolha de dados, cuja formatação retoma do conceito de *portfolio de investigação* as suas possibilidades de expressão e de comunicação pessoalizada e de ordem meta-reflexiva. Por igual motivo, neste capítulo, se cruzam e encaixam reflexões de foro individual (e que, por isso, se apresentam numa outra cor e num outro discurso) que se enraízam no apelo à escrita despertado pelas vozes dos sujeitos participantes.

A metáfora sobre a qual se desenha todo o estudo, *Ser Consciência: Cuidar de...* é o fio de *Ariadne que tece*, ao longo dos trilhos traçados, as informações, as interpelações e as vozes íntimas, onde corre o sangue da cultura em que nasci, o eco das *imagens* e dos *sons* que me esboçam a identidade e sobre as quais vou cerzindo a eterna tentativa de evasão à letargia e ao insuportável peso dos hábitos, e de (re)aprender novas maneiras de *sentir*, de *pensar*, de *ver*, de *escutar*, de *compreender e, sobretudo, de partilhar e de cuidar*.

Ser Consciência:  
Cuidar de...

De igual modo, as breves citações<sup>10</sup> que inauguram alguns pontos do estudo são momentos de desafio à *fala do Ser*, manifestações do desejo que *ele se escreva como me fala*, porquanto, “la indefinibilidad del ser no dispensa de reiterar la pregunta que interroga por su sentido, sino que intima justamente a ello”<sup>11</sup>. Manifestação do desejo que *me escreve* de um possível entrelaçamento entre pensamento e afetividade, que me despertam para pensar *que forças são essas que nos penetram o corpo indolente e inculto e nos transformam em pensadores?; que forças nos impelem a re-nascer?*

Do ponto de vista formal, na margem à direita do corpo do texto principal, incluíram-se notas/conceitos-chave<sup>12</sup>, num horizonte de hipertextualidade que, permitindo uma leitura não-linear do texto e uma interconexão entre informações, pretendem promover um sistema textual interativo que aponta para a construção e a associação de laços semânticos que se crê enriquecedora da hermenêutica textual do projeto de investigação desenvolvido. Tal inclusão, cuja origem se enraíza na tese de


Hiper-  
textualidade

<sup>10</sup> Cujas referências não quisemos apartar e que, por isso, constam em nota de rodapé, tendo-se optado, nestas situações, por não abreviar o primeiro nome do seu autor.

<sup>11</sup> Heidegger, M. (1984). *El Ser y el Tiempo*. Madrid: Ediciones F. C. E. España. p. 13.

<sup>12</sup> Na tradição histórica designadas por *marginalia* e, contemporaneamente, associadas ao termo *links*.

doutoramento da orientadora do estudo<sup>13</sup>, funda, ainda, a possibilidade de uma outra leitura, uma outra tela de análise que, embora tecida no seio dos fios do texto principal e, por isso, umbilicalmente enraizada, se assume como “uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados” (Barthes, 1999).

Também, doravante, à margem do texto e a iniciar cada um destes espaços, incluiremos o símbolo: 

Fruto da partilha e do entrelaçamento dos diferentes saberes e olhares, que a rede de cooperação científica anteriormente referida permitiu instituir, foi ideado e esboçado por Bartolomeu Paiva, para acompanhar o Programa de Formação previsto neste estudo.

Nas palavras do autor:

*PHILOSOPHIA*



*Uma linha curva aberta  
Dois seres circulares  
A linha contém sem conter  
Os corpos são contidos sem se conterem  
A linha insinua-se  
Os seres respondem à solicitude do gesto  
Da anatomia dos elementos vislumbra-se visões  
Da narrativa visual prefigura-se o questionamento  
Da interrogação fluem palavras livres  
O diálogo é curvo  
O território das ideias marcante  
A atmosfera é densa e lisa  
O tempo fluido e sem idade  
As crianças nascem crescem e renascem.*

**Bartolomeu Paiva, 2008**

A opção pela sua inclusão ao longo do texto fica a dever-se à sua fertilidade semântica e visual que consente, a nosso ver, a *tecedura* entre o texto principal e as

---

<sup>13</sup> Referimo-nos à tese de doutoramento de Sá-Chaves, defendida em 1995, intitulada *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*, e publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, em 2002, tese que, paralelamente ao corpo principal do discurso, apresenta um referente conceptual que refere os conceitos-chave nele explicitados e destacados. Desta forma, e como refere a autora, “torna-se possível ao leitor seguir um discurso de análise podendo, se assim o desejar, estabelecer uma correspondência com um registo de síntese que os conceitos-chave vão definindo” (p. 29).



notas de margem, mas igualmente pelas entoações que consente e emolduram o estudo desenvolvido. Por igual motivo, a sua configuração alterar-se-á, no decurso do texto, num exercício metafórico de acompanhamento do processo espiralado do conhecimento produzido.

Numa lógica de linhas que se (entre)tecem, salientamos algumas entoações entre o símbolo, o estudo e os sentidos múltiplos que desencadeiam:

### **Linhas**

*Linhas* que florescem num dinamismo investigativo decorrente do processo de auto-consciencialização do desconhecido, da vontade eterna em colmatar os hiatos que o próprio percurso de (re)conhecimento nos vai desvelando.

### **Olhares**

*Olhares* pessoais de um *logos* e de múltiplas emoções que se instituem no entrançar das *fraturas* da consciência, desferidas pelos lugares de insegurança e de incerteza onde *o ser se move*, apenas possíveis pelo *espelhamento* e pelo *efeito (sempre) multiplicador da diversidade* que, veiculando matrizes culturais dissemelhantes, se erguem como inesgotáveis fontes de enriquecimento.

### **Linhas e Olhares**

*Linhas e olhares* que evocam a possibilidade de um (re)posicionamento num contexto mais amplo, fruto da (re)ponderação e da (re)colocação de outras matrizes de compreensão e de visão do mundo que *escutamos* e *experienciamos* nas dissemelhantes culturas discursivas.

Nesta dinâmica relacional interativa entre o *meu olhar* e os *olhares dos outros*, a (re)construção e a (re)modelação do pensamento, o alargamento das fronteiras que (re)tecem o património identitário. Neste encontro racional e passional, o ampliar do próprio (re)conhecimento pela sucessão de auto e hetero-referencializações.

*Linhas* que acolhem a indagação pela (re)descoberta *do meu lugar, do meu ser*, na intersecção de **visões** epistemologicamente diferenciadas, do desvelar do *Eu* no descentramento de si, na imprescindível necessidade do *esquecimento do ser* para que o *seu (re)conhecimento se dê*, e a urgência de espaços de intercompreensão (*de cuidado com o Outro*) para o crescimento do *Ser*, do mundo e da humanidade da Humanidade.

Linhas que albergam o “esforço de descentração sobre as nossas preocupações mais próximas e imediatas com vista a uma percepção mais complexa, mais globalizadora e mais compreensiva acerca do nosso ser e estar no mundo”<sup>14</sup>.

Linhas e olhares que permitem o aflorar do espanto, a atenção ao que nos rodeia, o afrontar das nossas certezas e crenças e uma permuta de lugares que engrandece o horizonte pessoal no abraçar dos *pontos de vista do outro*. Uma contínua interpelação pelo *auto-hetero-re-conhecimento*, que não é, contudo, a expressão de um desejo narcísico, porquanto, o que é assentido ver, ao *Ser*, nos reflexos oferecidos pelo *outro*, são as *múltiplas possibilidades de ser* até aqui inobservadas, são as múltiplas oportunidades de admirar, a partir de outros ângulos e de outras perspetivas, o que até aqui parecia trivial. É, finalmente, a capacidade de conhecer, de reconhecer e de se deixar intrigar e espantar com o desconhecido, com o diferente. Só por esta relativização e flexibilidade do *Ser*, é possível a *insurreição* e a transformação do olhar.

Só quem se assente a transformar o próprio olhar pode reconhecer a necessidade da preservação da cultura, da identidade, da humanidade e garantir a metamorfose dos seus horizontes pessoais, *ver a cada momento o que ainda não se tinha visto, pasmar-se...*

São estes alguns dos princípios que devem reger os processos de ensino e de aprendizagem. Porque aprender é um jogo recíproco de trocas entre sistemas (indivíduo, ambiente e o que se *joga* na interface<sup>15</sup>). É um contínuo processo de transformação, de possibilidades, de interrogações, de (re)construção, de (re)visão, de (re)edificação, em que o *Ser* se organiza e se (re)cria numa dinâmica relacional com o *Outro*. É perceber que há uma lei “que rege tanto o mundo dos afectos, como o mundo da imaginação, como ainda o mundo das coisas. Essa lei é a metamorfose”<sup>16</sup>. Aprender é mudar o mundo, *é sentir-se nascido a cada momento*.

A aprendizagem do mundo, porque *(re)nascemos a cada momento*, é um processo contínuo de representações e de modelizações e, enquanto tal, aproximações imperfeitas e sucessivas à realidade, porque, ao modelizarmos o mundo, assumimos (ainda que inconscientemente) um conjunto de decisões sobre *como* e *o que ver* – decisões essas, obviamente, *urdidadas* pela tela do que somos, da identidade

---

<sup>14</sup> Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores. Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Santarém: ESES. p. 5.

<sup>15</sup> O *terceiro incluído* – “Entre os sistemas há uma dialética de interação e, nessa interação, cria-se um novo elemento de natureza imaterial (de natureza relacional) que é completamente imprevisível; porque se situa na ordem da interação, o *terceiro incluído* não é nem predictível, nem previsível – embora possa ter algum grau de previsibilidade.” Sá-Chaves, I. (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição).

<sup>16</sup> André, J. (1999). *Pensamento e Afectividade – Sobre a paixão da razão e as razões das paixões*. Coimbra: Quarteto Editora. p. 96.

que nos foi tecendo e dos quadros culturais que nos (en/in)formam – por isso, modelizar a realidade é assumir um compromisso ontológico (de se *ser consciência*).

### *Outras linhas, outros Olhares*

Sendo, por natureza, sujeitos múltiplos, a nossa representação da realidade é um processo incessante de (re)significações. E que mais não são estas (re)significações que *sonhos que se edificam sobre outros sonhos*, “pois não pode conceber-se o que não pode ser sonhado, reconduzido através de uma galeria de sonhos entremeados de acordares [...]. Já que antes de que as formas e as figuras apareçam há olhos que as guardam”<sup>17</sup>.

O sonho é muito mais do que um projeto, “é um projeto empolgado, um projeto onde estamos inteiros. É possível conceber o futuro, modelizá-lo dentro de um esquema de aproximações possíveis à realidade e é possível habitá-lo. Depois, é preciso desabitatar o sonho para habitar a realidade”<sup>18</sup>.

Assim a concretização do presente estudo germinou de um sonho, *de um sonho que habitei* enquanto construção possível, porquanto “a construção do real é previamente uma construção mental. A construção de uma ideia é a construção primeiro da realidade dessa ideia”<sup>19</sup>, *de um sonho que fui desabitando* para que a realidade se desse, e de contínuas (re)significações do mundo e da realidade que fui cerzindo ao longo do percurso, num compromisso ontológico de *ser mais longe*, para poder *cuidar melhor*.

---

<sup>17</sup> Zambrano, Maria (1995). *Clareiras do Bosque*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. p. 141.

<sup>18</sup> Ou seja, a execução, a implementação do projeto. (Sá-Chaves, I. (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição)).

<sup>19</sup> Sá-Chaves, I. (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição).

PARTE UM

---

Enquadramento Teórico-Conceptual

Neste capítulo procura-se dedicar especial atenção à sociedade contemporânea e, particularmente, aos tempos de incerteza, instabilidade e complexidade que, neste século, se repercutem nas diferentes dimensões culturais, sociais, económicas e políticas com consequentes reflexos no campo educacional.

Procurar-se-á refletir sobre a necessidade de uma (re)configuração das ideias de conhecimento e de educação e, particularmente, sobre a urgência de uma (re)construção da capacidade cognitiva, afetiva e intersubjetiva que vincule o conhecimento aos valores universais e o individual ao coletivo.

*Sociedade, educação, mudança paradigmática, nova cidadania, identidade e valores* são conceitos que se configuram como eixos estruturantes desta reflexão.



## Introdução

A incomensurabilidade do Universo, o impacto das mudanças tecnológicas em curso, a mutação da *paisagem cosmológica*, o estreitamento da inter-relação mundial, nas suas mais variadas formas e meios, e as profundas transformações sociais, económicas, políticas, comunicacionais e culturais, entre outras, pressupõem uma profunda e célere metamorfose nas matrizes de compreensão e de atuação do sujeito cidadão *sobre* e *na* realidade. Por outro lado, os terrenos movediços caracterizados pela imprevisibilidade e impredictibilidade impelem a refletir de um modo dialético sobre a natureza e as características da Educação e da Sociedade na contemporaneidade e sobre os possíveis posicionamentos que a Escola e os Professores podem/devem adotar face aos contínuos desafios colocados pela incerteza e dinamismo que caracterizam os contextos físicos e sociais.

Mutação da paisagem cosmológica

Metamorfose nas matrizes de compreensão

Incerteza e dinamismo Educação

A Educação, e conseqüentemente a Escola, enquanto *solo* possível e passível de múltiplas vivências, estímulos, assombros e interrogações e também enquanto espaço físico e humano onde se entretecem preocupações, incertezas, triunfos e fracassos, devem cumprir a missão de estimular e desencadear a paixão e o gosto pela descoberta, apoiando, de modo coerente e coordenado, alunos e professores, na conceptualização e desenvolvimento de uma perspectiva em rede, compreensiva dos fenómenos humanos, naturais e culturais. Em suma, dos indivíduos e das sociedades, numa inscrição que tem como referente o universo<sup>20</sup> e a cidadania planetária<sup>21</sup>.

Paixão pela descoberta

Cidadania planetária

Neste sentido, e de acordo com Morin, a educação para a era planetária é uma questão prioritária das sociedades. Com efeito, para o autor (2004b):

tornou-se vital conhecermos o destino planetário que vivemos, tentarmos perceber e conceber o caos dos acontecimentos, interações e retroações onde se misturam e interferem os processos económicos, políticos, sociais, nacionais, éticos, religiosos, mitológicos, que tecem este destino; em suma, sabermos quem somos, o que se passa connosco, o que nos determina, o que nos ameaça, o que pode esclarecer-nos, prevenir-nos e quiçá salvar-nos. (p. 9)

<sup>20</sup> É desta visão que decorre a metáfora “Casa Grande” (destacada em subtítulo), numa perspectiva hoje muito difundida de cidadão do mundo (Morin, 2002).

<sup>21</sup> A noção de *cidadania planetária* advém da conceção que afirma que, independente da nacionalidade, habitamos o mesmo planeta, o qual devemos cuidar, compartilhando princípios, valores e comportamentos comuns, próprios de uma comunidade única, a comunidade dos seres humanos. Conforme Morin (2002), confrontados com os mesmos problemas, os homens vivem uma mesma comunidade de destino e, como tal, devem reconhecer-se na sua humanidade comum. De acordo com Lia Diskin, “os gregos do período clássico tinham a convicção de habitar quatro casas: o cosmos, a polis, ou cidade, o lar familiar e o *ethos*, ou carácter pessoal. Isso proporcionava um senso de comunidade ampliada, o que hoje chamaríamos de cidadania planetária, na qual nada é sentido como alheio, pelo contrário, tudo é próximo, diz respeito e, de um modo ou outro, afecta cada um de nós”. (Entrevista com Lia Diskin. (2009). Acedido em janeiro 20, 2010, em Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. Web site: [http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/2355/servicos\\_do\\_portal/noticias/itens/entrevista\\_com\\_lia\\_diskin\\_palestrante\\_da\\_conferencia\\_ethos\\_2009.aspx](http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/2355/servicos_do_portal/noticias/itens/entrevista_com_lia_diskin_palestrante_da_conferencia_ethos_2009.aspx)).



Nesta linha de pensamento, percebe-se, então, que a sociedade e o Homem perfilham do mesmo destino, pelo que não será possível educar para a era planetária se, concomitantemente, não defendermos uma sociedade democrática onde a participação, a negociação, a partilha, a responsabilidade e a diferença tenham lugar. Como é evidente, todas estas competências são aprendizagens e não dados adquiridos pelos sujeitos de forma intuitiva e aleatória. Competem à Educação, numa perspectiva de formação, no sentido de uma cidadania alargada e responsável.

Destino comum

Cidadania responsável

De acordo com Prigogine (2008), um dos perigos que a sociedade globalizada enfrenta, atualmente, “consiste em criar uma diferença entre indivíduos que sabem e os que não sabem”, pelo que, também para este autor, a educação desempenha um papel central na contínua atualização do conhecimento, num mundo que está “em tão rápida mudança, num Universo que está em crescimento acelerado” (pp. 111-113).

Para fazer face aos desafios que se colocam à humanidade, a escola deve trabalhar, então, não apenas as questões relativas à informação e ao conhecimento, mas também a formação de capital humano, que pressupõe uma ideia dinâmica e um compromisso com o desenvolvimento pessoal e social.

Torna-se, então, evidente que é indispensável aprimorar o processo de desenvolvimento da **competência** docente, percebida como **aprofundamento do pensamento crítico e reflexivo, de autorreflexão, de questionamento e de autoquestionamento críticos**, respondendo, ou melhor, procurando responder, às grandes questões que se colocam à educação e à formação dos cidadãos. É, pois, neste âmbito que o presente estudo se inscreve, procurando, de igual forma, no seu decurso, dedicar especial atenção a algumas das grandes questões do nosso tempo, a saber, *Identidade, Consciência, Felicidade, Mudança e Ética*.

Competência docente

Grandes questões

## 1.1. Dos pilares da certeza aos trilhos da incerteza

“O pensar é a música da consciência humana.”<sup>22</sup>

Conforme referimos anteriormente, há grandes questões que facilitam a mudança em curso e uma delas diz respeito à mudança paradigmática que atravessamos relativamente ao conceito de certeza.

Mudança paradigmática

É inegável o reconhecimento de que se vivem tempos de profunda alteração da paisagem social, política, económica e cultural, que configuram novas visões de mundo. Este confronto não constitui, apenas, uma crise meramente conjuntural, ao nível dos mais diferentes sectores da sociedade, mas igualmente o aparecimento de novas formas de conceção e de organização (quer social, económica e política, quer

<sup>22</sup> Aurette, C. (2004). Apeadeiros do Ser/Caminhos do Sentido: a Escrita, a Imagem e o Corpo. In Aurette, C., Gonçalves, J. & Bernardo, L. (2004). *Discursos Cruzados Filosofia, Literatura e Educação* (pp. 39-79). Lisboa: Plátano Editora, p. 48.



mesmo cultural), que naturalmente desencadeiam modos particulares de funcionalidade e de intervenção.

Segundo Giddens (2006), o final do século XX apresenta-se como um período histórico de importantes transições, em que o mundo evolui sobre o impacto da ciência e da tecnologia e que parece “virado do avesso”.

São várias as correntes políticas e históricas que referem que o despertar do século XXI, na sua generalidade denominado por período pós-moderno<sup>23</sup>, tem vindo

<sup>23</sup> O uso do termo *pós-moderno* tornou-se corrente, embora a sua pertinência e significado sejam alvo de controvérsia. Jean-François Lyotard terá sido um dos primeiros autores a utilizar o vocábulo, em 1979, na obra *La Condition Postmoderne*, referindo que o mesmo designa o estado da cultura depois das transformações que atingiram as regras da ciência, da literatura e das artes, a partir do fim do século XIX. Época cujo saber refina a sensibilidade para as diferenças e reforça a capacidade de suportar o incomensurável (Lyotard, 2003) e que se caracteriza pela incredibilidade relativamente às metanarrativas, descredibilizando os grandes esquemas explicativos.

O sociólogo Bauman chegou a utilizar o termo “pós-modernidade” no sentido de fim da modernidade (vd. *Modernity and The Holocaust*, 1989; *Postmodernity and its discontents*, 1997), contudo, posteriormente, substituiu-o pela expressão “modernidade líquida” (2004, 2006) em oposição a “modernidade sólida”. Para o autor, a modernidade sólida é caracterizada, fundamentalmente, pela ideia de projeto moderno. Projeto que consistia em tornar o mundo o melhor possível, através da ordem racional e técnica, eliminando a ambivalência. Tudo deveria ser conhecido e categorizado, para poder ser controlado. A modernidade sólida foi, para o autor, um período de controlo e de dominação que tornou, através do desenvolvimento da indústria e do transporte, o mundo mais globalizado. Porém, com o fim da crença no projeto moderno e com o desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, emerge uma nova modernidade, a modernidade líquida (*Liquid Modernity*), assim designada, metaforicamente, a partir do conceito de *fluidez*, onde tudo é volátil. Como consequência, vivem-se tempos de aceleradas transformações sociais, nas quais a dissolução dos laços afetivos e sociais se torna o centro da questão. É uma época caracterizada por relacionamentos voláteis e fluidos que remetem para uma sensação de leveza e de descompromisso e, quer as relações humanas, quer a vida em conjunto perdem estabilidade.

O filósofo francês Gilles Lipovetsky, em *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain* (1983), considera que a sociedade pós-moderna se encontra marcada pela perda de sentido ao nível moral, social e político e por uma cultura aberta em que predomina a tolerância, o hedonismo e a coexistência pacífica dos antagonismos: violência e convívio, ambientalismo e consumo desregrado, entre outros. Lipovetsky retoma este assunto, em 2004, na obra *Les temps hypermodernes*, na qual adota o termo “hipermodernidade”, por considerar não ter havido, de facto, uma rutura com os tempos modernos (como o prefixo “pós-” dá a entender) e por referência a uma intensificação dos valores criados na modernidade. Assim, a “hipermodernidade”, palavra utilizada pelo autor para delimitar o momento atual da sociedade, é caracterizada por uma cultura do excesso (de que *hipermercado*, *hiperconsumo*, *hipertexto* e *hipercorpo* são alguns exemplos). Época em que as mudanças ocorrem a um ritmo intenso, o movimento é uma constante e o tempo é marcado pela efemeridade, surgindo, como tentativas de acompanhar essa velocidade, a flexibilidade e a fluidez.

Já o filósofo alemão Jürgen Habermas relaciona o conceito de pós-modernidade com as tendências políticas e culturais neoconservadoras determinadas em combater os ideais iluministas. Para o autor, o ideal da época moderna era o desenvolvimento de uma ciência objetiva, fundada numa razão universal, contudo, numa visão crítica da ideia de pós-modernidade, o autor sustenta que a modernidade é um projeto ainda inacabado.

O termo *pós-modernidade* é igualmente utilizado por B. Santos (1989) para identificar a época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma de cuja emergência se vão acumulando os sinais.

Sá-Chaves (2000a), repensando as questões da pós-modernidade, relembra que à utópica e mítica metanarrativa da crença no universalismo se opôs a emergência de narrativas locais e





a assistir à consolidação de um processo de ampliação da hegemonia económica, política e cultural ocidental sobre as restantes nações: o fenómeno da globalização ou mundialização<sup>24</sup>. Este processo enquadra-se num contexto de acelerada mudança, transformadora da ordem social e do desenho planetário, sem precedentes na história, e para o qual contribuem vários fatores, que se podem situar nas últimas três décadas do século XX, a saber, as profundas alterações que ocorreram no palco geopolítico mundial, com a queda do Muro de Berlim (*Berliner Mauer*), o fim da designada “Guerra Fria” (1989-1991)<sup>25</sup> e a desintegração da União Soviética (1991), a formação de blocos económicos (como em 1991, na América do Sul, o Mercado Comum do Sul ou, como é conhecido, o Mercosul; e, na Europa, em 1992, a atual União Europeia (EU), à data designada por Comunidade Económica Europeia (CEE) e Comunidade Europeia (CE), o exponencial desenvolvimento tecnológico<sup>26</sup> e o desenvolvimento das multinacionais, bem como de uma nova imagem identitária.

De acordo com Giddens (1991), a globalização está a reorganizar as nossas formas de viver e esta pode ser entendida como “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos

Globalização

Alterações no espaço geopolítico mundial

Nova imagem identitária

Reorganização da vida

---

situadas. A autora relembra que as múltiplas designações passíveis de serem encontradas, na literatura, para esta nova configuração, não impedem o entendimento do seu significado mais profundo, a saber, uma filosofia de re-humanização. Trata-se de uma “(re)leitura estratégica da evolução do pensamento ocidental” que atenta sobretudo no “processo circular de tentativa de apreensão do todo em termos das diferentes partes e das partes em termos do contributo que prestam para o sentido do todo” [p. 184].

<sup>24</sup> *Globalização* é o termo atualmente utilizado para designar, de um modo geral, o fenómeno de abertura das economias e das fronteiras, resultante do crescimento de trocas comerciais e de movimentos de capitais, da circulação do homem e das ideias, e da divulgação da informação, dos conhecimentos e das técnicas. A palavra *globalização* é, ainda, associada à intensificação da interdependência e das relações sociais mundiais através de uma conjugação de diversos fatores (económicos, sociais, políticos e culturais). Este termo parece encontrar as suas raízes em 1989, quando Marshall McLuhan, na obra *The Global Village-Transformations In World Life And Media In The 21st Century*, usou a expressão “Global Village” (aldeia global) como metáfora para caracterizar a sociedade contemporânea. Segundo o autor, graças à tecnologia, o mundo, que se está a transformar numa aldeia, está dotado de relações de parentesco similares às que caracterizavam as aldeias primitivas.

De par com o termo *globalização*, é vulgar encontrar na literatura expressões/termos como *sociedade global* e ainda *mundialização*, embora, de acordo com o GERM – *Groupe d’études et de recherches sur les mondialisations* –, o conceito de mundialização é um termo que tenta explorar a diversidade e a singularidade dos diferentes processos de globalização existentes em todas as áreas de atividade. (Fundado em 1999, o GERM é uma associação sem fins lucrativos que trabalha nas áreas da investigação, formação e educação e possui uma rede representada por mais de 200 instituições universitárias, culturais e científicas em cerca de 60 países em todos os continentes. O site [www.mundializacao.org](http://www.mundializacao.org) “oferece ao público, sem nenhum tipo de barreira, mais de 20000 documentos essenciais para compreender o que as mundializações significam atualmente e seus diferentes aspectos”.

<sup>25</sup> “Guerra Fria” é a designação atribuída ao período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos (de ordem política, militar, económica, social e ideológica) entre os Estados Unidos e a União Soviética e as suas zonas de influência, período situado entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991). Conflitos que ocorreram apenas no campo ideológico e daí a expressão “guerra fria”.

<sup>26</sup> Sobretudo o que se verificou ao nível das tecnologias da informação com o aparecimento das telecomunicações e da internet que possibilitam um maior fluxo de informação e, conseqüentemente, a sua acessibilidade à escala global.



locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (p. 69). Ou seja, retoma-se a ideia de rede, no sentido que anteriormente lhe atribuímos.

Segundo Giddens (2006), a globalização relaciona-se com o facto de, atualmente, vivermos “todos num único mundo” (p. 20). Assim, refere o autor<sup>27</sup>, que a globalização não é apenas a expansão do mercado global, nem apenas um fenómeno económico que surgiu com o colapso da União Soviética, mas, antes de mais, um fenómeno de comunicação que se intensificou a partir dos anos 60 e 70, quando os primeiros satélites foram lançados, possibilitando a comunicação imediata em todo o mundo. A comunicação eletrónica instantânea, ainda de acordo com Giddens (*ibidem*), “não é apenas um meio de transmitir informações com maior rapidez. A sua existência altera o próprio quadro das nossas vidas” (p. 23). Para o autor, a globalização não é a expansão de uma cultura global, mas “o desenvolvimento de novas texturas de experiência no tempo e no espaço” de tal modo que, o mundo atual é “muito diferente daquele em que sempre se viveu antes”<sup>28</sup>. A globalização, que se institui como uma rede complexa de fenómenos, é primordialmente a transformação da ideia de tempo e de espaço, da experiência local num complexo conjunto de transformações das condições básicas da vida social.

Um único mundo

Comunicação instantânea

Rede complexa de fenómenos

Assim, o autor afirma que vê a globalização “não apenas referida a grandes sistemas, ‘lá fora’, mas sim no aqui e agora, como algo que afecta o tecido de experiência da vida de cada um [...] de maneira que você pode ter mais familiaridade com o que se passa na Bósnia que com o que ocorre em alguma comunidade local junto de você na sua própria sociedade”<sup>29</sup>.

Nesta mesma linha de pensamento se situa Lourenço (2002) quando realça que “nunca a comunidade terá sido tão informada, tão aterradoramente informada, dos sucessos de toda a ordem que têm lugar num mundo convertido na famosa ‘aldeia planetária’. E em tempo directo” (p. 31). Para o autor, estamos em plena era da mundialização, o que pressupõe, não só a universalidade da circulação de mercadorias, mas também o acesso ao mesmo tipo de bens de consumo de ordem material ou imaterial. Esta oferta de produtos de consumo, nos quais o autor inclui os “da essência especificamente cultural”, impõe “como ícones culturais exemplares aqueles que têm uma relação intrínseca com a economia dominante” (p. 15).

Mundialização

Por seu turno, Morin (2003) refere que “entrámos na era planetária onde todas as culturas, todas as civilizações estão doravante em interconexão permanente” (p. 172). Era planetária que, de acordo com o autor (2004b)<sup>30</sup>, tem o seu início entre o final do

Era planetária

Interconexão permanente

<sup>27</sup> *A roda descoberta*. (Entrevista de Daniel Stycer a Giddens) [n.d.]. Acedido em fevereiro 10, 2010 em <http://www.terra.com.br/istoe/1658/1658vermelhas.htm>

<sup>28</sup> *Entrevista com Anthony Giddens. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 8(16), 1992. Acedido em fevereiro 10, 2010, em <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/179.pdf>

<sup>29</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>30</sup> De igual modo, Morin (2011) refere que “el proceso de mundialización empezó a finales del siglo XV con la conquista de las Américas y la circunnavegación de Vasco de Gama. Desde la década de 1960, todo individuo del llamado mundo desarrollado tiene inconscientemente



século XIV e os princípios do século XV, com a descoberta da América, a circum-navegação do globo e a revolução copernicana, tendo-se desenvolvido através “da colonização, da escravatura, da ocidentalização, e também da multiplicação das relações e das interações entre as diferentes partes do globo” (p. 9). Assim, segundo o autor, o processo de globalização, que se terá iniciado em 1990, estabelece um mercado mundial e uma rede de comunicações espalhada por todo o planeta, pelo que, “os desenvolvimentos científicos, técnicos e económicos projectaram um devir planetário comum a toda a humanidade” (*ibidem*). É esta *nova* identidade e perspectiva que desafia a Educação e a Escola para uma também nova ideia e prática de cidadania.

Devir planetário  
Nova  
identidade

Já para A. Santos (2005) a globalização é um processo em movimento há milhares de anos, começou quando o homem domesticou o cavalo e inventou a roda, época em que “experimentou a aventura de conhecer mais dilatados espaços terrestres” (p. 7). Contudo, o autor realça que o conceito de “aldeia global” tem apenas meio século e que foi acolhido com benévola incredulidade, “cada país continuou a cultivar o seu quintal, o seu patriotismo, a sua soberania, a sua identidade, os seus inimigos de estimação” (*ibidem*, p. 12). Com efeito, o autor afirma, igualmente, que a explosão e o salto no domínio das comunicações introduziram no mundo novas conceções de espaço e de tempo, referindo que as distâncias se percorrem a velocidades superiores à do som e que “o além passou a ser aqui. O velho sonho de estar em toda a parte, que foi atributo de Deus, é agora, ou aproxima-se de ser, uma conquista do homem” (*ibidem* p. 15).

Aldeia global

Explosão da  
comunicação

Debruçando-se sobre as questões da contemporaneidade e das novas configurações que se instituem na relação “Eu/Espaço/Tempo”, Sá-Chaves (2003) salienta as consequências que decorrem do processo de desenvolvimento científico e tecnológico, e mais concretamente das tecnologias de comunicação, “ao nível dos modos como os sujeitos percecionam a sua relação com o espaço e com o tempo, sobretudo na relação entre as perceções das noções de *distância* e de *duração*” (p. 14). Assim, a autora realça que as grandes conquistas alcançadas em termos de comunicação induzem uma apreensão global do planeta enquanto *casa* comum e “uma reconfiguração das representações espaciais no sentido do seu alargamento e do progressivo e continuado esbatimento de fronteiras” (*ibidem*). Recorda ainda, a este respeito, que, se por um lado as tecnologias de informação e comunicação estabelecem a possibilidade de uma comunicação universal consentindo e estimulando a livre circulação de palavras, imagens, bens e ideias, por outro lado, potenciam, de igual forma, “os **efeitos de efemeridade** e de **caducidade** das mesmas

Relação Eu/  
Espaço/Tempo

Casa comum

Efemeridade,  
caducidade

---

interiorizada la presencia de lo planetario. Por la mañana, toma un café suramericano o un té asiático, saca de su nevera alemana una fruta exótica, se abriga con un jersey de algodón de Egipto o de la India, conecta una radio japonesa para escuchar las noticias internacionales, se viste con un traje de lana de Australia tejida en Manchester, conduce un coche coreano mientras escucha una canción flamenca en su iPhone californiano” p. 20.



e as consequentes dificuldades na referenciação e consolidação das perspectivas individual ou colectivamente percebidas” (*ibidem*, pp. 14-15).

Dificuldades na referenciação

Ianni (2004) refere, igualmente, que as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX dizem respeito ao processo de revolução técnica proporcionado pela informática e permitiram a circulação não só de mercadorias, mas também de informação e comunicação por todo o planeta, articulando, deste modo, culturas e civilizações. Assim, e retomando o autor, a globalização materializou a antiga noção de que o mundo é uma aldeia global, onde “tudo se globaliza e virtualiza, como se as coisas, as gentes e as ideias se transfigurassem pela magia da electrónica” (p. 123).

A respeito das profundas transformações advindas da evolução tecnológica, e mais concretamente do impacto da internet nas nossas vidas, refere Giddens (n.d.) que esta, embora tenha sido, originalmente, “criada pelo Departamento da Defesa dos Estados Unidos, já penetrou praticamente em todo o planeta. Não existe um caminho de volta a um mundo sem a internet. A interdependência global chegou para ficar”<sup>31</sup>.

Evolução tecnológica

Também neste sentido Prigogine (2008) salienta que a explosão da informação, através da internet, juntamente com a televisão e a rádio, permite às pessoas participar na cultura. De acordo com o autor, a internet cria laços entre as pessoas que antes estavam isoladas, produz uma cultura de massas e conduzirá, provavelmente, a uma nova forma de sociedade. De facto, como relembra Giddens (2006), “quando a imagem de Nelson Mandela nos pode ser mais familiar do que a do vizinho que mora na porta ao lado da nossa, é porque qualquer coisa mudou na nossa vida corrente” (p. 23), estamos, como refere o autor, no meio de uma revolução acerca da forma como nos pensamos a nós próprios “e sobre a maneira como estabelecemos laços e ligações com os outros” (*ibidem*, p. 57). Com efeito, como também relembra A. Santos (2005, p. 44), com a “infoglobalização”, ou a universalização das informações, muitos dos aspetos da vida humana foram “irreversivelmente revolvidos”. De igual forma, Lipovetsky e Serroy (2010) referem que estamos “perante os tempos do ecrã-mundo, do tudo-ecrã, contemporâneo da rede das redes, mas também dos ecrãs de vigilância, dos ecrãs de informação, dos ecrãs lúdicos, dos ecrãs de ambiente” (p. 21). Assim, nesta nova “ecranosfera”, importa reconhecer que “está em curso uma imensa mutação cultural que afecta não só os aspectos da criação, como os da própria existência” (*idem, ibidem*, p. 10) e, acrescentaríamos nós, da Educação intimada a repensar as suas finalidades, objetivos, meios e pressupostos.

Nova forma de sociedade

Ecranosfera

Educação intimada

Se o processo de globalização e de mundialização que atualmente experienciamos possibilitou a ampliação das fronteiras do conhecimento, o *despontar* de novas

<sup>31</sup> Giddens, A. (n.d.). *O fim da globalização?* Acedido em fevereiro 20, 2010, em <http://www.consciencia.net/mundo/arquivo01/giddens.html>



regras<sup>32</sup> e novos atores<sup>33</sup>, a criação de novos mercados<sup>34</sup> e instrumentos<sup>35</sup>, trouxe, de igual modo, consigo, a *perversidade* da homogeneização da cultura e de um certo despojamento ético, que se desenha no predomínio do mercado (o cidadão é, agora, aquele que consome – e que, naturalmente, nesse seu *con-sumir* se aniquila), que dilacera os laços de solidariedade entre as pessoas e tem facilitado o despontar da intolerância e da intransigência que caracterizam os variados tipos de fundamentalismo que alastram pelo mundo.

Despojamento ético

Intolerância e intransigência

Se há meia dúzia de décadas, poucos seriam os ecos, na nossa vida quotidiana, da contingência de uma calamidade na outra orla do mundo, hoje em dia, o entrelaçamento das formas de comunicação planetária e a agilidade dos próprios meios que a garantem é tal que, as repercussões dos acontecimentos, independentemente do local em que ocorrem, imiscuem-se e enredam-se na nossa própria vivência.

Na verdade, parece que muitos dos valores que ainda se professam e que continuam a alicerçar a civilização, já não servem a humanidade e entram-lhe a emancipação. Emancipação, no sentido da consciencialização face à responsabilidade individual na construção de um destino coletivo e ao urgente compromisso com o sentido da existência humana, porque as dissemelhantes formas de obscurantismo e intolerância ensombram o despertar da noção de ***sermos consciência***<sup>36</sup>.

Entrave à emancipação

Ser consciência

<sup>32</sup> Nomeadamente, acordos e convenções multilaterais sobre comércio, serviços e propriedade intelectual.

<sup>33</sup> Tais como redes mundiais de ONG (Organizações Não Governamentais), empresas multinacionais, entre outros.

<sup>34</sup> Como por exemplo, mercados de câmbios e de capitais mundialmente ligados.

<sup>35</sup> São disso exemplo, a internet e as redes de comunicações, entre outros.

<sup>36</sup> Pelo carácter fundacional desta ideia, no presente estudo destacamos, em subtítulo, a linha estruturante de todo o texto: estimular, ampliar e aprofundar a consciência de uma nova cidadania. Adotamos, no presente estudo, a definição de *consciência* de Damásio (2010), como “um estado mental em que temos conhecimento da nossa própria existência e da existência daquilo que nos rodeia [...]. A consciência é um estado mental a que foi acrescentado o processo do ser” (p. 199). De igual modo, defende o autor, que a característica distintiva da consciência é o próprio pensamento de si e é este “eu em si”, a capacidade de, em distintos momentos, e face a diferentes acontecimentos, o homem manter a ligação com a sua própria referência singular que constitui “uma das maiores conquistas do cérebro humano e um dos traços distintivos da Humanidade. É este tipo de processo cerebral que nos trouxe, para melhor ou pior, até ao ponto civilizacional ilustrado pelos romances, pelos filmes e pela música, e consagrado pela reflexão filosófica” (p. 212). É a consciência de âmbito vasto que Damásio chama de consciência *alargada* ou *autobiográfica*, consciência dominada pelo passado já vivido mas, igualmente, pelo futuro antecipado e que tem a ver tanto com a pessoalidade como com a identidade. A consciência é, assim, a característica da mente que possibilita que nos apercebamos de nós próprios como um eu distinto do mundo, sendo através da consciência que a nossa subjetividade se afirma.

*Ser consciência* implica um processo de deliberação consciente, pressupondo a capacidade de planear e decidir quais as ações que queremos ou não realizar. Assim, a deliberação consciente tem a ver com a *reflexão ponderada*, conforme defende Damásio, para quem aplicamos a reflexão e o conhecimento sempre que decidimos questões importantes da nossa vida. A deliberação consciente, que começa com a reflexão, a simulação e a experimentação na mente consciente, assente numa autobiografia organizada e numa identidade definida, é uma consequência relevante da consciência. É impossível gerir a nossa forma de vida sem



Necessitamos, de acordo com Morin (n.d.) de “nos pensar pensando, de nos conhecer, conhecendo. Essa é a exigência reflexiva fundamental, que não é tão-só a do filósofo profissional, que não deveria estender-se apenas ao cientista, mas que deve ser a de cada um e de todos” (p. 83).

Os altos índices de indeterminação não são da ordem do imaginário. Não somos já, tal como a ciência moderna pretendeu, o auditório de um filme consumado, mas vivemos tempos de (in)constantes reedificações e re-significações. A mesma ciência, que um dia nos explicou o mundo alicerçado em leis físicas e deterministas, avaliza-nos hoje que as leis não são mais irrevogáveis e que o conhecimento do Universo, do Homem e do Ser se situa num nível elevadíssimo de imprevisibilidade, de inconstância e de incerteza (Morin, 2002). Conforme, também entre nós, sublinha B. Santos (1988), “as leis têm assim um carácter probabilístico, aproximativo e provisório” (p. 31). O mundo é agora, de acordo com Prigogine (2008) “um mundo de ‘construção’ contínua dominado por leis probabilísticas e não é mais uma espécie de autómato” (p. 70).

Indeterminação

Imprevisibilidade

Probabilidade

### 1.1.1. Do mundo orgânico a uma nova visão paradigmática

Certamente não será inusitada a afirmação de que a rota traçada pelos avanços científico-tecnológicos, que quotidianamente surpreendem, decorre da evolução da ciência. A moral, a estética, a ética, a economia e a educação são alguns dos exemplos dos diferentes modos de olhar, de interpretar e de agir sobre o mundo, que se alimentam das descobertas científicas. Esse modo de olhar o mundo e o sistema de valores que o tece, que está na base da cultura contemporânea, foi formulado, nos seus traços fundamentais, nos séculos XVI e XVII. De acordo com Capra (2006a), antes de 1500, a visão do mundo dominante era “orgânica”. Segundo o autor, a estrutura científica dessa visão de mundo assentava em duas autoridades: Aristóteles e a Igreja. A estrutura conceptual que permaneceu durante toda a Idade Média foi estabelecida quando, no século XIII, Tomás de Aquino ajustou o abrangente sistema da natureza de Aristóteles com a teologia e a ética cristãs. A natureza da ciência medieval, baseando-se na razão e na fé, tinha como principal intuito compreender o significado das coisas e não exercer a profecia ou o controle

Visão orgânica do mundo

---

uma deliberação refletida e consciente. Gerir e proteger a vida de forma eficiente são, segundo o autor, duas proezas reconhecíveis da consciência.

Ainda de acordo com o autor, a derradeira oferta da consciência à humanidade talvez seja “a capacidade de orientar o futuro nos mares da nossa imaginação, de levar a nau do eu a um porto seguro e produtivo” (p. 363). Esta dádiva depende do *encontro e da tessitura* do eu e da memória. Memória que, defende, é o que permite ao ser humano imaginar quer o bem-estar individual, quer o bem-estar de toda uma sociedade e lhe permite inventar formas e meios de alcançar e ampliar esse bem-estar. “A memória é responsável pela colocação incessante do eu num aqui e agora evanescente, entre um passado plenamente vivido e um futuro antecipado, em movimento perpétuo entre o ontem que passou e o amanhã que é apenas uma possibilidade” (p. 363).



(Capra, 2006a). Contudo, nos séculos XVI e XVII, a perspectiva medieval mudou radicalmente. A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída por uma concepção de mundo entendido como uma máquina e, ainda segundo o autor, a máquina do mundo tornou-se na metáfora reinante da era moderna. Esse desenvolvimento, determinado por mudanças, então revolucionárias, na física e na astronomia, culminou nos feitos de Copérnico, Galileu e Newton.

Visão  
mecanicista  
do mundo

Já no século XVII, a ciência baseou-se num novo método de investigação, sustentado por Francis Bacon (1620), que envolvia a descrição matemática da natureza e no método analítico de raciocínio concebido por Descartes (1637).

Visão  
racionalista

Segundo Pourtois e Desmet (1999b), a modernidade pode ser caracterizada por dois fatores principais: a racionalização e a extraordinária produção de saberes. Na mesma linha de pensamento, Touraine (1994) relembra que a concepção clássica de modernidade é “antes de mais, a construção de uma imagem racionalista do mundo” (p. 43). Segundo o autor, a sociedade moderna separa “o indivíduo e o sagrado em prol de um sistema social autoproduzido, autocontrolado e auto-regulado” instituindo-se, desta forma, “uma concepção que afasta cada vez mais activamente a ideia de Sujeito” (*ibidem*, p. 44).

O homem torna-se, deste modo, submisso à racionalidade instrumental, ancorada em princípios de objetividade e neutralidade, em que “o observador deve, portanto, abstrair-se completamente da sua subjectividade” (Pourtois & Desmet, 1999b, p. 24).

Conforme B. Santos (1988), a matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, mas também a lógica de investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Segundo o autor, a centralidade que a matemática ocupa na ciência moderna pressupõe que conhecer é “dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (p. 15). Para o autor, estamos perante um modelo de racionalidade científica cujo primado assenta na observação e na experimentação, enquanto meios de acesso ao conhecimento rigoroso e profundo dos fenómenos, e que subentende os processos matemáticos como instrumentos de análise. A crença num conhecimento objetivo e mensurável norteia, de acordo com o autor, a lógica da investigação e o rigor científico é aferido pela quantificação, considerando-se cientificamente irrelevante o não quantificável. A lógica desta concepção paradigmática<sup>37</sup>, que o autor apelida de “paradigma dominante”, assenta na redução da complexidade dos fenómenos. Estamos, assim, perante uma epistemologia lógico-

Paradigma  
lógico-  
-positivista

<sup>37</sup> No sentido etimológico, o termo *paradigma* significa: modelo, padrão. Uma das definições mais comumente utilizada é a de Thomas Kuhn (1978), para quem *paradigma* é o conjunto de teorias, crenças, valores e técnicas, partilhadas pelos membros de uma determinada comunidade, durante um certo tempo. Por sua vez, Capra (2006b), define paradigma como “uma constelação de concepções, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade e que dá forma a uma visão particular de realidade, a qual constitui a maneira pela qual a comunidade se organiza” (p. 24). Já para Morin (2003), paradigmas são “*princípios supralógicos de organização do pensamento [...] princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência*” (pp. 15-16).



-positivista cujos métodos de investigação, de acordo com Dolbec (2003), “procuram compreender, explicar e prever os fenômenos com o objetivo de produzir conhecimentos que poderão ser generalizados e aplicados a outros contextos” (p. 496).

Contudo e conforme Bachelard (2008), cuja obra<sup>38</sup> propõe uma rutura com esta ideia de determinismo científico, com o método cartesiano e com o pensamento objetivo, “o método cartesiano é *reduutivo*, não é de modo nenhum *indutivo*. Uma tal redução falseia a análise e entrava o desenvolvimento extensivo do pensamento objetivo” (p. 134). A este respeito, refere ainda o autor que “a ciência de inspiração cartesiana fazia, muito logicamente, o complexo como simples” (p. 135).

Reduccionismo

Nesta linha de pensamento, e segundo Le Moigne (2007), o paradigma cartesiano-positivista, que os epistemólogos apelidam de “paradigma do reduccionismo”, pode ser “apresentado sob o nome de *Paradigma da Complicação*” (pp. 117-118) e não da complexidade.

Iluminismo

Já o século XVIII, do ponto de vista antropológico-cultural, assiste ao alvorecer do propósito de emancipação do Homem, expresso numa confiança profunda no Iluminismo, que confia à razão a incumbência de conceber melhores condições de vida para a humanidade, do ponto de vista da autonomia do pensar e do agir. Segundo Castro e Ramos-de-Oliveira (2002), “as luzes da razão produziram os seus frutos na ciência e tecnologia, provocando a euforia do progresso e o orgulho de uma civilização cada vez mais avançada nas realizações e domínio da natureza” (p. 5). Este foi o século que, a nível europeu, “imaginou a humanidade utopicamente harmoniosa e pacífica” (Lourenço, 2002, p. 14).

O pensamento newtoniano configurou-se como o paradigma da ciência e da racionalidade que dominou os séculos XVIII e XIX, que assistiram ao júbilo epistemológico das conceções iluministas e positivistas, e enuncia a ordem da natureza como “uma ordem mecânica e o espírito humano não pode fazer outra coisa que não seja respeitar essa ordem, formulando as leis que a constituem [...] o conhecimento dessa ordem torna possível utilizar as leis que a regulam em proveito humano: torna assim possível ao homem dominar o mundo” (Abbagnano, 1990, pp. 71-72).

O mundo de então, que celebrou a aliança entre a tecnologia e a ciência, era percebido como um *mecanismo gigantesco*, totalmente alheio aos valores da vida espiritual, às interpretações e às explicações metafísicas, no qual tudo, aparentemente, funcionava bem e em que o triunfo do Uno se parecia instituir.

Ainda de acordo com B. Santos (1988), pode ser surpreendente ou mesmo paradoxal que uma forma de conhecimento, ancorada numa tal visão de mundo, se venha a constituir num dos pilares de progresso que ganha corpo no pensamento europeu a partir do século XVIII.

O inevitável crescimento da produção científica, a que se assiste, conduziu a uma ampliação dos saberes nas várias áreas do conhecimento, saberes que rapidamente

<sup>38</sup> *Le Nouvel Esprit Scientifique* (1934).





se difundiram e mundializaram graças ao já referido desenvolvimento dos meios de comunicação. Contudo, segundo Pourtois e Desmet (1999b), o saber produzido é fragmentado, parcelado e, por vezes, eliminatório, dado que, cada área do conhecimento parece caminhar num sentido, tornando, desta forma, a sociedade também ela fragmentada.

Fragmentação dos saberes

No entanto, a ânsia pela simplificação que se enraíza nesta visão do Universo como sistema ordenado, perfeito e para sempre garantido conduziu, segundo Morin (2003), “a aventura científica às descobertas impossíveis de conceber em termos de simplicidade” (p. 87), e é no âmago da própria consciência científica que se instauram as fissuras que fizeram oscilar fatalmente os seus pilares.

Fissuras no paradigma dominante

Subentende-se, assim, o aflorar de uma nova visão paradigmática que procura entender o mundo na sua complexidade, valorizando a produção de especialidades, sem que estas percam o que lhes dá sentido<sup>39</sup>. Um dos indícios desta nova perspetiva é a ideia de incerteza, geradora de novos problemas, de novos enigmas que constituem a motivação principal de toda a investigação científica e da sua própria evolução.

Nova visão paradigmática

O aprofundamento do conhecimento facultado pela ciência tradicional evidenciou a fragilidade dos *pilares* em que ela própria se alicerçava e sobretudo a sua inadequação às ciências sociais e humanas. É assim que, no despontar do século XX, surge uma profunda mudança nas ideias e conceitos físicos que promove uma também profunda alteração na visão de mundo.

Nova visão de mundo

Logo em 1905, Albert Einstein propõe a teoria da relatividade, *relativizando*, assim, o rigor das leis de Newton. De acordo com B. Santos (1988, p. 24), esta teoria revolucionou os nossos conceitos de espaço e de tempo e “institui-se como o primeiro rombo no paradigma da ciência dita moderna. Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir. Dois acontecimentos simultâneos num sistema de referência não são simultâneos noutra sistema de referência” (p. 24).

Duas décadas mais tarde, já em 1920, um grupo internacional de físicos, de entre os quais se salientam o dinamarquês Niels Bohr e o alemão Werner Heisenberg, veio a descobrir o *novo* mundo subatômico, baseado em leis até então desconhecidas. Inicia-se a física quântica e, com esta, o romper das certezas que a física newtoniana ambicionava dar a respeito do mundo físico. O princípio da incerteza de Heisenberg<sup>40</sup>

Mundo subatômico

<sup>39</sup> Porque, de acordo com Sá-Chaves (2000a), “aos dias de hoje tudo chega fragmentado, dividido, em migalhas: sucessivas bifurcações conduzem, inexoravelmente, a novos dualismos que traduzem a superespecialização desvinculada da visão do todo referencial”. Assim, a autora salienta a relevância de abordagens de tipo sistémico e mais integradoras que integrando “culturas e saberes específicos, diferenciados e múltiplos, os torne instrumentos estrategicamente privilegiados, quanto à possibilidade de encontrar novos sentidos e novos significados para a aventura da humanidade” (p. 182).

<sup>40</sup> O princípio da incerteza formulado, inicialmente em 1927, por Werner Heisenberg (físico e um dos precursores da mecânica quântica) baseia-se na falibilidade lógica, no despontar da contradição presente na realidade física e na indeterminação da verdade científica, princípio



torna evidente que *a totalidade do real não se reduz à soma das suas partes* (B. Santos, 1988). Ao lado de Bohr, demonstra, Heisenberg, “que não é possível observar ou medir um objecto sem interferir nele, sem o alterar, a tal ponto que o objecto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (B. Santos, *ibidem*, p. 25). Nas teorias defendidas por estes autores pode-se encontrar já o esboço de uma *visão sistémica* precursora da Teoria Geral dos Sistemas, proposta por Karl Ludwig von Bertalanffy (1950) e sistematizada por Le Moigne, em finais dos anos setenta.

De acordo com Bachelard (2008), é a partir de Heisenberg que se constitui uma física não-determinista bastante distanciada “da negação brutal e dogmática das teses do determinismo clássico” (p. 118). Ainda segundo o mesmo autor, a revolução de Heisenberg, que veio pôr de novo tudo em causa, tende mais a estabelecer uma “indeterminação objetiva”.

Segundo Fiolhais, 1932 foi “o ‘annus mirabilis’ da Física Nuclear: nesse ano foi construído o primeiro acelerador circular (por Ernest Lawrence, em Berkeley, Califórnia) e, em 1942, Enrico Fermi<sup>41</sup> punha a funcionar, debaixo da bancada de um estádio de Chicago, a primeira reação em cadeia no urânio<sup>42</sup>. Três anos após, a 6 e a 9 de agosto, Hiroshima e Nagasaki são o palco do terror e do espanto<sup>43</sup>: a explosão da bomba atómica.

Em 1978, Ilya Prigogine<sup>44</sup> ganha o Prémio Nobel da Química, pela contribuição e pesquisa no campo das teorias da incerteza que caracteriza a matéria e, mais especificamente, pela sua teoria das estruturas dissipativas explanada na obra *La Nouvelle Alliance*, de 1978.

Para Prigogine, a maioria das estruturas físicas, químicas, sociais e organizacionais são estruturas dissipadoras (ou *dissipativas*)<sup>45</sup> cujo desenlace não está pré-determinado. O futuro não está, assim, (pre)escrito. A visão clássica do mundo, segundo o autor, assentava na ideia de que racionalidade e realidade são a mesma

Física não-  
-determinista

Incerteza

---

que veio redefinir a forma como interpretamos as nossas interações com o mundo. De acordo com aquele físico, o mundo surge como um complicado tecido de eventos no qual se alternam, se sobrepõem ou se combinam conexões de diferentes tipos e que, por isso, determinam a textura do todo. De acordo com Pereira (1990), “a relação das partes ao todo, que dinamizou todo o pensamento de Heisenberg, incluía a dimensão inter-humana e social, a comunhão com as criaturas vivas, com a terra e com toda a criação, a complementaridade entre a exactidão analítica e isolada e a relevância do todo, a integração do pensamento fragmentário no sentido autêntico da realidade, que apenas se revela na relação recíproca de todas as coisas na inserção do singular no todo envolvente” (p. 233).

<sup>41</sup> Professor italiano, Prémio Nobel da Física, em 1938.

<sup>42</sup> Fiolhais, C. (n.d.). *Pré-História e História da Física Nuclear*. Acedido em janeiro 28, 2009, em <http://nautilus.fis.uc.pt/personal/cfiolhais/extra/artigos/histfisnuclear.htm>

<sup>43</sup> Transportando para o plano social as consequências e implicações de um uso do conhecimento físico completamente alheio à *casa comum* que habitamos.

<sup>44</sup> Ilya Prigogine foi uma das maiores personalidades científicas da segunda metade do século XX.

<sup>45</sup> Estruturas dissipativas são, de acordo com o autor, fenómenos de criação de ordem longe do equilíbrio termodinâmico. De acordo com Capra (2006b), Prigogine combinou os termos *dissipativa* e *estrutura* no sentido de indicar as duas tendências, aparentemente opostas, que coexistem em todos os sistemas vivos e a ideia de pontos de instabilidade, nos quais podem ocorrer novas estruturas e formas de ordem.



coisa. “Só o racional é real e só existe uma realidade racional. Hoje vemos um mundo pluralista, um mundo de instabilidades e pleno de possíveis realizações. Devemos começar a pensar de forma não linear, devemos compreender que o mundo é muito mais rico do que qualquer das possibilidades que tenhamos vivido”<sup>46</sup>. Ainda a este respeito, recorda Prigogine (2008, p. 27) que, contrariamente à perspectiva clássica que considerava a Natureza como um autómato e cujo modelo de sistemas integráveis conduz ao determinismo, “actualmente estamos a descobrir instabilidades, bifurcações e evolução em toda a parte”, exigindo-se, deste modo, uma diferente formulação das leis da Natureza, capaz de incluir a “probabilidade e a quebra de simetria em relação ao tempo”. Nesta linha de pensamento, relembra o autor que, quer na física clássica, quer na física quântica, não existe uma direção privilegiada do tempo, dado que o “futuro e o passado desempenham o mesmo papel, assistindo-se, contudo, a um Universo em evolução a todos os níveis de observação” (*ibidem*, p. 29).

A este propósito, Antoniou (2008a) refere a insistência na estabilidade e no equilíbrio, característica da ciência clássica, contrapondo as instabilidades, as flutuações e a evolução que, atualmente, se percebem por toda a parte. De acordo com o autor, esta nova visão da natureza, oposta à imagem estática e determinista proveniente da física clássica, deve-se precisamente ao trabalho de Ilya Prigogine e dos seus colaboradores.

Instabilidades  
e flutuações

Por seu turno, para Pourtois e Desmet (1999b), a pós-modernidade caracteriza-se pela emergência do sujeito não como prisioneiro de leis objetivas e impessoais, mas como autor e ator que convoca o diálogo entre objetividade e subjetividade. Autor e ator, que não dissocia a vida pessoal da social e que se insere no contexto vivido para o transformar. Sujeito que, de acordo com aqueles autores, não se encontra mais cindido entre razão e sensibilidade.

Nesta linha de pensamento, Prigogine (2008) refere ainda que “chegámos a um conceito diferente da realidade e que, nesta era de globalização e da revolução das redes de comunicação, o comportamento ao nível individual é o factor chave para moldar a evolução da espécie humana no seu todo” (pp. 39-40), daí se acentua a importância do papel dos indivíduos e das comunidades/redes.

Importância  
do indivíduo

Parece, assim, que de par com o fenómeno de globalização que caracteriza a sociedade contemporânea, o comportamento individual começa a assumir uma importância crescente como fator fundamental na evolução do mundo e da sociedade e, conseqüentemente, a importância da sua formação e desenvolvimento, crença sobre a qual se desenha e desenvolve o presente estudo. Se na modernidade os saberes, a sociedade e outras instâncias eram percebidas de modo fragmentado, a “pós-modernidade tende a procurar as semelhanças e a complexificar as aparências para melhor sublinhar as proximidades” (Pourtois & Desmet, 1999b, p. 31). Procura-se,

<sup>46</sup> Prigogine, I. (1985) citado por Fiedler-Ferrara, N. (2003, junho). Editorial. *Bifusp*. ANO XXII – n.º 16. Acedido em janeiro 20, 2005, em <http://www.if.usp.br/bifusp/bifold/bif0316.html>



agora, integrar e não escolher ou excluir, abandonam-se as noções de definido e definitivo e instala-se a ideia de abertura, incerteza e, por isso, de complexidade.

Complexidade

De igual forma, Bachelard (2008) refere o despontar da noção de complexidade na ciência, mencionando, particularmente, os fenómenos da microfísica: “enquanto que a ciência de inspiração cartesiana fazia, muito logicamente, o complexo com o simples, o pensamento científico contemporâneo procura ler o complexo real sob a aparência simples” (p. 135). Condenando a doutrina das naturezas simples e absolutas, própria do pensamento científico clássico, e criticando o reducionismo do método cartesiano, o autor afirma que, “na realidade não há fenómenos simples; o fenómeno é um tecido de relações” (p. 143) e uma ideia simples, para ser compreendida, deve estar inserida num sistema complexo de pensamentos e experiências<sup>47</sup>.

Tecido de  
relações

Questionadas as lógicas que fundamentavam o discurso científico positivista da modernidade, as fragilidades dos fundamentos em que o conhecimento se alicerçava, assim como a sua desadequação às diferentes áreas do saber, as ciências exatas, em lugar das regularidades anteriores, também passaram a assinalar características inesperadas no comportamento dos fenómenos. A este respeito, Barata (2004)<sup>48</sup> relembra-nos, a título de exemplo, *o Princípio da Incerteza, a Teoria das Estruturas Dissipativas, a Teoria do Caos*<sup>49</sup> e a *Lógica Fuzzy*<sup>50</sup>, conceções que têm

<sup>47</sup> Neste sentido, a epistemologia de Bachelard rompe com as evidências cartesianas, propondo uma pedagogia do pensamento complexo e reafirmando a necessidade de sempre se reler o simples sob o múltiplo e a partir de uma visão de complexidade.

<sup>48</sup> Barata, M. (2004). *As Ciências da Complexidade, sinal ou motor da vontade de unificação cultural*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).

<sup>49</sup> Edward Lorenz, autor da Teoria do Caos, sustentava que pequenos acontecimentos num ponto do planeta podem originar grandes mudanças no ponto oposto (o chamado *efeito borboleta*). Lorenz defendeu, no estudo *Previsibilidade: o bater de asas de uma borboleta no Brasil pode originar um tornado no Texas?* (1972), que pequenas alterações em qualquer sistema dinâmico podem desencadear grandes transformações, mesmo a muitos milhares de quilómetros de distância. Em 1991, aquando da atribuição do prémio Kyoto (que distingue quem contribui através da ciência, da cultura e da espiritualidade para o bem da humanidade), o júri defendeu a escolha do seu nome, dizendo que “a Teoria do Caos determinístico influenciou um conjunto vasto de ciências básicas e introduziu uma das mais dramáticas mudanças desde Newton sobre o modo como a humanidade vê a natureza.” (In Morreu Edward Lorenz, pai da Teoria do Caos. *Público*, 08 de abril de 2010. Acedido em abril 10, 2010 em [http://www.publico.pt/Ci%C3%AAs/morreu-edward-lorenz-pai-da-teoria-do-caos\\_1326165](http://www.publico.pt/Ci%C3%AAs/morreu-edward-lorenz-pai-da-teoria-do-caos_1326165)).

<sup>50</sup> Também de acordo com Barata (2004), as primeiras noções da lógica dos conceitos “vagos” foram desenvolvidas por Jan Lukasiewicz, em 1920. Contudo, a primeira publicação sobre lógica “fuzzy”, de Lotfi Asker Zadeh, data apenas de 1965. A lógica fuzzy ou lógica difusa admite valores lógicos intermediários entre o *falso* [0] e o *verdadeiro* [1], como por exemplo o valor médio *talvez* [0,5], contrariamente à lógica clássica que é dicotómica, isto é, reconhece apenas dois valores: verdadeiro e falso.

As implementações da lógica difusa permitem que os estados indeterminados possam ser tratados por dispositivos de controlo, sendo possível, assim, avaliar conceitos não-quantificáveis. A lógica fuzzy, que na sua globalidade pode ser descrita como um conjunto de métodos que permitem a modelização flexível de sistemas, deve ser vista mais como uma



Dinamismo

vindo a evidenciar o carácter descontínuo e instável dos fenómenos, refletindo ideias de contingência, de dinamismo, de indeterminação e de imprevisibilidade.

Por seu turno, Morin (2003) alerta-nos para que, doravante, o mundo que contemplarmos não será o fim da história, mas uma história aberta suscetível de epílogos que advirão da ação humana, com sinais de complexidade e de incessantes incertezas. Ainda nesta linha de pensamento, o autor refere que o próprio desenvolvimento da ciência física que visava revelar a ordem irrepreensível do mundo, o seu determinismo absoluto e perpétuo e a sua obediência a uma lei única, confluíu na complexidade do real.

Neste sentido, e conforme o mesmo autor (*ibidem*), em lugar do paradigma da simplicidade, mutilador, da disjunção, da redução e da unidimensionalização, entrevê-se um novo paradigma de distinção/conjunção que possibilite distinguir sem contudo separar, associar sem reduzir, compreendendo incertezas, indeterminações e fenómenos aleatórios ou “irreversibilidades, probabilidades e instabilidades”. Palavras-chave que, segundo Antoniou (2008b), Ilya Prigogine, “gosta de usar de forma a resumir a essência da Física do Não-Equilíbrio”<sup>51</sup> (p. 117).

Novo paradigma

Morin (2003) refere, ainda, que existe como que uma brecha intransponível no acabamento do conhecimento que se estabelece como incentivo à ultrapassagem do próprio conhecimento e, portanto, à sua progressão, mas que, simultaneamente, faz surgir uma nova ignorância e um novo desconhecido.

Nova ignorância

Também Ambrósio (2005) se manifesta neste sentido, referindo que “a incerteza está na nossa investigação educativa; não há nada certo no processo de construção e de educação do indivíduo – incerteza que dá insegurança, mas que é, em simultâneo, condição de liberdade”<sup>52</sup>.

Neste sentido, Tavares e Alarcão (2001, p. 103) referem a necessidade, cada vez mais urgente, de “formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para situações únicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência”. De acordo com os autores, isso pressupõe, para além de novos conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e competências básicas e específicas assentes em relações interpessoais mais sólidas e autênticas.

Formar para a incerteza

Competências básicas

área de pesquisa sobre tratamento da incerteza do que uma *lógica* propriamente dita (cf. [http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%B3gica\\_difusa](http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%B3gica_difusa)).

<sup>51</sup> Prigogine, a respeito da irreversibilidade do tempo, aponta o aparecimento da *Física do Não-Equilíbrio*, como uma nova ciência. Ciência que conduziu, segundo o autor, a conceitos novos, como *auto-organização* e *estruturas dissipativas*, que são hoje amplamente utilizados em diferentes áreas como a cosmologia, a ecologia, a química e as ciências sociais, entre outras.

<sup>52</sup> Ambrósio, T. (2005). *A Emergência da Complexidade na Investigação em Educação*. Ciclo de conferências da Unidade *Curricular Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).



A aceitação das condições de incerteza, enquanto inegável conjuntura da atividade humana, “ditando correspondentes condições de diversidade, de heterogeneidade e de imprevisibilidade impeditivas da pré-definição de respostas, da sua modelação estandardizada, da sua execução acrítica e independente dos fatores contingenciais de cada situação e/ou momento histórico” é, segundo Sá-Chaves (2001, p. 89), um dos desafios que parecem apontar para a reconsideração paradigmática proposta por Morin.

Trata-se, então, de acordo com a autora (*ibidem*),

de repensar os modelos de racionalidade subjacentes às lógicas que sustentam os diferentes paradigmas, preferindo a uma lógica positivista, fragmentante, redutora e linear, de aplicação instrumental e de cariz tecnicista, uma outra, de natureza reflexiva, crítica e ética, mais integradora e mais compreensiva da multi e interdimensionalidade fenomenológica. (p. 89)

Lógica fragmentante versus lógica integradora

Esta mudança paradigmática em que a humanidade atualmente se move implica que se questione o modo de pensar, de reequacionar o próprio pensamento, de conhecer, de refletir sobre a nossa relação com a verdade e que cada qual se (re)posicione neste imbricado de perspetivas incertas e imprevisíveis, nas quais tece o sentido do Ser e da sua existência pessoal e coletiva. Ou seja, da reconstrução identitária como processo constante ao longo da vida.

Questionar o modo de pensar

O sentido do Ser  
Reconstrução identitária

Ainda conforme Morin (2003), “a complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas torna-nos prudentes, atentos, não nos deixa adormecer na mecânica aparente e na aparente trivialidade dos determinismos” (p. 120). Por isso, prudente e atento, o Homem desenha-se de par com o esboçar e o florescer da capacidade de pensar, de aprender a pensar e de pensar sobre o modo como se aprende. Perdendo o desconforto da incerteza, o ser humano é portador da ímpar possibilidade de se (re)pensar e de se (re)escutar e de proceder a uma abertura ao pensamento crítico, à reflexão, questões fulcrais do estudo que aqui se apresenta e cujo objetivo fundamental é, como referido anteriormente, aprofundar o conhecimento acerca do perfil de competência dos professores, no que concerne à sua competência reflexiva como fundamento possível de inovação, de qualidade na sua intervenção e no seu processo de desenvolvimento em interação com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos.

Aprender a pensar



## 1.2. Sociedade, Saber, Educação

“Os comportamentos decentes, mesmo que sejam anónimos e passem despercebidos, constroem as paredes do nosso mundo.”<sup>53</sup>

A globalização, as profundas alterações socioculturais, a explosão do conhecimento – que hoje é uma das questões que nos separa (Lobo Antunes, 2005)<sup>54</sup> – os assombrosos progressos tecnológicos, os *mass media*, que quotidianamente entram nas nossas vidas, e os meios de comunicação (ou de incomunicação) virtual são, indubitavelmente, o solo em que nos situamos e que *entorpeceram* a humanidade. Neste sentido, Sá-Chaves (2003) refere que

este alvorecer de uma nova era ou de um novo ciclo, que nos envolve com a fascinante onda de progresso que todos os dias nos recobre de novos e quase mágicos objectos, envolve-nos também e de forma concomitante, com novos desejos e ansiedades de posse, constituindo tal fenómeno uma das marcas mais decisivas na compreensão do nosso tempo. Como sociedades ditas desenvolvidas, vivemos de facto como talvez nunca o homem tenha podido viver, todavia numa sofreguidão de uso e de posse, que nada parece poder regular, travar ou impedir. (p. 12)

Também B. Santos se pronuncia neste sentido referindo que as múltiplas e incompreensíveis consequências da ação humana tornam inevitável uma revisão do saber existente e a criação de um novo saber, de uma nova sabedoria. Conforme o autor (1991), este novo saber “sendo uma racionalidade cognitivo-instrumental, será também uma nova racionalidade moral-prática e uma nova racionalidade estético-expressiva” (p. 39), que encontrará os seus fundamentos no cuidado que coloca o ser humano no seio de tudo o que acontece e que torna cada indivíduo responsável pelo outro. Seja o outro um ser humano, um grupo social, um objeto, um património, a natureza, “o outro que pode ser nosso contemporâneo mas que será cada vez mais um outro, futuro, cuja possibilidade de existência temos de garantir no presente” (p. 40). É neste sentido que o autor (1988) relembra que a natureza da revolução científica que atravessamos “ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência”, pelo que, o paradigma que dela emergir, “não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (p. 37).

Também nesta perspetiva se situa Wallerstein (2003) realçando a possibilidade que nos é oferecida, a todos, de “reintegrar o conhecimento do que é verdadeiro e do que é bom”, pelo que nos compete construir as probabilidades do nosso futuro, no âmbito das estruturas que nos balizam. Assim, “a tarefa que temos à nossa frente

Novo saber

Cuidado

Conhecimento prudente  
Vida decente

<sup>53</sup> Montero, Rosa (2004). *A Louca da Casa*. Porto: Asa Editores. p. 94.

<sup>54</sup> Lobo Antunes, J. (2005). *Umana cosa è*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).



é a reconstrução das nossas instituições de modo a podermos maximizar as oportunidades de levar mais longe o conhecimento colectivo” (p. 123).

A este propósito também refere Praia (2004), que “nenhuma postura é axiologicamente neutra e dela se exige uma clarificação em corresponsabilidade”<sup>55</sup>, pelo que o cidadão, não obstante a sua singularidade (que se manifesta em culturas, subculturas, nacionalidades, religiões, *olhares e vozes descoincidentes*), é portador de uma *raiz*, de uma humanidade comum. Daí a urgência de uma ética que emirja como referencial da atuação humana perseguindo a ideia de uma nova cidadania, reconfigurando os modos de inclusão e de desempenho na esfera pública e social.

Nova  
cidadania

Nesta perspetiva, ser cidadão no mundo que se partilha é, então, assumir o compromisso ético de pertença individual a uma responsabilidade coletiva, na qual cada pessoa conta na sua singularidade. É igualmente assumir a corresponsabilidade pelo destino conjunto e, numa perspetiva ecológica, permitir-se o conhecimento dessa *casa enorme* que se habita, para que cada qual possa *sentir-se em casa*, porque um mundo que se reconhece é um mundo que faz sentido.

Destino  
conjunto

A relevância das ações individuais exige, assim, de cada um, uma constante reflexão acerca da responsabilidade que assume sempre que age em função das suas opções/decisões. Responsabilidade que apela a uma postura crítica quanto às ideias preconcebidas, às modas, às ideologias, no fundo, ao questionamento dos ditames económico-sociais que metamorfoseiam o ser num *consumidor ideal*.

Constante  
reflexão

O repto que a globalização nos propõe reside no esforço para encontrar os princípios que garantam a cada um, enquanto ser singular, e à Humanidade, enquanto ponto de confluência das múltiplas singularidades, o edificar progressivo e consciente da equidade, da inclusão, da sustentabilidade, da segurança e do desenvolvimento no quadro dos direitos humanos<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> Praia, J. (2004). *Epistemologias Científicas, Epistemologias Pessoais – Ontologia(s) e Zonas de Fronteira*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).

<sup>56</sup> Os direitos humanos, resultado de uma longa história, têm sido tema central de debate ao longo dos séculos, quer por parte de filósofos, quer por parte de juristas e outros. Contudo, pode-se situar a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, como um dos momentos decisivos na história dos direitos do Homem. Foi através da *Carta das Nações Unidas* que os povos expressaram a sua determinação em “preservar as gerações futuras do flagelo da guerra; proclamar a fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e valor da pessoa humana, na igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas; em promover o progresso social e instaurar melhores condições de vida numa maior liberdade”. A ONU, ou simplesmente Nações Unidas (NU), que atualmente conta com 192 estados-membros, é uma organização internacional cujos principais objetivos passam por facilitar a cooperação no que diz respeito ao direito e à segurança internacionais, ao desenvolvimento económico, ao progresso social, aos direitos humanos e à realização da paz mundial. A este respeito, veja-se, a título de exemplo, algumas das resoluções mais importantes proclamadas pelas Nações Unidas: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994).





Assim, o desafio que este novo século propõe é, então, o do desempenho de uma nova cidadania, mais participativa, alicerçada num horizonte ontológico, na qual a liberdade de escolha consciente e de intervenção se fundam no uso crítico do conhecimento e na consciência de que, ser portador de um certo tipo de conhecimento pode não ser, forçosamente, saber pensar, mas possuir, simplesmente, arquivos de informação.

Uso crítico do conhecimento

Impõe-se, assim, a necessidade de desenvolver nos cidadãos um tipo de consciência ética, crítica e reflexiva que sustente o re-olhar sobre o papel das tecnologias, enquanto meios de apoio à realização pessoal, ao desenvolvimento da imaginação e do pensamento crítico, à comunicação, à intervenção e, através dela, à produção. Mas também o desenhar de novas perspectivas sociocognitivas que (re)integrem a vida no seio das nossas preocupações no quadro da (re)valorização do universo afetivo da Humanidade. Realça-se a importância de um olhar positivo sobre a vida comunitária e planetária, a pertinência de uma consciência inconformista da instauração da investigação indagadora que, de acordo com Caraça (2005), significa “o revalorizar dos conhecimentos de natureza tácita que possibilitam funcionar no imediato, promovendo a coesão social com os outros saberes que permitem manusear os grandes sistemas tecnológicos”<sup>57</sup>. Evidencia-se, igualmente, a necessidade do re-acordar da solidariedade e do sentimento do nosso destino comum e o *cuidar* das necessidades presentes *atento ao cuidado com o futuro*<sup>58</sup>. A este propósito, Morin (2002) relembra que:

Consciência ética, crítica e reflexiva

Novas perspectivas sociocognitivas

Consciência inconformista

Re-acordar da solidariedade

a Humanidade deixou de ser apenas uma noção biológica [...] deixou de ser apenas uma noção ideal, tornou-se uma comunidade de destino, e só a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida; a Humanidade é, desde agora, sobretudo uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um. (p. 122)

Hoje, mais do que nunca, a vida acontece no seio das instituições: famílias, empresas, hospitais, universidades, escolas, associações, Estado. Os efeitos da ação humana ampliam-se no espaço e no tempo. A densa teia de interações urdida sobre o planeta diz respeito, nas suas formas mais imprevisíveis e instáveis, à vida quotidiana de cada qual. De acordo com I. Martins (2005), “nenhum problema da Humanidade será resolvido se não existirem compromissos à escala mundial”<sup>59</sup>. O presente e o futuro, que em cada dia se constroem e reconstroem, deveriam configurar-se como compromisso mútuo da Humanidade.

Teia de interações

<sup>57</sup> Caraça, J. (2005). *Compreender as paixões, amar as razões*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); [Texto não publicado].

<sup>58</sup> É neste sentido que na organização deste capítulo – Educação e Sociedade – relevamos como subtítulo o sentido da metáfora *Cuidar da “Casa Grande”*.

<sup>59</sup> Martins, I. (2005). *Ciência, Paz e Desenvolvimento*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); [Texto não publicado].



No campo das decisões, e segundo Prigogine (2000), as resoluções humanas dependem quer das lembranças do passado, quer das expectativas para o futuro. Assim, o autor, dirigindo-se às futuras gerações, refere que o futuro não é dado, salientando que “os dados não foram lançados e que o caminho a ser percorrido depois da bifurcação ainda não foi escolhido”<sup>60</sup>. O autor sublinha, ainda, que vivemos um período de flutuação, em que as ações individuais são essenciais e que “cabe às futuras gerações construir uma nova coerência que incorpore tanto os valores humanos quanto a ciência, algo que ponha fim às profecias quanto ao ‘fim da ciência’, ‘fim da história’ ou até quanto ao advento da pós-humanidade”<sup>61</sup>.

Salienta-se, pois, a importância de um olhar mais compreensivo, mais abrangente e mais complexo que permita entender este compromisso entre o conhecimento e os valores professados, religando o individual e o coletivo. Assim, cabe ao ser humano, enquanto ser, concomitantemente, individual e coletivo, mudar o rumo da sua história, (re)construindo-se a si mesmo e ao seu próprio pensamento, num processo de interações, racionais e emocionais, que incorpore criticamente os valores humanos e os contributos científicos, que permita um viver coletivo em solidariedade e paz. Processo este mobilizado e modelizado pelas emoções, pelas visões de mundo e pelas imagens, continuamente constituídas no movimento dialógico de encontros e divergências, de aproximações e distanciamentos ao Outro. De acordo com Sá-Chaves (2004/2005), “a nossa identidade, a procura pelo nosso Ser, é uma contínua (re)construção que tem por base o autoconhecimento facilitado pelo espelhamento de nós nos outros”<sup>62</sup>.

Olhar  
complexo

A convivência com o espanto e com a ambiguidade, originada nessa dinâmica relacional com o outro, pode gerar a oportunidade de *ser e de viver*, de reinvenção do mundo, da compreensão para a transformação, da passagem do alheamento ao sentir, da catástrofe à esperança, da indiferença ao *cuidar*, do indolente *não ser* ao *ser* participativo e consequente.

Espanto

Compreensão  
para a  
transformação

A exigência da (re)construção da capacidade cognitiva, afetiva e intersubjetiva apela, de igual modo, à (re)configuração das ideias de Conhecimento e de Educação pois, conforme recorda Tedesco (2008), “as respostas simples do passado já não são suficientes para definir uma orientação político-educativa adequada aos objectivos de democracia e equidade na distribuição do conhecimento” (p. 14).

É neste quadro de referência que se delinea o sentido do presente estudo, assumindo a afirmação de Carneiro (2007), segundo a qual, é “pela educação que transformamos o potencial com que nascemos” (p. 15).

<sup>60</sup> Prigogine, I. (2000). *Carta para as futuras gerações*. Acedido em novembro 22, 2003, em <http://hps.infolink.com.br/peco/p000130a.htm>

<sup>61</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>62</sup> Sá-Chaves, I. (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição).



### 1.3. Educação para os valores

“O tempo é um rio que me arrebatava, mas eu sou o rio;  
é um tigre que me destroça, mas eu sou o tigre;  
é um fogo que me consome, mas eu sou o fogo.”<sup>63</sup>

Conforme referimos anteriormente, um olhar atento aos tempos de complexidade e incerteza, marcos deste início de século, afigura-se indispensável para a compreensão das sociedades contemporâneas e para o conjunto de fenómenos, ações, interações e relações que nela se entretecem.

Se por um lado, o mundo contemporâneo concede encontros, até há bem pouco tempo, impensáveis, tornando próxima a diferença e contribuindo, deste modo, para o enriquecimento da construção da identidade pessoal, por outro, e paradoxalmente, consente profundos abismos no seio da vida da própria humanidade.

Tempos  
paradoxais

Com efeito, vivem-se tempos contraditórios. Por um lado, conforme Bruckner (1998), deparamo-nos com a apresentação quotidiana de horrores, de massacres e de calamidades que perturbam a consciência inquieta do cidadão, por outro lado, esta exibição quotidiana também faz com que as pessoas desvalorizem a sua existência, fazendo com “que não pensem mais em si próprias, que não assumam mais as suas responsabilidades” (p. 56).

A este respeito, também Tedesco (2008) relembra que, se a internet permite a interação entre pessoas situadas a milhares de quilómetros de distância, os preconceitos étnicos e culturais inviabilizam o diálogo com o vizinho próximo.

Também Lipovetsky e Serroy (2010) consideram que as novas tecnologias da informação e da comunicação possibilitam um estado “ecrânico generalizado”, uma nova “ecranosfera”, assistindo-se a uma reestruturação da própria existência humana. Com efeito, segundo os autores, “toda a vida, todas as nossas relações com o mundo e com os outros estão cada vez mais mediatizadas por um sem número de interfaces pelos quais os ecrãs não param de convergir, comunicar, de se interconectar” (pp. 21-22).

Ecranosfera

Contudo, de acordo com Guillaume (1998), não deixamos de nos fascinar, pela supressão das distâncias, “pela função ‘tele’, da qual fazemos um prefixo/quadro: teleformação, tele-saúde, tele-compra, teletrabalho, telejogos, amanhã televirtualidade... Em resumo, *televida*” (p. 115) e, acrescentamos, tele-escola e tele-visão.

Supressão da  
distância

Esta proximidade virtual que, em segundos, nos religa ao outro lado do mundo transmite, conforme Lourenço (2002), o sentimento de vivermos num mundo saturado de informação. A este respeito, relembra Grilo (2007) que, apesar da parafernália informativa a que os cidadãos estão sujeitos, é inquestionável que muitos deles continuam deficientemente informados e, como tal, impossibilitados de assumir posições como cidadãos que entendem e refletem sobre as questões que os

Proximidade  
virtual

Deficiência  
informativa

<sup>63</sup> Borges, Jorge Luís (2001). *Obras Completas*. Vol. 2. São Paulo: Globo. p. 148.



afetam a si e à comunidade a que pertencem. Também nesta linha de pensamento, Pinto (2007, p. 239) salienta que os cidadãos, quando veem o mundo que os cerca, através das lentes da comunicação social, logram alcançar a *urgência* dos factos quotidianos, o que muda de um dia para o outro, mas quase nunca a importância daquilo que subsiste, assim, “o que permanece nunca é, portanto, notícia”. De acordo com o autor, a difusão noticiosa, visando alcançar maior audiência, é feita, cada vez mais, a partir do escândalo, do ignóbil e do espetacular.

Lourenço (2002) relembra que somos seduzidos por esse caudal de mensagens que, independentemente do seu teor, se transformaram numa “*imagosfera*”. É assim que, segundo Pinto (2007, pp. 244-245), o conceito da “*ideia nuclear* de comunicação cede o espaço ao *aspecto imagético* da forma mensagem” e o lema é um só: dar nas vistas. Nesta perspetiva, “só existe o que parece e aparece”.

Imagosfera

Neste sentido, existir é, de acordo com Lourenço (2002, p. 33), “ter o poder de difundir as mil imagens que decompõem e sintetizam a nossa imagem”. Imagem entendida pelo autor, não como identidade, mas como suporte da “tentativa de sedução universal sem sujeito, produzida, não para vender ideias, programas, conceitos, com qualquer conteúdo efectivamente humano da ordem do desejo, da vontade, da imaginação – mas *objectos* reificados pela sua função, em última análise, *mercantil*”<sup>64</sup>.

De igual forma, Bruckner (1998) afirma que a sociedade de consumo possibilita o acesso imediato ao usufruto de tudo e relembra que “Émile Zola demonstrou, em *Le Bonheur des Dames*, que o consumismo não se contenta em dar resposta às necessidades: inventa uma nova forma de desejo” (p. 55).

O estilo dominante desta sociedade contemporânea, que descobriu o “pronto-a-vestir” e o “pronto a comer” pode ser nomeado “como o ‘pronto a pensar’ repleto de frases *pré-fabricadas*” (Pinto, 2007, p. 242). Como sublinha Carneiro (2003), “a simples abundância do leque de escolhas não torna os homens necessariamente melhores ou mais sábios” (p. 12).

Pronto a pensar

Assiste-se, pois, nas últimas décadas, ao predomínio dos valores económicos sobre os valores sociais, de par com a ascendente supremacia do individualismo e de um crescente e febril consumismo pessoal, por isso, conforme Carneiro (*ibidem*) “a história das nossas cidades é também, em larga medida, uma narrativa de exclusão, fragmentação, violência e destituição de valores cívicos” (p. 16). Ainda de acordo com o autor (2007, p. 11), o declínio das três instâncias “tradicionais” de socialização,

Predomínio dos valores económicos  
Consumismo

<sup>64</sup> Nesta linha de pensamento se situa Calvino (1998), realçando que “vivemos debaixo de uma chuva ininterrupta de imagens; os mais poderosos media não fazem senão transformar o mundo em imagens e multiplicá-lo através de uma fantasmagoria de jogos de espelhos: imagens que em grande parte estão privadas da necessidade interna que deveria caracterizar toda a imagem, como forma e como significado, como força de se impor à atenção, como riqueza de significados possíveis. Grande parte desta nuvem de imagens dissolve-se imediatamente, tal como os sonhos que não deixam marcas na memória; mas não se dissolve uma sensação de estranheza e de mal-estar” (pp. 74-75).



a saber, família, escola e igreja, provocou um vazio ético nesta nova sociedade, cujos modelos são continuamente questionados.

Vazio ético

Nesta perspetiva, Grilo (2007) salienta que “não podemos permitir que a Sociedade do Conhecimento e da Informação se confine ao estabelecimento de redes de informação e comunicação nas quais os cidadãos se resumem a meros clientes que consomem tudo” (p. 73), evidenciando-se, deste modo, a premente necessidade de uma outra educação e de uma outra formação, particularmente, dos mais jovens em idade escolar.

De acordo com Tedesco (2008), a sociedade atual caracteriza-se por um “défice de socialização”, uma vez que as instituições educativas tradicionais, em especial a família e a escola, estão a perder a capacidade de transmitir, eficazmente, valores e modelos culturais de coesão social, défice que os novos agentes de socialização, os *mass media*, e em especial a televisão, não conseguiram colmatar. Ressalta ainda o autor que se verifica uma diminuição do tempo real que os adultos passam com os filhos, sendo este tempo preenchido por outras instituições ou pela exposição aos meios de comunicação, em especial a televisão, desvanecendo-se, assim, as exigências tradicionais de acesso à informação. Com o destroçar das tradicionais instâncias de controlo social (como a Igreja, a família e a escola), desponta um individualismo sem regras, desestruturado, sem futuro (Lipovetsky, 1998).

Défice de socialização

Com efeito, uma das principais características da socialização através da televisão, segundo Tedesco (*ibidem*), “consiste, precisamente, no facto de a criança estar relativamente só, face às mensagens que vai recebendo, sem a ajuda da interpretação dos adultos” (p. 40).

Individualismo desestruturado

De par com o esbatimento das linhas de separação entre crianças e adultos proporcionado pelos meios de comunicação, assiste-se a um distanciamento entre a família e a escola, manifesto numa deterioração do apoio e do interesse familiar pelo percurso escolar das crianças, com repercussões no desenvolvimento da sua personalidade que se caracteriza “quer pelo enfraquecimento dos padrões de referência, quer pela existência de padrões de referência que diferem dos que a escola estabelece e para os quais está preparada” (Tedesco, 2008, p. 43). De igual forma, segundo o autor, de par com o aparecimento dos *mass media*, o dinamismo e a rapidez da criação dos conhecimentos, a massificação da educação, a perda de prestígio dos professores e a rigidez dos sistemas educativos, são fatores conducentes à perda da capacidade socializadora da escola.

Distanciamento

Contudo, importa sublinhar, conforme Tedesco (*ibidem*), que o “défice de socialização” da sociedade atual, não se deve apenas à inexistência da carga afetiva na transmissão ou aos instrumentos e instituições socializadoras, mas também ao próprio conteúdo da mensagem socializadora. Para o autor, a socialização atual defronta-se, por um lado, com “o problema do enfraquecimento dos eixos básicos sobre os quais se definiam as identidades sociais e pessoais e, por outro, a perda de ideais, a ausência de utopia, a falta de sentido” (p. 48).

Massificação da educação

Falta de sentido



De igual forma, assiste-se, “placidamente a claros **sintomas de recrudescência da intolerância**” (Carneiro, 2003, p. 76), claramente manifesta nos extremismos religiosos, na xenofobia, nos conflitos étnicos ou nacionais, na discriminação social e na proliferação de organizações e de ideologias racistas, entre outros exemplos, que espelham a patologia da contemporaneidade na afirmação incondicional e absoluta dos direitos individuais. Afirmação capaz de justificar os maiores horrores e os mais ignóbeis crimes e que se institui como ameaça à ética da convivência, favorecendo a expansão da rejeição do outro.

Intolerância

De facto, conforme Capra (2006a, p. 22) são numerosos os sinais de desintegração social, entre os quais se salientam o aumento de crimes violentos, de acidentes e de suicídios (destacando-se a sua incidência nas camadas mais jovens), o aumento do consumo de drogas e um número crescente de crianças com défice de aprendizagem. De par destas “patologias sociais”, o autor releva, ainda, a consternação e o desânimo da sociedade atual, face à presença, de “anomalias económicas”, como a inflação galopante, o desemprego e a desigualdade na distribuição da riqueza. De acordo com o autor, os principais problemas do nosso tempo não podem ser entendidos à luz de uma metodologia fragmentada, característica das disciplinas académicas, uma vez que os mesmos são sistémicos<sup>65</sup>, isto é, “estão intimamente interligados e são interdependentes” (p. 23) e a sua eventual resolução pressupõe profundas transformações ao nível das instituições sociais, dos valores e das ideias.

Desintegração social

Anomalias económicas

Depostas as tradicionais fontes de identidade e face à ausência, nas novas fontes, de pontos de referência fixos, a ideia de identidade deve ser reconstruída (Tedesco, 2008). Este é, de acordo com o autor, um dos conceitos mais importante a ter em conta no processo educativo intimado pelas mudanças sociais atuais. É pois, “na consciência dos homens que se deve fazer brotar os antídotos para os germes da conflitualidade. A pacificação da humanidade começa por fazer-se no interior de cada homem” (Carneiro, 2003, p. 78). Conforme Morin (2002), “enquanto a espécie humana continua a sua aventura sob a ameaça da autodestruição, o imperativo tornou-se: salvar a Humanidade realizando-a” (p. 123).

Transformações profundas

Reconstrução da identidade

O vazio ético decorrente das instâncias “tradicionais” de socialização apela à refundação de uma organização firme de valores e a correspondente reforma das instituições pelo que, “regressar ao sentido da responsabilidade humana, pessoal e comunitária, apresenta-se como sobressalto ético imperativo na senda da maturidade civilizacional” (Carneiro, 2007, p. 14).

Refundação dos valores

Neste sentido, refere ainda o autor, que a aprendizagem dos valores, na esfera das instâncias básicas de socialização, é uma componente basilar da sobrevivência do homem como ser moral, pois “é pela educação que transformamos o potencial com que nascemos” (*ibidem*, p. 15). A educação para os valores, lembra o autor citado,

Educação para os valores

<sup>65</sup> De acordo com Capra (2006a), “a concepção sistémica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistémica enfatiza princípios básicos de organização” (p. 260).



é o “meio mais eficaz de assegurar sociedades onde cada um desempenha um papel tão importante como qualquer outro elemento da sociedade” (*ibidem*, p. 71).

Trata-se, então, e retomando Sá-Chaves (2003)

de reclamar para a educação e para os professores esta chamada histórica, que o retorno à Ética e à Cultura possa representar, enquanto legítimo fundamento de **uma nova cidadania** e que possa, por essa via, ser também fundadora de uma *outra modernidade* centrada no conhecimento regulado por valores e cujo **uso social** não fique, tal como agora, associado às actuais desilusões do progresso. (p. 13)

Nova  
cidadania

A educação tem assim, e segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Delors, em 1996, uma responsabilidade especial na configuração de uma mais profunda compreensão mútua, de um mundo mais solidário, cabendo-lhe a missão de restabelecer um novo humanismo, “com uma componente ética essencial, e um largo espaço dedicado ao conhecimento e respeito, das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações” (pp. 43-44). De acordo com o relatório mencionado, compete à escola promover uma ética global, a partir do reconhecimento dos direitos do homem em conformidade com o sentido das responsabilidades sociais, através da atenção à equidade social, da compreensão e da tolerância face à diferença e ao pluralismo cultural, através do espírito de entreatajuda, de iniciativa, da criatividade, da valorização do pluralismo cultural enquanto fonte de riqueza humana e da abertura às mudanças. Enfim, compete à educação, “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” fazendo com que cada um “contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (Delors, 1996, p. 71).

Novo  
humanismo

Ética global

Participação  
responsável

Conforme Capra (2006b), todos os elementos de uma comunidade ecológica estão interligados numa ampla e intrincada rede de relações, “a teia da vida”. Unir-se a essa teia implica construir, manter e educar comunidades sustentáveis, nas quais se possa satisfazer as necessidades e as ambições individuais, sem comprometer a existência das futuras gerações.

Teia da vida

A possibilidade e a oportunidade do crescimento humanitário residem, deste modo, no interior de cada ser. A educação configura-se, então, como o espaço privilegiado de construção de uma matriz humanista da nossa história, cujo desafio é o *cuidar do futuro* que quotidianamente se presentifica. Espaço privilegiado de desenvolvimento do ser, onde a *nossa casa* pode ser, certamente, melhor do que a que tínhamos antes, porque enquanto artífices dos nossos projetos de vida e, concomitantemente, da vida da própria humanidade, assiste-nos a liberdade e o dever de modelizarmos e de *cuidarmos da nossa pequena/grande casa*, em função do *cuidar da minha pequena casa* que cada um de nós habita.

Cuidar do  
futuro



De acordo com o exposto, os tempos de inconstância que atravessamos, tal como os inúmeros problemas que afetam a contemporaneidade, fazem apelo a uma intensa reflexão sobre Educação e, conseqüentemente, sobre a Escola e a intervenção educativa, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o modo como preparar as futuras gerações para a emergência de uma sociedade norteada pela ideia de humanidade. Salienta-se, assim, a necessidade de recentrar e encontrar estratégias educativas, no sentido da formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de intervir em contextos sociais distintos e dinâmicos, a formação de seres humanos críticos e solidários, comprometidos com a sociedade e com o Outro, capazes de aceitar e respeitar a diversidade e a diferença. Sendo esta, conforme referido anteriormente, uma das linhas norteadoras do presente estudo, importa pois, desde logo, dedicar especial atenção à formação de professores, questão que se procurará aprofundar no capítulo seguinte.

Reflexão sobre  
Educação

Estratégias  
educativas



Neste capítulo, propomo-nos refletir sobre a importância de uma pedagogia para a alteridade e para a pessoalidade, no seio das complexas dinâmicas de mudança instituídas, com vista a formar cidadãos comprometidos consigo próprios e com os outros, capazes de mobilizar saberes diferenciados, enquanto possibilidades transformadoras de si e dos contextos de ação e de vida.

Debruçar-nos-emos, igualmente, sobre o pensamento complexo e os seus possíveis contributos para novas formas de indagação e para a compreensão e regulação de uma (inter)ação crítica, reflexiva, responsável e prospetiva.

Procura-se ainda pensar a possibilidade de uma mudança no olhar educativo e a natureza do *saber* e do *fazer* profissional dos professores, na sua estrita relação com o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva e do desenvolvimento da educação para o pensar dos seus alunos.

Dedicaremos particular atenção aos processos de supervisão e aos seus contributos para a edificação de uma relação interpessoal dinâmica e facilitadora de um processo de desenvolvimento e de aprendizagem consciente, implicada e afetuosa.

Finalmente, propomo-nos refletir sobre a importância dos *portfolios* para a edificação do pensamento reflexivo e meta-reflexivo no seio dos fenómenos em análise.

*Complexidade, nova visão educacional, alteridade, pessoalidade, educar para pensar, prática reflexiva, supervisão, reflexão e portfolio* são alguns dos eixos em torno dos quais se desenvolve o presente capítulo.



## Introdução

Como temos vindo a referir, vive-se uma época de profundas e incessantes transformações e de surpreendentes feitos tecnológicos. Em paralelo, não será demais sublinhar as diminutas expectativas humanas, políticas e sociais com que nos deparamos quotidianamente.

Diminutas expectativas

Como exposto anteriormente, os inícios do século XXI parecem indiciar o florescimento de uma sociedade enraizada numa atitude de esvaziamento ético, predominantemente consumista que, alimentando-se do espetáculo e do imediato, esmorece os vínculos de cooperação entre as pessoas e sugere com veemência o questionamento dos valores até aqui estabelecidos, suscitando, assim, uma reconfiguração dos valores vigentes.

Esvaziamento ético

Reconfiguração dos valores

De facto, a eleição, ainda que inconsciente, do consumo e dos meios tecnológicos como valores superiores, na procura pela qualidade de vida, conduz a um *descuidar* do mundo, do futuro e da humanidade e, conseqüentemente, a uma inversão da posição dos valores, ou “transvaloração”<sup>66</sup>, e dos referenciais éticos sobre os quais a existência se esboçou ao longo dos séculos.

Importa, portanto, como refere Sá-Chaves (2003), considerar que “o desenvolvimento de competências de comunicação, de compreensão crítica e de possibilidade de entendimento e de aceitação mútua dos cidadãos na sua pluralidade e diversidade antevê-se como o mais urgente compromisso entre educação e sociedade” (p. 11).

Urgente compromisso

No mesmo sentido se pronuncia Lipman<sup>67</sup> (1990) quando afirma que “como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial” (p. 33).

Assim, e como refere Neves (2004), torna-se “claro e urgente proporcionar ambientes para o desenvolvimento das capacidades de cada um, para que possa enfrentar as mudanças e adaptar-se a elas construindo não apenas a sua identidade pessoal, como também, a do colectivo” (p. 51).

Identidade pessoal e coletiva

Na mesma linha de pensamento, Alarcão (2004) salienta que “neste processo de mudança e interactividade, a capacidade de continuar a aprender autonomamente é fundamental. Por isso as noções de pessoa, diálogo, aprendizagem e conhecimento, activo e activável, encontram-se na base dos actuais paradigmas de formação e investigação” (p. 24).

---

<sup>66</sup> Ou *transmutação de todos os valores (Umwertung alle Werte)* – expressão utilizada por Nietzsche e conceito capital na sua obra.

<sup>67</sup> Matthew Lipman (1922-2010), professor norte-americano de Filosofia e fundador do “Institute for the Advancement of Philosophy for Children”, Montclair State College, em Nova Jersey, doutorado em Filosofia, sistematizou, na década de 60, um programa de ensino de filosofia para crianças, intitulado “Philosophy for children”, com o qual pretendia reformar o sistema educacional americano que, a seu ver, era, até então, incapaz de promover o desenvolvimento adequado do raciocínio e da capacidade de julgar dos alunos.



A Escola deve, pois, adotar, como compromisso, o despontar e o despertar da sensibilidade, do pensamento reflexivo, crítico e criativo. Uma escola sem perguntas, onde tudo é claro, rígido e *pré-feito*, onde a surpresa e as interrogações não têm lugar, é apenas uma *indústria* de transmissão de informação, produtora de *enfiadas de engenhos insípidos e desprovidos de cor*.

## 2.1. Formação em contextos de incerteza e complexidade

“Sem a compreensão de nós próprios e dos outros,  
sem essa empatia que nos une aos outros,  
não pode existir nenhuma sabedoria, nenhuma beleza.”<sup>68</sup>

Conforme descrito no Capítulo Um, a contiguidade e a união entre os mais remotos locais do mundo aproxima os efeitos dos acontecimentos que, independentemente do seu ponto de origem, intervêm e enleiam-se na nossa vivência. Temos o privilégio de fruir e de despontar no seio de uma comunidade cuja consciência planetária se espelha numa densa e complexa teia de interações que, nas suas formas mais imponderáveis e surpreendentes, se urde com o turbilhão de pensamentos individuais de quem há muito abandonou o *refúgio da comodidade e da certeza*.

Com efeito, e conforme B. Santos (1988) “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver<sup>69</sup>. E saber viver é saber pensar... Abrir-se à vida e recolher o sentido das coisas, refazê-lo e ressignificá-lo. De acordo com Morin (2004a), “ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida” (p. 47). Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (p. 53).

Outra forma de conhecimento

A explosão tecnológica e o surgimento da ideia de *desordem* no campo da compreensão do universo físico, a que século XIX assistiu, inquietam a ordem universal e impulsionam, como referido anteriormente, a efervescência de uma nova visão paradigmática. Perante a *revelação* da indeterminação dos comportamentos que os fenómenos naturais apresentam, na sua generalidade, as Ciências Naturais

<sup>68</sup> Montero, Rosa (2004). *A Louca da Casa*. Porto: Asa Editores. p. 96.

<sup>69</sup> Arendt (2011, p. 136) refere que Aristóteles, no Livro Lambda da “Metafísica”, defende que a atividade de pensar [*energeia* que tem o seu fim em si mesma] é a vida.

Saber pensar não é, como procuraremos ver ao longo da presente investigação, um exercício inatingível, mas um exercício intimamente ligado à vida. Saber viver é permitir-se um pensamento criador que, no seu contínuo criativo, anui organizar o conhecimento já existente, classificá-lo, sistematizá-lo e analisá-lo. É nesta tecitura, entre o saber viver e o saber pensar que se enuncia, uma vez mais, a relevância da educação do/para o pensar, tema central do presente estudo.



viram-se na necessidade de prover ferramentas teóricas mais ajustadas à explicação do funcionamento dos sistemas ditos dinâmicos, isto é, não lineares. A este respeito, Morin (2003) relembra que “hoje a concepção física do universo coloca-nos na impossibilidade de pensá-lo em termos simples” (p. 93), sublinhando que apenas o pensamento complexo permitirá civilizar o nosso conhecimento, pelo que, nesta nova visão, doravante, as leis da natureza não poderão mais referir-se a certezas, mas inscrever-se-ão como possibilidades, probabilidades e plausibilidades<sup>70</sup> de diferentes níveis.

A complexidade emerge, deste modo, como questionamento do olhar fragmentado e estilhaçado do conhecimento, dos princípios de disjunção, redução e de abstração, características do pensamento linear ou “paradigma da simplificação” (Morin, 2003).

Complexidade

Morin (*ibidem*) apresenta-nos a abordagem da complexidade como um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados, um “tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal” (p. 20). Assim, a ideia de complexidade consiste no entendimento da possibilidade de modelização sistémica dos fenómenos concebidos e entendidos como globais, rejeitando-se a sua simplificação, redução e mutilação que desintegram a sua essência e natureza.

Modelização sistémica

A complexidade configura-se como um tipo de pensamento integrador da multidimensionalidade do pensar, que admite o mistério do real e reconhece as diferentes determinações que se colocam ao pensamento e que codeterminam o objeto de conhecimento (em contraposição aos mecanismos disjuntivos, redutores e simplificadores), procurando contemplar as relações necessárias e interdependentes de todos os aspetos da vida humana.

Pensamento integrador

Mais do que um conceito teórico ou um programa, a complexidade propõe um caminho, um método (Morin, Motta & Ciurana, 2004), que envolve um conjunto de princípios metodológicos, complementares e interdependentes, que se assumem como orientações para um pensamento complexo, a saber, “o princípio sistémico ou organizacional”<sup>71</sup>, “o princípio hologramático”<sup>72</sup>, “o princípio da retroactividade”<sup>73</sup>,

Princípios metodológicos

<sup>70</sup> Barata, M. (2004). *As Ciências da Complexidade, sinal ou motor da vontade de unificação cultural*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).

<sup>71</sup> O princípio sistémico, que se opõe a uma forma reducionista e compartimentada do conhecimento, defende que *o todo é mais do que a soma das partes*, dado que a sua organização produz fenómenos qualitativamente novos relativamente às partes consideradas isoladamente. Contudo, *o todo é também menos do que a soma das partes*, cujas qualidades são restringidas pela organização do conjunto.

<sup>72</sup> Princípio inspirado na noção de holograma (imagem projetada no espaço a três dimensões, concebida pelo húngaro Dennis Garbor, Prémio Nobel da Física em 1971) e que sustenta que as informações da parte estão no todo, tal como o todo está inscrito em cada parte. Assim como cada indivíduo contém em si a presença da sociedade a que pertence, a sociedade está presente em cada indivíduo através da linguagem, da cultura, das normas...



“o princípio da recursividade”<sup>74</sup>, “o princípio de autonomia/dependência”<sup>75</sup>, “o princípio dialógico”<sup>76</sup> e “o princípio da reintrodução do conhecer em qualquer conhecimento”<sup>77</sup>.

Segundo Le Moigne (2004b), nas Ciências Humanas e Sociais, a noção de complexidade

devient opératoire si elle permet de sortir du mythe positiviste selon lequel “l’explication” d’un phénomène impose d’en traiter en “éliminant le contexte”. S’attacher à la complexité, c’est introduire une certaine manière de traiter le réel et définir un rapport particulier à l’objet, rapport qui vaut dans chaque domaine de la science, de la cosmologie à la biologie des molécules, de l’informatique à la sociologie.<sup>78</sup>

Nesta perspectiva, e ainda de acordo com o autor, importa reconhecer que a modelização se constrói como um ponto de vista sobre a realidade, passível de uma revisão parcial e contínua. Assim, a exploração da complexidade apresenta-se como um projeto em abertura permanente, atitude que implica o reconhecimento da dimensão de imprevisibilidade.

Colocando a par razão e subjetividade humanas, a abordagem complexa propõe um tipo de educação emancipadora, na medida em que pressupõe a reflexão e o questionamento sobre o quotidiano nas suas dimensões universais, singulares e das suas transformações e admite que a vida humana é um espaço de contradições, porquanto, como também refere Morin (1973), a ilusão, a desordem, o erro e o “ruído” acompanham, continuamente, “a actividade pensante do sapiens” que, ainda segundo o autor, “é jogo, manha, esforço, na zona de ambiguidade e na brecha de incerteza” (p. 123).

Modelização

Educação  
emancipadora

<sup>73</sup> O conceito de ciclo retroativo rompe com o princípio da causalidade linear afirmando que a causa age sobre o efeito e este retroage sobre a causa, possibilitando, assim, a autonomia organizacional do sistema.

<sup>74</sup> Ideia fundamental para se conceber a autoprodução e a auto-organização. É um processo no qual os produtos e os efeitos gerados por um sistema são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu. Morin (2003, p. 108), a este respeito, lembra que, enquanto indivíduos somos os produtores de um processo de reprodução que nos é anterior e tornamo-nos produtores do processo que vai continuar.

<sup>75</sup> De acordo com este princípio, qualquer organização, para manter a autonomia, precisa de manter a abertura ao ecossistema de que se alimenta e transforma, pelo que, nenhuma autonomia é possível sem múltiplas dependências. Este princípio introduz, assim, a ideia de “processo auto-eco-organizacional”.

<sup>76</sup> Princípio de importância crucial na convivência com os paradoxos e com as contradições da vida, na medida em que congrega dois termos simultaneamente complementares e antagónicos. O princípio dialógico ocorre quando se colocam a par dois conceitos que, supostamente, deveriam ser mutuamente excludentes, permitindo manter a dualidade no seio da unidade (Morin, 2003). Através deste princípio, antagonismos evidentes como a morte e a vida revelam-se indissociáveis.

<sup>77</sup> Princípio que realça a reintrodução do sujeito cognoscente no processo do conhecimento, considerando que este não é um reflexo do real, mas uma reconstrução, uma tradução, uma interpretação do pensamento humano integrado numa dada cultura e num determinado tempo.

<sup>78</sup> Moigne, J.-L. (2004b). Sur l’Exercice de l’Intelligence de la Complexité: Travailler à Bien Penser, une éthique de la compréhension. In *L’éditorial du Réseau Intelligence de la Complexité*. Acedido em fevereiro 2, 2005, em <http://www.mcxapc.org/docs/reperes/edi23.pdf>



De acordo com o autor, é esta “indecidibilidade” que, simultaneamente, limita e faculta a possibilidade de conhecimento. Ordem e desordem, verdade e erro são, *a uma só voz*, antagonistas e complementares na errante caminhada do ser humano.

O pensamento complexo, longe de certezas científicas categóricas, propõe, de acordo com o autor mencionado, que “a consciência não é a luz que ilumina o espírito e o mundo, mas sim o clarão ou o flash que ilumina a brecha, a incerteza, o horizonte. Ela tende a eliminar o erro, mas para iluminar a divagação” (*ibidem*, pp. 135-136). Deste modo, torna-se indispensável a expansão da hipercomplexidade, ou seja, “das possibilidades ainda não realizadas pelo sapiens”, conduzindo ao reconhecimento das ambivalências da incompletude e da incerteza<sup>79</sup>.

No seguimento desta conceção, Morin (2003) refere que o pensamento complexo não abrange apenas quantidades de unidades e interações, mas, igualmente, indeterminações e incertezas. Contudo, segundo o autor (2002), o reconhecimento de que o século XX descobriu a perda do futuro, a sua “impredizibilidade”, deve ser acompanhada pela consciencialização de que a “história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida” (p. 85).

Porém, e tal como também refere Praia (2004), o “conhecimento não é neutro” e porque o Homem se desenha de par com o esboçar e o florescer da capacidade de pensar, de aprender a pensar e de pensar sobre o modo como se aprende, é preciso, conforme Sá-Chaves (2004/2005), perder o medo da incerteza e proceder a uma abertura ao pensamento crítico, à reflexão<sup>80</sup>.

Abertura ao  
pensamento  
crítico e à  
reflexão

Relembremos pois que, na nova visão paradigmática à qual nos referimos anteriormente, a complacência, a paz e a solidariedade não podem ser valores descuidados. O seu ensino, a sua partilha e a sua vivência é a herança (e a dádiva) mais importante nos trilhos da educação para a cidadania.

A educação e conseqüentemente a investigação devem assumir o compromisso de conduzir os cidadãos ao questionamento que transcende as fronteiras da ciência e fazer-nos refletir sobre o “uso social do conhecimento” (Sá-Chaves, 2004/2005)<sup>81</sup>, os valores e os processos. Não descuidando o valor do conhecimento, deverão, igual e fundamentalmente, encaminhar-nos para o auto e hetero-questionamento, enquanto cidadãos percebidos numa visão planetária.

Auto e hetero-  
questionamento

Tal como Barata (2004) sublinha, “o que aparece como denominador comum deste século que acabou, mas em que ainda estamos (XX), o que aparece de comum

<sup>79</sup> Morin refere-se ao princípio da incerteza formulado por Heisenberg.

<sup>80</sup> Relembre-se ainda, a este respeito, a afirmação de Larrosa (2010) de que “só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica [sic] da certeza, está a possibilidade do devir” (p. 181).

<sup>81</sup> Sá-Chaves, I. (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição).



a todos os níveis, a todas as subculturas: é a perda das certezas e a emergência formal do conceito de complexidade, a que se associa o conceito de incerteza”<sup>82</sup>.

Com efeito, na emergência de um novo paradigma, cujas características são a instabilidade, a incerteza e a imprevisibilidade que entretecem a complexidade dos fenómenos, a procura da compreensão dos significados possíveis acerca do que *fomos, somos* e do que *podemos vir a ser*, aponta para o desenvolvimento de ambientes que suscitem a inquietação e o espanto, enquanto trampolins para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, criativo e afetuoso de cada pessoa em singular.

Suscitar a inquietação e o espanto

Saturados de interpretações e de interpretações das interpretações, aspira-se por uma transformação social que possa espelhar uma sociedade mais harmoniosa, mais solidária e mais humana. Importa, pois, configurar e desenvolver uma nova visão educacional que amplie a perceção da realidade e do desenvolvimento integral do ser humano. Uma atitude educacional na qual, a pessoa, a pessoa-aluno e a pessoa-professor, enquanto sujeitos em permanente formação, assumam um papel central e, na qual, se proporcione o desenvolvimento da respetiva capacidade de pensar e de agir e o inconformismo face à ideia de suficiência.

Nova visão educacional

Assim se releva a necessidade de uma educação baseada no aluno “como sujeito activo de su educación. Y como consecuencia, y no al revés, una autoevaluación y reflexión constante sobre la propia práctica que permite mejorar nuestra profesionalidad como educadores” (Domènech & Guerrero, 2005, p. 79).

Reflexão constante

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (2003) realça que o ensino deve empenhar-se na construção do carácter, do sentido de comunidade e do humanitarismo dos jovens, ajudando-os “a pensar e a agir de uma forma que vá para além das seduções e das exigências da economia baseada no conhecimento” (p. 91).

Construção do carácter

Entre nós, Sá-Chaves (2004a) refere que se trata de uma ação educativa cuja prioridade não é apenas e tão só a apropriação simplista dos conteúdos, mas também “a personalidade do aluno, enquanto cidadão, a construir simultaneamente um conhecimento próprio para agir de forma conseqüente e um referencial de valores que possam nortear e regular essa mesma acção, no sentido e no respeito pelo bem comum” (pp. 125-133).

Pessoalidade

São estas possíveis mudanças que alicerçam a oportunidade, conforme Delors (2005), deste novo século, poder ser,

em essência, sinónimo de horizonte de nova esperança. Uma esperança que, por ser eminentemente humana e humanizadora, elege a prioridade educativa como sua aliada incontornável na edificação de uma nova ordem societal onde todos contam e cada um possa ser capacitado para participar

Nova esperança

Nova ordem societal

<sup>82</sup> Barata, M. (2004). *As Ciências da Complexidade, sinal ou motor da vontade de unificação cultural*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).



activamente num processo de desenvolvimento que, para o ser, recupera a centralidade da pessoa na sua mais plena e inviolável dignidade (p. 195).

Centralidade da pessoa

Trata-se, pois, de assumir uma pedagogia para a alteridade e para a pessoalidade que, religando as dimensões pessoal e interpessoal do desenvolvimento humano pode significar *olhos que (se) veem, mãos que (se) tocam*, conhecimentos que (se) metamorfoseiam, pensamentos que (se) reorganizam, e que tal nos conceda a capacidade (individual e coletiva) de repensar a humanidade e de que, cada qual, se sinta responsável e eticamente implicado com e no mundo que (co)edifica.

Pedagogia para a alteridade e pessoalidade

Repensar a humanidade

Enquanto seres cuja conceção de educação assume a globalidade do ser pessoa e ser consciência<sup>83</sup>, urge, no limiar da transição paradigmática que se atravessa, proceder, tal como refere Sá-Chaves (2003), a “um questionamento às nossas funções, enquanto profissionais especialistas e capacitados para configurar e atribuir novos sentidos e novos significados a essas mesmas mudanças, nos contextos sociais e culturais e aos níveis de intervenção nos quais nos inscrevemos como parte do todo social e humano” (p. 6). Neste sentido, e conforme a autora (2001), os desafios que se colocam à formação são:

Novos sentidos e significados

os desafios à reflexão pessoal e colectiva, enquanto processo e instrumento de consciencialização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, da crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem poder vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade (p. 89).

Consciencialização progressiva

Humanidade

Trata-se, então, em última instância, de uma nova visão educacional que atente na urgente consciencialização do *cuidar do futuro*.

## 2.2. Formação e ação humanas

“Estrangeiro eu não vou ser. Cidadão do mundo eu sou.”<sup>84</sup>

O desafio que hoje se coloca, mais do que nunca, à formação e à investigação, entendidas como processos investigativos, em “permanente inacabamento” (Sá-Chaves, 2000a), é o de pensar que as consequências da ação humana se expandem no espaço e no tempo, projetando a responsabilidade humana sobre o seu próprio destino e sobre a qualidade de vida das gerações vindouras. Trata-se de assumir a urgência da construção de uma cultura de responsabilidade, e de uma ética de vida, que evidencie a necessidade de uma ecologia e de uma ecopedagogia<sup>85</sup> da civilização

Cultura de responsabilidade e ética de vida  
Ecopedagogia

<sup>83</sup> Conforme se releva em subtítulo.

<sup>84</sup> Nascimento, Milton (1997). *Janela para o Mundo*. In *Nascimento [CD]*. Brasil: Warner Music.

<sup>85</sup> As questões relativas à Ecopedagogia ou Pedagogia da Terra enraízam-se na noção de “desenvolvimento sustentável” utilizada pela primeira vez, em 1979, pela ONU, reportando-se ao desenvolvimento enquanto processo integral que deveria abranger, para além da dimensão económica, as dimensões culturais, éticas, políticas, sociais e ambientais. O conceito foi





planetária, que consolidem um sentimento comum sobre o destino da humanidade e (re)configurem um outro nível de consciência e, concomitantemente, uma outra conceção da educação e da formação capazes de articular as dimensões cognitiva, afetiva e de ação dos cidadãos.

Outro nível  
de consciência

A importância do desenvolvimento de uma civilização planetária mais solidária, mais justa, mais instruída e mais humana, deveria constituir-se como propósito comum a todos os cidadãos, cujo empenho na melhoria da qualidade de vida passa pela consciência de si mesmo como um *filho* de uma teia global de interdependência, dado que, conforme Morin (2002), a humanidade deixou de ser uma noção abstrata, “sem raízes”, ela é uma realidade vital.

Civilização  
planetária

Consciência  
de si

Também neste sentido se pronuncia Papadopoulos (2005) que, alertando para a “desumanização” dos valores e da cultura que pode advir do predomínio da tecnologia, da concorrência e dos *mass media*, relembra que o maior desafio da educação para o século XXI é o pôr em prática um novo humanismo que assegure “o carácter indivisível da cultura em seus componentes literários e científicos, emocionais e racionais, perceptivos e analíticos” (p. 34).

Novo  
humanismo

amplamente difundido pelos relatórios do Worldwatch Institute, na década de 80 e, de uma forma particular, pelo relatório Brundtland (“Nosso Futuro Comum”) da Comissão das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1987). O desenvolvimento sustentável pressupõe uma forte componente educativa: a preservação do meio ambiente procede de uma consciência ecológica e a formação dessa consciência depende da educação, abarcando, assim, uma ecopedagogia. A ecopedagogia aponta para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida quotidiana, do valor da existência e dos projetos de vida na Terra, numa perspectiva de coeducação para a cidadania planetária, conducente à superação da desigualdade e ao questionamento sobre o papel do Homem na construção do futuro, porque a Terra é “Gaia” (Lovelock, 1987), isto é, “um super-organismo vivo e em evolução”.

Um planeta vivo exige uma consciência e uma cidadania planetárias, ou seja, o reconhecimento de que somos parte da Terra pelo que, a mera existência de vida sobre esta apresenta-se como um valor e a preservação das condições dessa existência configura-se como um dever ético a ter em conta no âmbito da dimensão do agir humano. Neste sentido, agora, talvez como nunca, o termo “ethos”, na sua aceção original, adquire importância e atualidade. A palavra “ethos”, que em grego significa a morada humana, o espaço natural que construímos e *cuidamos*, e a partir do qual nos enraizamos de modo a nos *sentirmos em casa*, alcança um significado mais amplo. “Ethos” é, hoje, a *Casa Comum*, o planeta Terra. Como refere Morin (2002) “a partir de agora é-nos necessário aprender a estar, viver, partilhar, comunicar, comungar também enquanto humanos do Planeta Terra” (p. 81). Importa, por isso, conforme o autor, arrogar uma “consciência ecológica, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, uma mesma esfera viva” (*ibidem*). E porque, “da janela, o mundo até parece o meu quintal” (Milton Nascimento, 1997), devemos reconhecer, como salienta a “Carta da Terra” (Unesco, 2000) que “no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum” (Acedido em setembro, 20, 2010, em [http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/what\\_is.html](http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/what_is.html)).

Parece, assim, justificar-se a indispensabilidade de uma nova ética, uma ética da sustentabilidade planetária e humana que, na linha da proposta do “Manifesto por la Vida. Por una Ética para la Sustentabilidad” (México, 2003), se configure como uma ética da vida e para a vida, “una ética para el reencantamiento y la reerotización del mundo, donde el deseo de vida reafirme el poder de la imaginación, la creatividad y la capacidad del ser humano para transgredir irracionalidades represivas, para indagar por lo desconocido, para pensar lo impensado, para construir el porvenir de una sociedad convivencial y sustentable, y para avanzar hacia estilos de vida inspirados en la frugalidad, el pluralismo y la armonía en la diversidad” (Acedido em setembro, 20, 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16893.pdf>).



Evidencia-se, assim, a necessidade de uma reformulação nos desempenhos e comportamentos humanos e impõe-se uma profunda reflexão sobre a ação e a condição humanas, de par com a consciência de que, por si só, as mudanças tecnológicas não conduzem à melhoria das conjunturas de vida. Tal melhoria depende da forma como as transformações económicas, sociais e tecnológicas são construídas e apropriadas pelos diferentes grupos que integram a sociedade, o que pressupõe o reconhecimento dos direitos e dos deveres individuais. Torna-se, assim, evidente, a necessidade de fazer emergir uma consciência coletiva ética, crítica e reflexiva, alicerçada num outro olhar sobre o papel da educação, da investigação, da ciência e da tecnologia, consideradas como instrumentos de apoio à realização pessoal e coletiva, ao desenvolvimento do pensar, do agir e do conviver, na reconfiguração de novas perspetivas que inscrevam a vida no interior das nossas atenções e objetivos. Mas também no enaltecer das relações amistosas da Humanidade, no valorizar de um tipo de ponderação e de consciência inconformistas, no anuir da solidariedade e do sentimento do nosso destino comum e no *cuidar* das necessidades presentes como enraizamento do *cuidado* com o futuro, conforme temos vindo a defender no presente estudo.

Reflexão  
sobre a  
ação e a  
condição  
humanas

Consciência  
ética, crítica  
e reflexiva

Ponderação e  
consciência  
inconformistas

A perspetiva que vimos a sustentar pressupõe o abandono de uma lógica de aprendizagem<sup>86</sup>, enquanto instrumento ao serviço de situações marcadamente

---

<sup>86</sup> Lógica que sustenta uma ótica tecnicista, na qual o ensino e a aprendizagem são entendidos como tarefas de aplicação da teoria à prática, isto é, de uma formação dirigida para a tecnicidade e utilitarismos (F. Vieira, 1993; Sá-Chaves, 2000a; Correia, 2003). Neste paradigma, o conhecimento é concebido como estável, sustentando a sua adequação aos contextos percebidos como estruturas estáveis e homogéneas e, por isso, previsíveis. O paradigma da racionalidade técnica é sustentado pela epistemologia da prática, decorrente da filosofia positivista e em cujos fundamentos se encontram as teorias de aprendizagem por condicionamento.

Na sua generalidade, a aprendizagem por condicionamento entende que cabe à escola propiciar instrução e educação, encarando o professor como um guia e um modelo do aluno. O professor (mestre) é o executor incondicional do programa (princípio do magistrocentrismo) mantendo com o aluno uma ligação autoritária e afastada. O aluno, por sua vez, é encarado como passivo, sem o suficiente sentido crítico para distinguir a verdade do erro. Segundo Berbaum (1993), nesta perspetiva, o ensino é programado e pretende que o aluno construa as respostas a partir das informações que lhe são apresentadas. A realidade é encarada como estável e previsível, sendo possível, assim, preparar o aluno para responder, de forma cabal, às situações com que se depara. O rigor é uma das premissas do paradigma da racionalidade técnica que concebe um currículo normativo, apresentando em primeiro lugar as ciências básicas pertinentes, seguidas das ciências aplicadas e, por fim, a prática, na qual o aluno deve aprender a aplicar o conhecimento que adquiriu. Esta é uma visão técnica, instrumental e tradicional da formação, que Lesne (1984), ao considerar o trabalho pedagógico em formação de adultos, denomina de “modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa” (p. 47). Apesar de todas as críticas a que esta visão tem sido sujeita, segundo Rodrigues, Pereira e Ferreira (2006), pode instituir-se como uma resposta apropriada em determinadas situações mais simples e pode ser encarada como um aditamento a uma aprendizagem de cunho cognitivista/construtivista, como defendem as correntes pedagógicas da *Escola Nova* (Rocha, 1988).

Por seu turno, o construtivismo, como conceção de aprendizagem, defende que o conhecimento não é dado, nem um processo acabado e que a aprendizagem corresponde ao desenvolvimento da representação de uma dada situação, no seu conjunto, por parte do sujeito. Na situação de aprendizagem, o sujeito é encarado como interveniente ativo que constrói e reconstrói o seu conhecimento. Segundo Jean Piaget (um dos principais defensores desta conceção), a construção



uniformes, estáveis e previsíveis e que concebe o processo formativo assente “na aprendizagem e no domínio de um conjunto variado de competências técnicas de suposta aplicabilidade imediata, independentemente das contingências que entrosam e desenham a complexidade de cada problema” (Sá-Chaves, 2000a, p. 89).

Contudo, e como refere a autora, ao contrário do pressuposto na visão paradigmática anterior, nunca como hoje foi tão evidente que o conhecimento e os contextos se apresentam efémeros, instáveis e incertos. É neste horizonte que importa, pois, privilegiar o desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano em contínua interação com a experiência e com o mundo, perspetivando o processo de construção da aprendizagem alicerçado numa lógica de formação dirigida para a qualidade das interações comunicacionais, num “paradigma reflexivo ou de reflexividade crítica” (Sá-Chaves, 2000a), capaz de dotar o ser humano dos meios que lhe permitam enfrentar, com confiança e eficácia, as incertezas e a complexidade das situações que diferenciam o mundo contemporâneo (Alarcão, 1996a, 2001a; Sá-Chaves, 2000a; Correia, 2003).

Paradigma  
Reflexivo

O paradigma reflexivo ou da reflexividade crítica (re)centra a *Grande Fala* e os processos de formação de matriz profissional na conceção de profissionais competentes, realçando que estes se devem formar na confluência dos saberes referenciais e do conhecimento das situações que lhes possibilita a formulação de respostas face à multiplicidade e à indeterminação contextual, numa perspetiva de configuração de soluções “não standard” (Sá-Chaves, 2002, p. 503).

Confluência  
entre saberes  
e situações

Soluções não  
standard

Conforme Sá-Chaves (2005b), é uma nova filosofia de formação que, “resgatando do paradigma de racionalidade técnica, em declínio, as suas componentes de rigor na competência técnica do exercício profissional” concede aos profissionais “o reconhecimento da sua capacidade para reflectir autonomamente e para agir em conformidade à luz dos valores que norteiam a sua intervenção” (p. 7).

Assim, o sujeito, movendo-se numa tela de soluções continuamente múltiplas, desenvolve competências na procura de respostas para as diferentes situações, num processo de *reflexividade crítica* e de pensamento estimulante e desafiador que possibilita o crescimento profissional e pessoal.

Reflexividade  
crítica

No âmbito deste paradigma, autores como Alarcão (1996a), Sá-Chaves (2002) e Rodrigues, Pereira e Ferreira (2006), entre outros, sustentam a importância das situações, dos contextos, das circunstâncias e da identidade individual como fatores geradores, no formando, de condições de constante transferibilidade, pela reconceptualização das atitudes e das práticas.

Transferibilidade  
e reconceptua-  
lização

---

do conhecimento ocorre quando se verificam ações físicas ou mentais sobre objetos que, ao provocar o desequilíbrio, resultam na assimilação ou na acomodação e na assimilação dessas ações e, assim, na construção de esquemas ou conhecimento, como veremos posteriormente. Berbaum (1993) aponta algumas perspetivas de orientação construtivista: as que concebem as práticas centradas no desenvolvimento das funções mentais (Piaget), no interesse dos formandos (Paulo Freire e Freinet), na iniciativa dos formandos (Rogers), ou as que enfatizam as práticas centradas na inserção social (dirigido para a formação profissional com práticas de formação em alternância, como as exercidas nas escolas Waldorf).



De acordo com Sá-Chaves (2000a), a formação reflexiva perspectiva, assim, uma nova dimensão do conhecimento, que realça a importância da autoimplicação do sujeito no seu processo individual de conhecimento e da constatação do não-saber, como espaço de incompletude, conducente ao fortalecimento do saber, num processo de reconstrução do saber adquirido, através do dinamismo criativo possibilitado pela incerteza e pelo “efeito multiplicador da diversidade”.

Nova dimensão  
do  
conhecimento

Concebendo a pessoa como ser em contínua transformação e desenvolvimento, inserido num contexto sempre dinâmico e, por isso, imprevisível, e acolhendo a ecologia das situações e dos contextos, esta nova perspectiva sustenta a possibilidade de influir na transformação do ser humano conducente à emergência de posturas e atitudes cada vez mais conhecedoras e conscientes quanto à importância da cultura, da ética e dos valores fundamentais.

Transformação

Cabe, pois, aos educadores e professores, a tarefa de educar e de formar cidadãos capazes de compreender e de transformar o “seu” mundo na ótica da comunidade mundial, pela qual todos e cada qual são responsáveis, mesmo na pressuposta finitude dos mais pequenos gestos. Deste ponto de vista, e de acordo com Sá-Chaves (2004/2005), o grande desafio do século XXI, é o de pensar e perceber como é que nós, professores, vamos repensar as questões do agir à luz de uma ética de bem comum.

Formar para  
compreender  
e transformar  
o mundo

O repto que a educação deste novo século coloca é, então, o de saber como ultrapassar as limitações da compreensão do ser humano, como impedir a perda de significação da existência e da condição humanas, como realizar o reencontro da Humanidade consigo mesma e com o mundo e como formar ser humanos *mais humanos*.

Ética de bem  
comum

Reencontro da  
Humanidade

Retomando o pensamento da autora, importa, assim, assumir nas práticas docentes quotidianas que, seja qual for a dimensão do contributo que se possa dar à tentativa de continuar a pensar a escola, “o nosso esforço só pode ser entendido como tarefa conjunta e como fonte e oportunidade de crescimento pessoal e profissional, enquanto seres em procura e em desenvolvimento, numa sociedade também ela dinâmica e mutante” (*ibidem*, p. 11).

Crescimento  
pessoal e  
profissional

É evidente, no discurso dos autores que temos vindo a referir, a premência de uma mudança na visão educacional apenas possível nas conceções e nas práticas de cada profissional, pois, como refere Alves (2007), “cabe a cada um fazer a sua parte”. Nesta linha de pensamento, Sá-Chaves (1999) sustenta que “esta crença na possibilidade de mudar é o pão do nosso desenvolvimento. É a sua condição *sine qua non*” (p. 17). Crença que, cimentada na afirmação da autora de que “não há sábios, contudo devemos aspirar a fazer o melhor que se pode”<sup>87</sup> e, como tal, agir com

Crença na  
possibilidade  
de mudar

<sup>87</sup> Sá-Chaves, I. (2007a). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro [2.ª edição].



sabedoria, pressupõe uma nova perspectiva de formação, que conceba a aprendizagem como processo contínuo e permanente.

Nova perspectiva de formação

Sá-Chaves (2007a) propõe uma ideia de formação que atente quer ao *princípio de inacabamento*<sup>88</sup> do ser humano, quer ao *princípio de continuidade da formação* que, de acordo com a autora, nos remete para a necessária *consciencialização*<sup>89</sup> do processo de “desatualização contínua” a que estamos sujeitos e do “*não saber* que também nos funda”.

Neste sentido, importa ter presente que o primeiro passo para o conhecimento de Si e do mundo é a assunção desta ideia de inacabamento, da consciência do *não saber* que, tal como o saber, estrutura as identidades. Inacabamento encarado como indicador do *poder vir a ser*, da possibilidade de crescimento e de desenvolvimento do ser humano, da sua capacidade para (re)construir o presente e desenhar um *por vir* mais solidário, mais compreensivo, mais responsável e mais humano.

Princípios de *inacabamento* e de *continuidade da formação*

*Poder vir a ser*

Evidencia-se, assim, a atenção, não apenas para o *que se sabe*, mas para o que se *continua a não saber*, com a clara consciência de que o *não saber* é infinito, povoado de inconstâncias, de possibilidades indecifráveis, pois, como refere Morin (2000) “a aventura do conhecimento é *non stop*, porque, quanto mais se sabe, menos se sabe” (p. 76). A aprendizagem da ignorância é, de acordo com o autor, positiva, já que possibilita a consciência dessa mesma ignorância “de que éramos inconscientes”, pelo que “o conhecimento do tipo científico jamais encontrará um limite” (*ibidem*). Não é, assim, possível esquecer, conforme o autor, que, porque permanece inacabado, é que o conhecimento pode ser perseguido e que a descoberta de um limite ao conhecimento é ela mesma um progresso no conhecimento.

Aprendizagem da ignorância

### 2.3. Formação para a alteridade

“Somos o que sabemos, o que experimentamos.  
Nós nos tornamos o que aprendemos.  
É o movimento de ir em direcção ao outro, à alteridade.”<sup>90</sup>

Na perspectiva que temos vindo a referir, o novo horizonte formativo que se esboça deverá promover uma educação integral da pessoa, tendo subjacente a compreensão de que o conhecimento não se confina à comunicação de saberes e de *saberes fazer*, mas implica a dimensão formativa da afetividade, da responsabilidade, do *saber ser* e do *saber tornar-se*. Tal horizonte deverá ter como pressuposto o

Educação integral

<sup>88</sup> Porque, de acordo com Sá-Chaves (2000a), “se admitimos a possibilidade da construção, é porque admitimos também a continuidade dos processos de desenvolvimento, de devir e de transformação” p. 194.

<sup>89</sup> Conforme Sá-Chaves (2007a), este é um princípio chave a observar no processo formativo, na medida em que “se eu não tomar consciência, não posso mudar”.

<sup>90</sup> Lévy, Pierre (2001). In *Entrevista com Pierre Lévy*. (2001). Roda Viva. Acedido em fevereiro 12, 2010, em [http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/47/entrevistados/pierre\\_levy\\_2001.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/47/entrevistados/pierre_levy_2001.htm)



*princípio de autoimplicação*<sup>91</sup> dos alunos nos processos de construção partilhada de conhecimento e o *princípio do efeito multiplicador da diversidade*<sup>92</sup>, ou seja,

a possibilidade de o processo intrapessoal de construção de conhecimento se expandir e ampliar na relação interpessoal e na possibilidade que esta hipótese pressupõe de ir além da idiosincrasia, permitindo ver de novos modos, (como se fosse), colocando outras questões, estabelecendo novas formulações e desafios, desenhando outros possíveis num quadro de abertura e flexibilidade cognitiva<sup>93</sup>.

No processo de elaboração de uma nova perspetiva educacional importa, pois, *cuidar um olhar atento ao Outro*, enquanto sujeito dinâmico, e às mútuas interações e inter-relações que se estabelecem entre o indivíduo e os contextos que influenciam o seu desenvolvimento<sup>94</sup>, assim como às sucessivas transformações que advieram, e advêm, nos contextos microssistémicos e mesossistémicos<sup>95</sup> em que foi e vai

Auto-  
implicação  
Efeito  
multiplicador  
da diversidade

Cuidar um olhar  
atento ao outro

Ecologia do  
desenvolvimento  
humano

<sup>91</sup> “Sem autoimplicação não há processo de conhecimento, pelo que, cabe-nos a nós, professores, saber como autoimplicar os alunos.” Sá-Chaves, I. (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso do Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição).

<sup>92</sup> Princípio que Sá-Chaves prefere, atualmente, designar por *ampliação* (Sá-Chaves, I. (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso do Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição).

<sup>93</sup> Sá-Chaves, I. (2007b). Programa da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (2.ª edição). pp. 4-5. [Documento policopiado].

<sup>94</sup> Cujo princípio subjacente se reporta à *ecologia do desenvolvimento humano*, teoria desenvolvida por Urie Bronfenbrenner (1979) (designada, inicialmente, por teoria do desenvolvimento humano e, posteriormente, por modelo bioecológico) e que apresenta a conceção do desenvolvimento do ser humano, destacando a interação que se estabelece entre este e o meio envolvente. Divulgada, entre nós, por Gabriela Portugal (1992), esta perspetiva realça a interação recíproca e progressiva que se estabelece entre o sujeito ativo, em constante desenvolvimento, e as propriedades, em permanente transformação, dos meios imediatos em que se move. Bronfenbrenner defende, ainda, que este processo é influenciado pelas relações que se instituem entre os contextos mais imediatos e os mais vastos em que se integram. De acordo com Alarcão e Sá-Chaves (2000), evidencia-se, deste modo, “a ideia de uma relação recíproca sinérgica – sujeito/ambiente e ambiente/sujeito – e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade” (p. 145). Entende-se assim, de acordo com as autoras, a importância que o ambiente ecológico assume nesta perspetiva. Ambiente que, segundo Portugal (1992, p. 37), é concebido por Bronfenbrenner, como uma série de “estruturas concêntricas, uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida noutra”, umas mais próximas, outras mais distantes, mas todas, de algum modo, influentes no desenvolvimento do sujeito. Os níveis estruturais que coordenam o ambiente ecológico são: o *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema*.

Alarcão e Sá-Chaves (2000, p. 147) destacam ainda a importância das “transições ecológicas”, conceito fulcral na teoria bronfenbrenniana, concebidas, simultaneamente, como “consequência e motor do processo de desenvolvimento”, que acontecem durante todo o espaço de vida do indivíduo e que se verificam sempre que a sua posição se modifica devido a uma alteração no meio, ou nos papéis que assume e nas atividades que realiza.

<sup>95</sup> O microssistema é constituído pelo conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa, em desenvolvimento, nos ambientes em que se move e nos quais estabelece relações diretas (Bronfenbrenner, 1979). O mesossistema, que consiste no conjunto de microssistemas que um indivíduo frequenta, inclui as inter-relações entre dois ou



crescendo e que, obviamente, se alicerçam em contextos exossistêmicos<sup>96</sup> e macrossistêmicos<sup>97</sup>.

De igual forma, importa sublinhar a necessária atenção ao aprendente percebido como resultado das interações, modelizações e referencializações por si vivenciadas.

Atenção ao aprendente

A este respeito, e conforme Morin, Motta e Ciurana (2004), lembramos que a transmissão exige alguma competência, mas requer, igualmente, técnica e arte, “ela exige aquilo que nenhum manual menciona, mas que Platão já realçava como sendo uma condição indispensável para qualquer ensino: o eros, que é simultaneamente desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos” (p. 108).

Esta mudança do *olhar educativo* passa pela necessidade de dar atenção ao tempo, ao lugar e às culturas e subculturas nas quais os aprendentes se situam. Promover atividades diversificadas, conceber e remodelar estratégias com vista ao seu ajuste (e reajuste) à personalidade de cada aluno é um desafio que se coloca diariamente aos professores. No confronto e na constatação dos antagônicos mundos que a sala de aula aglomera, é inevitável a emergência de novas perspectivas que tragam à luz dimensões do *Ser* (do estar, do fazer, do saber, do comunicar, do escutar, do pensar)<sup>98</sup> nem sempre tidas em conta.

Mudança no olhar educativo

Trazer à luz dimensões do *Ser*

É nesta emergência que a via de acesso ao conhecimento do *Outro* se abre e, com ele, a excelente oportunidade de conhecimento mútuo. O reconhecimento, num duplo sentido de verificação e aquiescência<sup>99</sup>, das diferenças entre o *Eu* e o *Outro* é fundamental aos processos de (auto)aprendizagem e à procura de um tipo de saber que vise o *respeitar, o apreender, o dissecar* e, particularmente, *o estabelecimento de laços e diálogos*, pois, conforme Morin (2006a) “comprendre l’autre nécessite de se comprendre soi même, comprendre soi même nécessite de comprendre l’autre. Voilà ce qui manquait, je crois, à l’enseignement et que peut être au cours de série on va apporter”<sup>100</sup>.

Em conformidade com esta perspectiva, situa-se Carneiro (2003, p. 176) para quem “a *celebração da diversidade*” é um dos desafios a prosseguir na educação e o reconhecimento do outro, portador de direitos e deveres e de uma “dignidade

Celebração da diversidade

---

mais ambientes nos quais o sujeito participa ativamente. É neste contexto que encontramos um único ser em desenvolvimento desempenhando diversos papéis e funções (por exemplo, as interações entre a família, a escola, o trabalho, a vida social...).

<sup>96</sup> Entenda-se por exossistema qualquer contexto no qual o indivíduo em desenvolvimento não está situado (diretamente), mas que exerce influência nos contextos imediatos em que se encontra.

<sup>97</sup> O macrossistema consiste no sistema de valores ou crenças, leis, estilos de vida, costumes e recursos de uma determinada cultura, subcultura ou sociedade.

<sup>98</sup> Dimensões para as quais a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI chama a atenção no seu Relatório “Educação, um tesouro a descobrir” (1996).

<sup>99</sup> É no encontro, no confronto e na interação que se celebra com o Outro, e no necessário distanciamento que se segue, que emerge a possibilidade de confirmação e de aceitação das especificidades individuais e a oportunidade de construção da própria identidade.

<sup>100</sup> Morin, E. [2006a]. *Pourquoi Enseignement la compréhension humaine?* Acedido em fevereiro 2, 2005, em <http://www.mcxapc.org/docs/conseilscient/0612morinsenart.pdf>



inviolável” constitui um “dever indeclinável do processo educativo”. Relembrando a necessidade de diferentes abordagens e as novas encruzilhadas que a escola atualmente enfrenta, o autor aponta algumas das tarefas da educação moderna, entre as quais se salientam, pela sua importância para o presente estudo: “aprender a escutar o próximo”, “adquirir competências comunicacionais com o diferente” e “descobrir o fascínio da diversidade”.

Aprender a  
escutar

Descobrir o  
fascínio da  
diversidade

A mudança no *olhar educativo* que temos vindo a sugerir pressupõe que cada qual assuma, quer pessoal, quer profissionalmente, que “está nas nossas mãos mudar o mundo”<sup>101</sup>, ou seja, que cada um continuamente se estranhe.

Também Yunes (2003) relembra que “são raros os profissionais que, mantendo o rigor científico exigido pela academia, logram colocar em prática suas ‘leituras’ e escrever, com sua experiência documentada, uma alternativa para os limitados modelos de técnicas e receitas fechadas”, com que a escola se tem enganado (p. 10). Assim, e conforme Carr (2005), uma tarefa fundamental da formação de professores e, acrescentamos, da formação contínua, “es sacudir los prejuicios educativos de los futuros profesores y ayudarles a entender que el modo como la educación se ha entendido hasta la fecha no es necesariamente el único o el mejor” (p. 17).

De acordo com Sá-Chaves (2005/2006), nos dias de hoje, ser professor, é admitir que há novos e diferentes modos de olhar, pautando a ação educativa pelos diferentes ritmos, anseios e necessidades formativas dos aprendentes, numa perspectiva de gestão curricular flexível<sup>102</sup>, admitindo-se, assim, a possibilidade de construção de novas compreensões relativamente ao conceito de *currículum* e de *core curriculum*<sup>103</sup> (Roldão, 1996) e o compromisso com a qualidade dos processos de (co)aprendizagem.

Novos e  
diferentes  
modos de olhar

Importa, então, que o professor conheça os modos como cada aluno aprende, de forma a poder adequar as suas metodologias e estratégias de ensino.

É, pois, na pluralidade do coletivo, na aceitação da diversidade e da singularidade, no encontro dos distintos saberes de cada qual, que deve ser concebido o processo de ensino e de aprendizagem. Reafirmando esta perspectiva, Domènech e Guerrero (2005) referem que a educação é um processo no qual todos participam de forma

Encontro de  
distintos  
saberes

<sup>101</sup> Alves, L. (2007). “Cada um faz a sua parte”. In *Revista XIS, Público*, de 6 de janeiro.

<sup>102</sup> Sá-Chaves, I. (2005/2006). Notas de Campo da Unidade Curricular *Metodologia do Ensino da Especialidade – 1.º Ciclo* do Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro.

<sup>103</sup> Conforme Roldão (1999b), o “grande problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses *todos* são cada vez mais diferentes (Roldão, 1998). Trata-se, então, em termos de currículo, de o pensar em termos de um binómio e não como um corpo uniforme”. Sendo que o primeiro elemento desse binómio prende-se “com a dimensão do que é *socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola*” e o segundo diz respeito “à *concretização que cada escola faz desse core curriculum, concebendo-o como um projecto curricular seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais*” (p. 33).





plena e do qual ninguém se pode excluir, salientando que, “la educación fracasa cuando no aumenta el bagaje cultural de conocimientos comunes” (p. 30).

Tendo em conta estes argumentos, urge pensar a educação como intervenção direcionada para a importância dos valores humanos na (trans)formação social, para o ensino e para a aprendizagem da *humanidade*. Urge, então, pensar e realizar um tipo de escola que se alicerce e se desenvolva na crença das diferentes possibilidades, no acolhimento e na convivência dos diferentes saberes, na confluência dos diferentes trilhos que cada singularidade traça na especificidade do respetivo trajeto. Uma escola que promova “a humanidade, o sentido de comunidade e a identidade cosmopolita” (Hargreaves, 2003, p. 13).

Neste sentido, importa lembrar, como também refere Nóvoa (2002b), que “a organização escolar é o lugar certo para refazer os laços de um compromisso, que é simultaneamente social e pedagógico, com a formação das crianças e dos jovens” (p. 11). Contudo, conforme salienta Mello (2002), e ao contrário do que se esperava, as transformações nas formas de distribuição do conhecimento, procedentes das tecnologias da informação, “não tiveram impacto nas formas de organização pedagógica da instituição escolar: na verdade, o modelo de escola que trouxemos para o novo milénio é, em sua essência, igual ao que o século XX herdara do século XIX” (p. 72). Assim, e em última instância, impõe-se uma nova filosofia educativa que, crítica face aos pressupostos paradigmáticos em declínio, implemente ações de valorização e de incorporação das peculiaridades e das diversidades do saber individual, numa permanente articulação com o saber coletivo.

A este respeito, Alarcão (2001a) refere que a escola necessita de uma mudança paradigmática, contudo tal transformação implica que se mude o pensamento sobre ela. Pelo que, como refere a autora, é preciso que se reflita sobre “a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros” (p. 15).

Conforme afirma Mello (2002, p. 73), é necessário que “a instituição escolar se transforme numa comunidade dedicada à construção colectiva de significados” e que, em vez de uma instituição ensinante, se assuma como “organização aprendente”.

Tal propósito apenas se torna exequível no abandono do comodismo das práticas homogeneizadas e na procura de novas respostas educacionais. Salienta-se, deste modo, a importância de re-olhar as práticas docentes e de re-pensar as conceções que lhes estão subjacentes, considerando, conforme Domènech e Guerrero (2005), que a aquisição e o desenvolvimento de competências só se alcançam na interação com os outros e com o contexto. Neste sentido, e conforme Cano (2005), “las competencias se ejecutan y se mejoran al trabajar para y con otros, buscando respuestas conjuntas a las situaciones que aparecen día a día” (p. 24). Importa, pois, aprender a (con)viver e, de acordo com Domènech e Guerrero (2005), tal aprendizagem implica aprender “a vivir con los demás, a responsabilizarse de su

Importância dos valores humanos

Crença nas diferentes possibilidades

Refazer laços de compromisso social e pedagógico

Nova filosofia educativa

Atitude dialogante

Construção coletiva de significados  
Organização aprendente

Aprender a (con)viver



existencia” (p. 22), porque a aprendizagem para a vida está estritamente associada à aprendizagem da (con)vivência, uma das ideias centrais do presente estudo.

Por conseguinte, e conforme refere Sá-Chaves (2003, p. 21), importa aceitar “o poder estimulador da diferença e o efeito multiplicador das perspectivas múltiplas e plurais”, a valorização da diversidade da informação como possibilidade reflexiva, permitindo que, “nas trocas, o novo se apresente como tal, embora por vezes conflituando cognitiva e afectivamente com o sistema das nossas arreigadas convicções, conhecimentos, crenças e práticas”.

Poder da  
diferença

Na linha de pensamento de Canário (2002), precisamos cada vez mais de um pensamento prospetivo com vista a uma ação estratégica, no presente, “para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino” (p. 149). Para o autor, o “problema” da escola sintetiza-se em três pontos: o facto de, na sua configuração histórica, ser obsoleta e anacrónica, padecer de um défice de sentido e ser marcada por um défice de legitimidade social. Assim, de acordo com o autor, a construção de uma “outra” escola deverá abordar três eixos: “repensar o escolar a partir do não escolar”<sup>104</sup>, “desalienar o trabalho escolar”<sup>105</sup> e “pensar a escola a partir de um projecto de sociedade”<sup>106</sup>, pois, conforme refere, não é possível uma escola que estimule “o desenvolvimento da pessoa humana, da igualdade, da fraternidade e da felicidade numa sociedade baseada em pressupostos e valores que são o seu oposto” (*ibidem*, p. 150).

Outra escola

Releva-se, pois, conforme Lopes (2001), a importância de pensar uma *outra escola* e de esta “emergir progressivamente como ‘escola total’ com uma identidade, com um conjunto de valores explícitos partilhados sobre a acção e com formas convergentes de trabalhar para deles se aproximar” (p. 389). *Escola total* cujo processo de construção é, conforme a autora, “altamente complexo e feito de progressões e regressões” e para o qual se apontam como condições facilitadoras “a existência na escola de uma cultura de colaboração, o valor reconhecido às pessoas como pessoas e possuir estruturas e saber como usá-las de modo construtivo” (*ibidem*).

Escola total

Como temos vindo a referir, a possível mudança da educação corresponde a uma transformação da ação e do pensamento humanos, na qual o conhecimento não é tido como mera transmissão de conteúdos, mas encarado como estruturação da personalidade e da identidade no sentido da responsabilidade, da liberdade, ou seja, do *saber ser*.

Saber ser

Neste novo horizonte, é impossível conceber a ação educativa como mera doutrinação e comunicação de informações standardizadas e ancoradas em práticas

<sup>104</sup> Segundo Canário (2002), a mudança impõe ruturas cuja existência se deve a referentes educativos externos, pelo que é necessário pensar a escola “a partir das modalidades educativas que lhe são exteriores” (p. 150).

<sup>105</sup> Tal proposta é, de acordo com o autor, condição para uma positiva produção de sentido.

<sup>106</sup> Para o autor (*ibidem*), as questões da escola, e consequentemente da educação, são indissociáveis das questões da sociedade.



curriculares rotineiras e homogêneas, tal como é impensável olhar a aprendizagem como uma simples recepção de informação memorizável.

Assim, se a emergência de um novo olhar sobre a educação pressupõe a assunção, por parte do aprendente, de um diálogo interior, de uma introspeção, de igual modo exige que o educador/professor *fale* consigo mesmo. O processo educativo deverá ser, então, concebido como um exercício dual (dialógico) de reflexividade crítica, no qual se privilegia a troca de experiências, de aprendizagens, de interações sociais e pessoais com visa à (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional.

(Re)construção  
da identidade  
pessoal e  
profissional

No seio deste *olhar sobre o processo educativo*, interessa, pois, refletir, de forma mais detalhada, sobre o saber profissional dos professores, temática sobre a qual nos debruçaremos no ponto seguinte.

#### 2.4. O fazer e o saber profissional dos professores

“É preciso esquecer o que pensamos ser,  
para podermos lembrar o que de fato[sic] somos.”<sup>107</sup>

A nova concepção do fazer pedagógico que subjaz à alteração paradigmática em educação compele o professor ao desenvolvimento do seu pensamento e da sua ação a partir da reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. Cada vez mais, as exigências da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, os reptos prospetivos da educação, tornam evidente a premência de professores habilitados, competentes e motivados, porque, conforme Tedesco (2008), o novo papel da educação e do conhecimento pressupõe, igualmente, a redefinição da função dos educadores<sup>108</sup>.

De acordo com o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, a que já nos referimos anteriormente, o contributo dos professores, na preparação dos jovens para uma construção responsável do futuro, é determinante. Corroborando a enorme responsabilidade destes profissionais, a quem cabe a formação do carácter e do espírito das novas gerações, o referido documento reconhece que o seu papel será cada vez mais decisivo, afirmando que

têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver

Formação  
de  
atitudes

<sup>107</sup> Cecim, Vicente (2002). In *Vicente Franz Cecim: o alquimista luminoso do silêncio*. [Entrevista de Fabrício Carpinejar]. Acedido em fevereiro 11, 2005, em <http://www.revista.agulha.nom.br/ag23cecim.htm>

<sup>108</sup> Assim, e como John Dewey já defendia nos anos 30, o mero conhecimento dos métodos é insuficiente. Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, defendeu, em *How we think* e *Logic: the theory of inquiry*, a importância do pensamento reflexivo, salientando que a reflexão implica um estado primário de dúvida, desencadeador do pensamento e da atitude investigativa que visa a sua dissipação.



a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. (p. 131)

Agente de  
mudança

No mesmo sentido se pronuncia o relatório mundial da UNESCO sobre a educação, “Les Enseignants et l’Enseignement dans un Monde en Mutation” (1998a), que reafirma a importância e a determinação do papel social dos professores na construção do nosso futuro coletivo, realçando que

Papel social

ces enseignants ont un rôle clef à jouer, celui de préparer les jeunes générations à contribuer à la réalisation de notre espoir: que le siècle prochain voie l’avènement d’un monde plus juste socialement, plus tolérant et plus pacifique. La situation des enseignants mérite de retenir très sérieusement l’attention de tous ceux qui souhaitent léguer à nos enfants un tel monde. (p. 5)

Realização da  
esperança

Procedendo a um estudo acerca das alterações ao perfil e ao estatuto do professor ao longo dos tempos, o relatório citado refere, ainda, que as condições de ensino e de aprendizagem são um fator importante mas “la qualité et la pertinence de l’éducation dépendent avant tout des enseignants” (p. 63).

Por seu turno, Hargreaves (2003) defende que os professores, enquanto catalisadores das sociedades de conhecimento<sup>109</sup>, devem alicerçar a sua prática na experiência e na pesquisa sobre a eficácia do ensino e devem comprometer-se, continuamente, na atualização, na autoavaliação e na revisão da sua própria aprendizagem profissional. Tal compromisso pressupõe, para além da participação em redes virtuais de aprendizagem, “a adoção de porta-fólios de formação contínua [...] em que se revêem as próprias aprendizagens; a consulta das evidências da investigação educacional e a sua aplicação crítica, de modo que a prática possa estar sempre informada por elas” (pp. 46-47), práticas que, conforme veremos, se adotaram na presente investigação.

Atualização,  
autoavaliação  
e revisão da  
própria  
aprendizagem

A sociedade do conhecimento requer que os professores desenvolvam competências para lidar com a mudança, para correr riscos, para implementar processos de pesquisa capazes de fazer face às novas exigências e aos novos problemas com que se confrontam, ter cuidado com o outro, e “tentar transformar as suas escolas em organizações aprendentes” (*idem, ibidem*, p. 53).

Ensinar para além de uma sociedade assente no conhecimento, pressupõe, ainda, cultivar, entre outros, o carácter, a comunidade, a segurança, a inclusão, a integridade,

<sup>109</sup> De acordo com Hargreaves (2003), uma sociedade baseada no conhecimento é, de facto, uma sociedade da aprendizagem, contudo o autor dá preferência à expressão “sociedade do conhecimento” devido “à sua utilização alargada e aceite” (p. 16). A sociedade do conhecimento é, segundo o autor, uma sociedade em mudança, na qual a informação rápida e constantemente se difunde e circula por todo o planeta, se assiste a uma contínua reestruturação das organizações e as políticas governamentais estão sujeitas a voláteis mudanças.



a identidade cosmopolita, a continuidade e a memória coletiva e estar numa “profissão reinventada” que, para além de produzir valor económico, se move por valores.

Sustenta ainda o autor (*ibidem*, p. 45) que os professores devem ser capazes de construir um novo profissionalismo, cujas componentes principais são, entre outras, *promover uma aprendizagem aprofundada; aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados; empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua; trabalhar e aprender em equipas colegiais; e construir a capacidade de mudança e de risco.*

Novo  
profissional-  
lismo

Por seu turno, Perrenoud defende que a postura reflexiva é o principal recurso do professor. Para o autor (2002a), a formação prende-se, principalmente, com a experiência, com a capacidade de evoluir, de aprender de acordo com a experiência e com a capacidade de refletir sobre o que se gostaria de fazer, sobre o que realmente se fez e sobre os resultados de tudo isso. É assim que, nesta ótica, salienta que o desafio é ensinar, simultaneamente, “atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas” (p. 18). O autor (*ibidem*) realça que o professor, para além de competências técnicas, deveria estar apto a reconhecer e a valorizar as suas próprias competências, o que pressupõe “um trabalho sobre a sua própria relação com o saber”, assim, “o principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência”<sup>110</sup>. É nesta medida que o autor (2002b, p. 14) defende um perfil de um professor que seja, simultaneamente um(a):

Postura  
reflexiva

- a) *Pessoa confiável;*
- b) *Mediador intercultural;*
- c) *Mediador de uma comunidade educativa;*
- d) *Garantia da Lei;*
- e) *Organizador de uma vida democrática;*
- f) *Transmissor cultural;*
- e) *Intelectual.*

No que respeita à construção de saberes e competências, o autor (*ibidem*) realça, nesse perfil, uma ideia de um professor enquanto *organizador de uma pedagogia construtivista; garantia do sentido dos saberes; criador de situações de aprendizagem; administrador da heterogeneidade; e regulador dos processos e percursos de formação.* A estas competências, o autor acrescenta ainda duas posturas fundamentais: a *prática reflexiva* e a *implicação crítica.*

Tal como, entre nós, faz notar Carneiro<sup>111</sup> (2003), o educador é “o principal artífice do futuro comunitário; [...], o inventor necessário e activo da história dos homens” (p. 171), “*uma enorme força de progresso e de desenvolvimento*” (p. 183). Para o autor, o

Artífice do  
futuro  
comunitário

<sup>110</sup> Perrenoud, P. (2000b). Construindo competências. [Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini]. *Nova Escola (Brasil)*. Setembro, 2000. pp. 19-31. Acedido em julho 31, 2009, em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)

<sup>111</sup> Para quem a primeira prioridade de uma qualquer sociedade ou de uma política pública deveria ser “convocar os professores como fazedores de futuro” (2003, p. 183).



processo de aprendizagem intima os professores ao cumprimento de novos e múltiplos papéis entre os quais se salientam, pela sua relevância para o presente estudo:

- *A facilitação da aprendizagem individual e de itinerários próprios;*
- *O recurso a técnicas de aprendizagem cooperativa;*
- *A avaliação formativa e a monitoria<sup>112</sup> de percurso;*
- *A transição de um ensino verbalizado a formas de aprendizagem por descoberta e investigação pessoal/grupal;*
- *A capacidade de integração em redes de formação.*

Referindo-se especificamente às questões do multiculturalismo e a um dos “quatro pilares essenciais à educação no século XXI”, propostos pela Comissão da UNESCO, “aprender a viver juntos”, o autor (2003, pp. 178-179) refere ainda que o professor é um *mediador intercultural*, um *empreendedor social*, um *criador cultural* e um *tecelão das alianças locais*, a quem compete, para além da formação de capital humano, aprofundar heranças culturais, integrar diferentes pontos de vista, a complexa função de fazer do espaço escolar uma “*memória das memórias*”, a capitalização social dos grupos humanos e a congregação de parcerias alargadas, como a relação escola-família.

Mediador  
intercultural

Na mesma linha, Nóvoa (2002a) enfatiza a necessidade de redefinição do sentido social do trabalho docente, referindo que os professores “têm de refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas” (pp. 254-255).

Criticando as concepções que depreciam o trabalho docente e veem o ensino como uma atividade simples, que se exerce de um modo natural, o autor salienta a sua relação com a implicação do aluno no processo de aprendizagem, a complexidade que envolve do ponto de vista emocional e o cumprimento de diferentes e, por vezes, discordantes objetivos. Estes cenários, segundo o autor, apontam novos sentidos para o trabalho docente e acentuam um conjunto de competências profissionais que podem ser consubstanciadas “nas figuras *saber relacionar* e *saber relacionar-se*” (p. 256).

Saber  
relacionar(-se)

Também Alarcão (2002)<sup>113</sup> sublinha “a necessidade de uma nova configuração do perfil dos professores” e realça a importância destes profissionais como “peças fundamentais na desejada mudança”. A autora (2001c, p. 9) defende que face aos desafios “precisamos de professores que tenham confiança no seu saber e auto-estima baseada na consciência do seu valor profissional e social”, que estes sejam “informadores informados”, “analistas simbólicos da sociedade” e profissionais capazes de se interrogarem e de problematizar mesmo o que parece óbvio. Defende ainda que a atual concepção de currículo e de gestão curricular exigem que o

Nova  
configuração  
do perfil dos  
professores

<sup>112</sup> No presente estudo, a ideia de *monitoria* é traduzida no conceito de *supervisão*.

<sup>113</sup> Comentário ao painel “Trabalho Pedagógico”, incluído na Conferência Internacional *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (novembro, 2001), publicado em 2002.



professor seja um “decisor em situação real” e não “um mero executor de planos curriculares” (p. 10).

Salientando que a caracterização do conhecimento profissional dos professores tem sido alvo de atenção por parte de diversos autores e sobre ela se tem vindo a estabelecer várias abordagens<sup>114</sup>, Alarcão (2004, pp. 62-64), retomando Lee Shulman (1986), refere diversas dimensões do conhecimento profissional do professor, para além do conhecimento científico-pedagógico<sup>115</sup>, a saber:

- *O conhecimento do conteúdo disciplinar* – o conhecimento profundo do domínio dos conteúdos a ensinar;
- *O conhecimento pedagógico em geral*<sup>116</sup> – o conhecimento dos princípios pedagógicos gerais, comuns às diferentes disciplinas;
- *O conhecimento do currículo* – o conhecimento das áreas disciplinares e não disciplinares que constituem, na sua globalidade, as atividades formativas de um dado nível de ensino, englobando, igualmente, o conhecimento da organização dos seus programas;
- *O conhecimento do aluno e das suas características* – o conhecimento e a compreensão<sup>117</sup> do contexto sociocultural dos alunos, assim como da sua história de vida e do seu processo de aprendizagem e do seu nível de desenvolvimento;
- *O conhecimento dos contextos* – o conhecimento das situações espaciais, temporais, sociais e organizativas, sempre únicas, das circunstâncias em que desenvolvem a sua atividade;
- *O conhecimento dos fins educativos* – o conhecimento dos fins e dos objetivos educativos definidos pela cultura educativa;
- *O conhecimento da sua filiação profissional* – o conhecimento da comunidade profissional em que o docente se integra.

Independentemente das múltiplas dimensões que se possam destacar no que se refere ao fazer e ao saber profissional do professor, o facto é que, é inegável, que o professor desempenha, hoje, um papel pluridimensional, o que implica,

Dimensões do  
conhecimento  
profissional do  
professor

<sup>114</sup> Distinguindo-se, entre estas, de acordo com Alarcão (2004), as abordagens influenciadas pelas teorias da decisão e do processamento da informação (entre as quais se salientam, entre outros, autores como Yinger (1987) e Clark (1988)) e que procuram entender a atuação profissional docente a partir dos dados cognitivos contidos nas planificações de aulas e na forma como os docentes as aplicam no contexto da situação. Outras apontam, no conhecimento profissional dos professores, a sua dimensão prática, experiencial e contextualizada, sem descurar os valores e os princípios em que acreditam (como por exemplo Elbaz (1987)). Ou ainda, as abordagens que admitem a importância dos referentes teóricos e experienciais (nas quais se situam, por exemplo, Shulman (1986) e Barth (1993)).

<sup>115</sup> Ou “conhecimento pedagógico de conteúdo” (Shulman, 1986; Sá-Chaves, 1997; Tavares, 1997), entendendo-se, por este, a compreensão da forma como os conteúdos disciplinares se organizam, atendendo à sua estrutura, aos temas e aos conceitos que envolvem, com vista a que os mesmos se tornem inteligíveis para os alunos.

<sup>116</sup> Que, segundo Alarcão, Shulman designa por “general pedagogical knowledge”.

<sup>117</sup> E a atenção ou o *cuidar* (acrescentaríamos nós).



necessariamente, um perfil mais complexo e ajustável às exigências das sociedades, em permanente mudança.

Assim, de acordo com Alarcão e Sá-Chaves (2000a), a passagem do saber ao saber fazer determina os contornos do conhecimento profissional que articula as dimensões teóricas e práticas com a aptidão reflexiva do sujeito, que se traduz numa matriz multi e interdimensional. Num estudo desenvolvido, na Universidade de Aveiro, entre 1995 e 1997, acerca do conhecimento profissional dos professores, as autoras referidas destacam a natureza complexa e compósita do ato pedagógico integrado num todo global e uno e reafirmam a multidimensionalidade desse conhecimento.

Nesta perspetiva, Sá-Chaves<sup>118</sup> (2000a, pp. 46-47), pensando a natureza multidimensional do conhecimento profissional dos professores, refere as dimensões identificadas por Shulman, que cada profissional invoca para agir, no momento de confronto com a situação, o *conhecimento de conteúdo*<sup>119</sup>, o *conhecimento do currículo*<sup>120</sup>, o *conhecimento pedagógico geral*<sup>121</sup>, o *conhecimento dos aprendentes e das suas características*<sup>122</sup>, o *conhecimento dos contextos*<sup>123</sup>, o *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais*<sup>124</sup> e o *conhecimento pedagógico de conteúdo*<sup>125</sup>.

Quanto à caracterização do saber profissional dos professores, Sá-Chaves (2000a) retoma de Freema Elbaz uma outra dimensão: o *conhecimento de si próprio* (conhecimento metacognitivo)<sup>126</sup>.

Matriz multi e interdimensional do conhecimento profissional

Conhecimento de si próprio

<sup>118</sup> A autora (1989) acentua que os professores devem constituir “o eixo da mudança”.

<sup>119</sup> Diz respeito aos conteúdos, às estruturas e aos tópicos das matérias a lecionar.

<sup>120</sup> Respeitante ao domínio específico de programas e materiais.

<sup>121</sup> Refere-se ao domínio dos princípios gerais subjacentes à organização e gestão de classe e que transcendem a dimensão conteúdo.

<sup>122</sup> Só tendo em conta as características e a individualidade de cada aprendente, é possível ajustar as estratégias de ensino ao processo de aprendizagem, tendo em conta que “o conhecimento dos aprendentes se obtém pelo confronto e no diálogo com a própria situação, isto é, no compromisso entre as dimensões teórica e prática do agir profissional” (Sá-Chaves, 2000a, p. 100).

<sup>123</sup> Só a partir de um conhecimento da situação real da vida dos alunos é possível a adequação de linguagens e estratégias, porque “cada aprendente é sempre o atribuidor de significado às propostas de ensino que lhe são feitas e esse significado é construído a partir das suas representações provindas da sua cultura, enquanto matriz da sua vivência e experientiação do mundo” (Sá-Chaves, 2000a, p. 101).

<sup>124</sup> Segundo Sá-Chaves (2007a), “a nossa acção tem uma dimensão ética: que a criança compreenda e estructure uma pauta de valores”. De acordo com a autora (*ibidem*), Shulman confere um papel estruturante e legitimador da acção à questão dos fins, objetivos e valores educacionais, transformando assim, “o conceito de prática em *praxis*, enquanto acção informada pelas ideias de bem, de justiça e de solidariedade” (*idem*, 2000a, p.100).

<sup>125</sup> “É a capacidade de tornar um conteúdo aprendível e compreensível por um sujeito aprendente; a capacidade de transformar um conteúdo científico complexo em algo que o outro compreenda – através de metáforas, de Portfolios, de estudos de vida” (Sá-Chaves, 2007a).

<sup>126</sup> Segundo a autora (2000a, p. 102), este possibilita “um tipo de conhecimento aloctrônico”, facilitador da desocultação dos processos e fatores que originaram as dimensões positivas e de sucesso mas, igualmente, as causas do insucesso. Através de uma meta-análise, este processo de consciencialização assegura a identificação e o conhecimento de fatores que, num horizonte pró-ativo, possibilitem quer a melhoria de futuras intervenções, quer o conhecimento de si próprio, facultando, assim, uma intervenção deliberada no próprio





À semelhança do referencial de dimensões do conhecimento profissional e do perfil de competências profissionais referidos, no contexto nacional, os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes, definidos através de dois diplomas legais, publicados em 2001, reportando-se um deles ao *perfil geral de desempenho do educador de infância e professores do ensino básico e secundário* (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) e o outro ao *perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), indicam um conjunto alargado de competências que apontam para uma perspetiva ampla e integrada da profissionalidade. O perfil geral destaca referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, atendendo a quatro dimensões inter-relacionadas, e cujo conjunto se constitui como suporte para agir e reagir de forma adequada perante as complexas situações da prática profissional docente: a *profissional, social e ética*; a de *desenvolvimento e aprendizagem*; a de *participação na escola e de relação com a comunidade*; e a de *desenvolvimento profissional ao longo da vida*.

Perspetiva  
ampla e  
integrada da  
profissionali-  
dade

Por seu turno, o perfil específico particulariza a orientação da atividade profissional, sublinhando competências que permitam conceber e desenvolver o currículo de forma integrada, organizar o ambiente educativo, estabelecer uma relação pedagógica e educativa com os alunos e trabalhar em equipa, ativa e construtivamente, destacando uma visão do papel do docente como facilitador da construção de oportunidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social dos alunos e de criação de condições para continuarem a aprender, numa perspetiva de educação para a cidadania.

Neste sentido, e tendo em conta a abrangência dos perfis mencionados, importa repensar a formação e a ação educativa em função dos seus potenciais contributos para o desenvolvimento de um perfil amplo de competência profissional e que possibilite aceder a uma construção identitária potencialmente transformadora e facilitadora do desenvolvimento integral dos alunos, de si próprios e dos contextos em que se integram. Evidencia-se, assim, a pertinência da consideração, como defende Alarcão (1998, p. 49), de que o desempenho de qualidade não advém, apenas, do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em ação, mas é o *rostro visível de uma competência pessoal, global, interativa, de natureza ecológica, caracterizada, sobretudo, pela interatividade e pela sua capacidade de mobilização em situação*.

Construção  
identitária

Detentores de um conhecimento do conteúdo, dos aprendentes e dos seus contextos, da dimensão ética da ação, capazes de tornar o conhecimento científico complexo em conhecimento compreensível e abertos à possibilidade de nos

---

desenvolvimento. É, ainda de acordo com a autora, o nível de conhecimento “designado como metacognição e que só se obtém no exercício continuado da meta-reflexão”.



deixarmos conhecer por nós próprios, possibilitemo-nos olhar para a educação sob a perspectiva de que esta, conforme Morin (2004a), “pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (p. 11).

Nesta mesma linha de pensamento, Domènech e Guerrero (2005) sublinham que as utopias exigem coragem e que é necessário um esforço de criatividade e de atrevimento para implementar propostas e ações que rompam com o estabelecido, dado que “tenemos los recursos y la capacidad de hacer una educación diferente y sabemos, a grandes rasgos, como debería ser” (p. 17). Como referem os autores, trata-se de um processo de ensino e de aprendizagem modelizado por propostas e ações, que descontinuando a determinação do paradigma de racionalidade tecnicista, propõem um *outro olhar*, mais enriquecido, porque mais crítico, mais criativo, mais reflexivo e mais afetuoso.

Assim se entende que o profissional que tem da educação uma ideia de *missão* e *paixão* (no duplo sentido que as palavras podem assumir) e que habita, de facto, a sociedade complexa, incerta, imprevisível e impredictível, não pode assentar as suas práticas pedagógicas em recursos didáticos tradicionalistas e confinados a uma visão linear e redutora do conhecimento. Pelo contrário, deverá conceptualizar e levar à ação novas práticas pedagógicas que envolvam outras possibilidades e outros recursos didáticos, considerando-os como elementos fulcrais para a reestruturação e reorganização das identidades pessoais, na medida em que facultam o desenho e a integração de novas perspectivas sociocognitivas, ecológicas, humanas, entre outras.

Com efeito, um dos grandes desafios e encantos que se colocam diariamente aos professores é fazer compreender a significação da informação, ajudar o aprendente a eleger as informações verdadeiramente importantes para que estas se tornem o *seu referencial* de conhecimento. Releva-se, assim, a importância de ensinar o aluno a relacionar, a comparar, a integrar, a contextualizar e a *apropriar-se* do que *vem de fora*, porque conhecer é *desvendar*, descobrir, ir além do previsível, da exterioridade, da *pele*, enquanto metáfora da superficialidade dos conceitos e aprofundar os níveis de descoberta significativa.

Paralelamente, importa não esquecer que, se pela interação se estabelece o contacto primordial com o mundo e com as mensagens que este nos lega, é apenas na interiorização que a compreensão se completa.

A mudança educativa que a atualidade exige, e que se alicerça na aprendizagem, passa pela compreensão do processo educativo como uma relação comunicacional autêntica e aberta entre professor e aluno. Processo de comunicação que deve estimular o aluno a um diálogo interno consigo mesmo, a uma reflexão pessoal, interior, no qual, ao expor-se ao pensamento, o aprendente possa *questionar* as suas certezas, abrindo assim novas possibilidades.

Criatividade e atrevimento Romper com o estabelecido

Novas perspectivas

Significação da informação

Compreensão

Relação comunicacional



Neste sentido se releva a importância da comunicação dialógica<sup>127</sup> entre professor e aluno contemplar novas possibilidades de *educar o pensamento* – mais concretamente, *educar o pensar e educar para pensar*, tema nuclear do presente estudo<sup>128</sup>.

A prática educativa deverá estimular o aprendente a seguir o seu caminho, na linha do que espera *vir a ser*, e propor formas eficazes de aprendizagem, reconhecendo que nem todas as estratégias são indicadas para todos. Adotar a diferença no contexto escolar e no processo educativo é admitir a alteridade, em que

<sup>127</sup> A concepção da comunicação como dialógica remonta à filosofia grega, sendo que, na raiz da atual concepção de discurso se encontra o que se designa por “teoria da argumentação”. A arte da argumentação, ou retórica, é a concepção de discurso propagada pelos gregos e que encontrou em Isócrates (436 a.C.-338 a.C.) um dos seus principais difusores. Isócrates define a verdadeira retórica como a obra de um artista e defende que o homem tem na palavra o seu único recurso. Por seu turno, Platão contesta o uso da retórica como forma de discurso e apresenta-a, na obra *Górgias*, como uma manipulação imoral das técnicas argumentativas com o fim de subverter a verdade. Esta convicção condu-lo à distinção entre retórica e dialética. Para o filósofo, enquanto a retórica se desenvolvia através de longos discursos, propiciadores de dispersão, que tinham por fim a persuasão, a dialética pode conduzir à verdade, dado que, pela sua própria natureza, se apresenta dialogicamente, facultando a intervenção, o questionamento e a negociação de sentidos. Embora não evidenciando a natureza social da linguagem, dando primazia ao orador, à sua arte e à preparação para o *bem falar*, a verdade é que os gregos contribuíram para o progresso dos estudos da linguagem, numa perspetiva dialógico-discursiva. Mas foi sobretudo Bakhtin (1895-1975) e as suas reflexões sobre o princípio dialógico que revolucionaram a noção de discurso e a teoria da linguística no século XX. Este linguista russo concebia a linguagem como um processo constante de interação mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema autónomo. Para o autor, o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo e “viver significa participar de um diálogo” (1995, p. 184), sendo que o ser humano é dialógico por natureza e a linguagem apenas se institui através da relação *eu-tu*. A língua é o instrumento de produção do discurso pedagógico elaborado pelo professor, simultaneamente ouvinte e falante, responsável pela mediação do conhecimento. Por seu turno, os alunos ocupam o lugar de falantes e ouvintes, na mesma condição dialógica do professor. O discurso estabelece, deste modo, uma relação recíproca entre os seus interlocutores, suscitando a oportunidade de intercâmbios entre os significados produzidos.

Na mesma linha, Jürgen Habermas (filósofo do século XX) defende que a comunicação é um processo dialógico através do qual os sujeitos interagem com vista a alcançar um entendimento. A sua teoria da ação comunicativa ou da competência comunicativa assenta em alguns pontos fulcrais: a compreensão da comunicação como *interação*, a centralidade da linguagem como *medium* privilegiado do entendimento (daí a noção de dialogia) e a concepção do entendimento como objetivo da comunicação.

<sup>128</sup> Já em 1959, em *Democracia e Educação*, Dewey defendia o indispensável papel da escola no incentivo aos “bons hábitos de pensar” e afirmava a necessidade de educar o pensamento com vista à superação da sua forma rudimentar, rumo ao pensamento reflexivo e ao raciocínio crítico.

Relembrando a afirmação de Hannah Arendt (2001, p. 143) de que os “homens que não pensam são como sonâmbulos”, importa sublinhar que a sociedade de hoje, e consecutivamente a escola, não se podem permitir a formação de *homens sonâmbulos*.

Também Lipman (2001) refere que sempre existiu “uma linha educacional de pensamento que sustenta que o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual” (p. 11), o que não pressupõe, à partida, que apenas no mero desenvolvimento dos conteúdos disciplinares o *pensar* dos alunos se construa e consolide. Morin (2002), por sua vez, defende que a educação do futuro deverá atender à educação do pensamento humano, a uma “reforma do pensamento [...] necessária para conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo” (p. 68). Para tal, é urgente que, de par com os conteúdos, se faculte um leque de atividades intencionalmente direcionadas para o desenvolvimento de um pensar de qualidade. É neste contexto que se assume a premência de educar para/o pensar como repto da educação para o século XXI, com vista ao desenvolvimento do “*ser consciência*”, metáfora estruturante do presente estudo.



cada pessoa deve ser percebida como *caminhante* que trilha um processo em *inacabamento* e em *continuum*.

Assim se entende a premência de pensar e de adotar uma pedagogia para a *alteridade* que entreteça e (re)construa linguagens, pensamentos e saberes capazes de nos comprometerem *com* e *no* mundo. Só assim caminharemos no sentido da qualidade da Educação que, de acordo com Sá-Chaves (2000a), passa, inevitavelmente,

Qualidade da  
Educação

pelos espaços da indagação e do deslumbramento, pela capacidade do sonho e da alegria, pela competência prática e pela inteligência criativa e transformadora que hão-de tornar vivos, apelativos e significantes os dias das nossas crianças, jovens e adultos que persistem nos espaços de formação e de desenvolvimento. (p. 24)

De facto, nos últimos anos, o modelo educacional tem sido contestado pela preponderância que concede à mera aplicação do conhecimento científico em prejuízo da reflexão prática. Os modelos de *racionalidade tecnicista* realçam uma formação orientada para o condicionamento, para a dependência e para a transmissão e reprodução e pressupõem um perfil de professor como técnico capaz de aplicar e transmitir os conhecimentos provenientes das teorias científicas. As limitações deste paradigma têm vindo a ser largamente descritas nas últimas décadas, para as quais a obra de Donald Schön<sup>129</sup> se constituiu como referente, propondo como alternativa a adoção do paradigma de *racionalidade reflexiva*, com vista à concretização de respostas mais adequadas às situações complexas e imprevisíveis que caracterizam a prática profissional (Alarcão, 1996b; Sá-Chaves, 2000a). Esta perspetiva realça a importância de uma formação orientada para a autonomia, para a participação ativa de todos os atores implicados no processo de ensino e aprendizagem e para a reflexão como meio de construção de saberes integrados. De igual modo, aponta para um perfil de professor que valorize e mobilize, de forma articulada, saberes de natureza prática e teórica, capaz de (se) questionar e de se envolver na procura de soluções para as situações com que se confronta.

Racionalidade  
reflexiva

Nesta ótica, o professor ao assumir-se como sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional, abandona a postura de mero executor (e consumidor) e torna-se um investigador, um criador do seu conhecimento pedagógico, um *prático reflexivo* ou um *artista* (Schön, 1992) que cria as suas próprias ações e descerra inúmeras possibilidades de intervenção pedagógica.

Prático  
reflexivo

É neste sentido que se releva, no presente estudo, e na linha de Nóvoa (1992), a importância de uma formação capaz de “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (p. 25).

<sup>129</sup> As principais obras de Donald Schön (1930-1997), *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987), veicularam, para o domínio da formação de professores, as suas teorias sobre a epistemologia da prática.



De igual modo, e conforme referem Lalanda e Abrantes (1996), crê-se que a reflexão-ação constitui uma atitude docente fundamental e subjacente às práticas educativas, sendo capaz de fomentar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias tendentes a um ensino de qualidade. No seguimento de Nóvoa e de par com as autoras mencionadas, reforça-se que a alteração das práticas educativas passa, de forma significativa, pela formação reflexiva dos professores e que estes, enquanto práticos reflexivos, se assumirão como agentes dinâmicos e criativos do processo educativo em que se inscrevem.

Retomando o objetivo geral do presente estudo, e concretamente no que se refere ao aprofundar do conhecimento sobre a competência reflexiva dos professores como possível alicerce para a inovação, para a qualidade da sua intervenção e para o processo do seu próprio desenvolvimento em interação com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos, no próximo ponto procurar-se-á dedicar particular atenção à formação e à prática reflexiva.

## 2.5. Formação e prática reflexiva

Temos de “desconfiar de todos aqueles que querem  
colocar-nos na sua realidade com a pretensão de ser essa a única realidade,  
em seu mundo com a pretensão de ser o único mundo,  
na sua linguagem com a pretensão de ser essa a única linguagem,  
na sua razão com a pretensão de ser essa a única razão,  
na sua história com a pretensão de ser essa a única história  
ou em sua humanidade com a pretensão de ser essa a única humanidade.”<sup>130</sup>

São vários os autores que têm vindo a sublinhar a emergência, na atualidade, de um novo paradigma de formação e desenvolvimento profissional (Sá-Chaves & Alarcão, 2000; Tavares & Alarcão, 2001; Alarcão & Roldão, 2008), integrando uma racionalidade mais *integradora e complexa*, de matriz socioconstrutivista e ecológica que, não rompendo inteiramente com o paradigma precedente, admite a possibilidade de conciliar “a produção e a aquisição de saberes, a tradição e a inovação, as lógicas racionais e as criativas, as lógicas da razão e do coração” (Tavares & Alarcão, 2001, p. 103). Trata-se, pois, de uma perspetiva que, conforme Sá-Chaves (2008), “subentende as ideias de complexidade, de não fragmentação e de incerteza, associadas à ideia de esperança numa visão mais humanizada da acção educativa nas suas mais variadas tipologias, destinatários e níveis de intervenção” (p. 12) e aponta para a formação de um profissional reflexivo e crítico que, no quadro de um contínuo e colaborativo questionamento e de conhecimento de si próprio, dos contextos, dos saberes e dos valores, procura atuar com vista ao desenvolvimento de todos.

*Racionalidade  
mais  
integradora e  
complexa*

<sup>130</sup> Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (n.d.). *Habitantes de Babel. Política e poética da diferença*. Acedido em janeiro 22, 2007, em <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/jun02/educacao1.asp>



De facto, já na primeira metade do século XX, Dewey defendia que o processo de ensino-aprendizagem não se pode alicerçar apenas em princípios científicos e tecnicistas, mas exige, igualmente, uma ação reflexiva que, dando lugar a diferentes perspetivas e interpretações do mundo, impede o enviesamento de uma única e acrítica visão da realidade.

Donald Schön, autor crítico do modelo tecnicista, foi sem dúvida, um dos autores que maior peso teve na divulgação do conceito de *reflexão* e, de acordo com Alarcão (1996b), propõe, em alternativa, “uma **epistemologia da prática** que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais” (p. 11). Segundo a autora, Schön defende que a formação do futuro profissional deve abarcar uma forte componente reflexiva oriunda de contextos práticos reais.

Reflexão  
Epistemologia  
da prática

De acordo com Schön, o profissional prático reflexivo é alguém que age e que toma decisões a partir da avaliação de problemas que ocorrem no decurso do seu trabalho. Problemas esses, que devem ser enquadrados no contexto situacional em que se inserem e ser encarados à luz de um diálogo reflexivo com a situação. Diálogo que, na procura pelo sentido das experiências vividas, se evidencia por um balançar permanente entre acontecer e compreender.

Profissional  
prático  
reflexivo

Segundo Alarcão (1996b), Schön defende que, inerente à prática dos bons profissionais, existe uma competência artística “um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista, o que ele designa por *artistry*” (p. 16). É esta competência que lhes possibilita agir no indeterminado e que assenta num conhecimento tácito, próprio e simultâneo às suas ações e que “completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam” (*idem, ibidem*).

*Artistry*

De acordo com a autora, na obra de Schön podemos distinguir diferentes tipos de conhecimento que emergem da ação reflexiva, a saber, *o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*.

O conhecimento na ação é o conhecimento espontâneo, tácito, que os profissionais evidenciam no desempenho da ação. É um conhecimento dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação.

Conhecimento  
na ação

A reflexão na ação é o processo reflexivo que ocorre em simultâneo com a ação (frequentemente pensamos sobre o que fazemos enquanto agimos), é o *diálogo interior (silent game)* que se instaura durante a própria ação e que conduz à sua reformulação, sem contudo a cessar ou interromper. Conforme Schön (2000), o “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (p. 32), pelo que, “a reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (*ibidem*, p. 33). É, ainda, de acordo com o autor, “uma conversação reflexiva com os materiais de uma situação” (p. 35), que “pode ajudar a compreender como é que as soluções

Reflexão  
na ação



se transformam no decurso da própria acção, se o expert se dispuser a ir tornando explícito o processo reflexivo que a acompanha” (Sá-Chaves, 2002, p. 108).

Por seu turno, a reflexão sobre a acção é uma análise realizada *a posteriori*, exigindo, por isso, uma reconstrução mental e um distanciamento da acção. A este respeito, refere Sá-Chaves (*ibidem*), que é fundamental, “numa fase pós-activa, verificar do sucesso ou do insucesso da hipótese formulada, ou seja, do grau de consecução dos objectivos previstos e das explicações processuais e/ou contextuais que podem justificar uma ou outra das alternativas” (p. 109).

Reflexão  
sobre a  
acção

Por fim, a reflexão sobre a reflexão na acção é o processo que conduz à progressão do desenvolvimento do profissional e à construção da sua forma pessoal de conhecer (Alarcão, 1996b). De acordo com Sá-Chaves (2002), “esta capacidade de reflectir sobre os próprios processos de reflexão constitui a metacognição, ou seja, uma forma mais complexa e um nível mais avançado dos processos cognitivos” (p. 112).

Reflexão  
sobre a  
reflexão  
na acção

A reflexão sobre a reflexão na acção, ou *meta-reflexão*, é um olhar retrospectivo (e introspectivo) sobre a acção, que permite atentar sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado lhe atribui e que outras interpretações lhe pode conceder. É, pois, uma reflexão orientada para a acção futura, uma reflexão *pró-ativa* que ocorre sempre que se revisitam os contextos situacionais, sociais, culturais e pessoais em que fluiu, ajudando a compreender novas dificuldades, a explorar soluções e a orientar futuras acções, sendo, por isso, acrescentaríamos, uma reflexão atenta ao *cuidar do futuro*.

Meta-reflexão

Os docentes que refletem *em acção* e *sobre a acção* envolvem-se num processo investigativo, em que tentam não só compreender-se melhor a si próprios, quer como pessoas, quer como profissionais, mas procuram, igualmente, melhorar a sua prática pedagógica e o ensino em geral.

Processo  
investigativo

A perspectiva e a prática reflexiva pressupõem que ensinar, mais do que uma arte, é uma procura constante à qual subjaz o objetivo de criar condições para que as aprendizagens aconteçam. O processo reflexivo requer uma constante autoanálise e uma abertura de espírito a novas hipóteses, a novos caminhos, e conduz à construção e concretização de soluções e de uma acção mais intencionada e mais consciente. Assim, quer as relações percebidas, quer as relações geradas ou construídas são interiorizadas e *entretecidas* na consciência, alicerçando os rumos da prática humana.

Autoanálise

As perspectivas de Schön a que nos referimos têm influenciado várias análises sobre a educação e diversos autores que se debruçam sobre o estudo da formação de professores. O trabalho que desenvolveu neste domínio tem servido de ponto de partida a pensadores como Alarcão, Nóvoa, Sá-Chaves e Zeichner, entre outros.

Entre nós, Nóvoa (1992) refere que a formação do professor crítico reflexivo implica três tipos de desenvolvimento: pessoal (*produzir a vida do professor*), profissional (*produzir a profissão docente*) e organizacional (*produzir a escola*). A formação do professor não passa exclusivamente por um processo de crescimento



pessoal e aperfeiçoamento profissional mas, de igual modo, pela transformação e consubstanciação de novas práticas participativas e de gestão democrática. Assim, segundo o autor, “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (p. 28). A este respeito refere ainda o autor que “os professores têm de se assumir como *produtores da ‘sua’ profissão*” (*ibidem*). É assim que, e ainda conforme o autor (1991, p. 27), *o triplo movimento de Schön – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação* – ganha uma importância acrescida no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e aponta para a consolidação, no terreno profissional, de espaços de (auto)formação participada, o que conduz à conceção da escola como um ambiente verdadeiramente formativo. Nesta perspetiva, a escola assume um papel fulcral enquanto espaço de colaboração, de partilha de saberes, experiências, valores, decisões e responsabilidades, mas também como espaço de investigação e de incentivo à inovação.

Novas práticas participativas

Na mesma linha de pensamento, Zeichner defende a emancipação do professor como alguém que decide e que encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem. O autor destaca a importância do contexto, afirmando que o professor, além de refletir sobre a sua prática, necessita de analisar as condições de produção desse trabalho, ou seja, deve ter em conta as condições sociais, políticas e económicas que interferem na sua prática pedagógica. De acordo com Zeichner (1993),

Prazer na aprendizagem e na investigação

a atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática. As reflexões dos professores visam, em parte, a eliminação das condições sociais que distorcem a auto-compreensão dos professores e minam a realização do seu trabalho. (p. 25)

Para que o processo reflexivo se dê é necessário que o professor questione, reflita e *dialogue* sobre situações concretas da sua atividade profissional, sujeitando, deste modo, a sua prática a um *vaivém constante*, conducente à transformação que se deseja. Mas o processo crítico-reflexivo deverá acolher, além das experiências práticas, os valores, os afetos, as emoções e os interesses sociais e políticos que se *jogam* e se *agitam* na relação educativa. O êxito deste procedimento pressupõe que o professor se conheça a si mesmo e conheça os seus alunos e que tenha presente que não ensina apenas o que sabe, mas também, e sobretudo, aquilo que é (Nóvoa, 1992). O professor deverá admitir na sua prática que o conhecimento<sup>131</sup> se constrói e assenta num novelo de ações que se entrelaçam e entretecem e se alimenta de novos fios, de novos olhares sobre o mundo, de *palavras que se escutam*.

Processo crítico-reflexivo

Porque educar para o pensamento crítico-reflexivo é problematizar a prática, pesquisar soluções, ativar e questionar conhecimentos e, de igual modo, usar a intuição, a emoção e a paixão e, conforme Alarcão (1996b, p. 181), o pensamento

<sup>131</sup> Que é igualmente, e a uma só voz, autoconhecimento.





reflexivo não desabrocha de uma forma espontânea, tem de ser cultivado e demanda condições e contextos favoráveis para o seu emergir, com Zeichner (1993) questionamo-nos, “em que medida é que aceitamos as coisas só porque estão na moda ou porque nos dizem para as fazermos, sem decidirmos conscientemente que aquele é o caminho certo?” (p. 20).

Relembremos ainda, a este respeito, Perrenoud (2002a, p. 13) que realça que “uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*”. De acordo com o autor (*ibidem*, p. 48), importa formar professores reflexivos de modo a que a sua prática (reflexiva) *favoreça a acumulação de saberes de experiência; propicie uma evolução rumo à profissionalização; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; aumente a cooperação entre colegas; e aumente as capacidades de inovação.*

Conforme vimos, as crescentes exigências das atuais sociedades confrontam as diferentes instituições educativas com a necessidade de novos reptos no que se refere à formação de professores, pressupondo a implementação de dispositivos de formação coerentes e ajustados às especificidades contextuais e às singularidades e necessidades dos destinatários, subentendendo, assim, uma visão compreensiva das ecologias específicas de cada situação.

É neste sentido que se realça a pertinência de uma (re)conceptualização da formação e a criação de novas formas de intervenção pedagógica promotoras do sucesso escolar, profissional e pessoal de todos – princípios sobre os quais se desenha o presente estudo – e, inerentemente, se salienta a importância de um olhar atento à supervisão da formação, temática à qual dedicaremos particular atenção no próximo ponto.

Prática  
reflexiva

Supervisão da  
Formação

## 2.6. Supervisão da Formação

“Mas na realidade nenhum eu, nem mesmo o mais ingénuo, é uma unidade, antes sim um mundo extremamente multifacetado, um pequeno céu estrelado, um caos de formas, estádios e condições, heranças e possibilidades.”<sup>132</sup>

Tal como temos vindo a relevar, um dos desafios que os tempos atuais colocam é a premência de re-olhar as condições institucionais e os recursos necessários para uma formação de qualidade. As múltiplas contingências que condicionam o quotidiano escolar e que não se compatibilizam com um tipo de formação profissional de matriz tecnicista exigem, dos docentes, a promoção e o

<sup>132</sup> Hesse, Herman (1982). *O Lobo das Estepes*. Porto: Edições Afrontamento. p. 65.



desenvolvimento de competências de reflexividade, de questionamento, de pensamento crítico, bem como a adoção de estratégias mobilizadoras de saberes diferenciados.

Reflexividade;  
questionamento  
e pensamento  
crítico

Conforme também se procurou evidenciar anteriormente, sublinha-se, e retomando Alarcão (2002), a importância da escola e dos professores percebidos como agentes de transformação e como “peças fundamentais na desejada mudança” (p. 267).

Na perspectiva atual, o professor deverá responder aos anseios dos pais no que respeita à eficácia do ensino, à necessidade social de assegurar um acesso mais amplo e equitativo à educação, às exigências da participação democrática no seio dos estabelecimentos escolares (OCDE, 1990) e, simultaneamente, conforme Delors (2005), “ajudar o aluno a entrar na vida, com capacidade para interpretar os factos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino colectivo” (p. 52).

Torna-se, assim, clara a presença de conceptualização e desenvolvimento de estratégias que visem potenciar a qualidade da educação. Como refere Nóvoa (1992), importa, pois, “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27).

Qualidade da  
educação

Também Perrenoud (2002a), na linha de Lafortune, Mongeau e Pallascio (1998), relembra que “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação” (p. 17).

Metacognição  
e  
metacomu-  
nicação

Por seu turno, Campos (2002) reforça a importância da orientação dos programas de formação no sentido de formar professores profissionais, aptos a responder de uma forma eficaz, crítica e ética aos desafios emergentes.

Acentua-se, assim, a necessidade, por parte das instituições formadoras, de reequacionar formas de integrar experiências investigativas no trajeto formativo dos alunos (futuros e/ou atuais professores)<sup>133</sup>, de forma a que estes se consciencializem do modo como se constrói e reelabora conhecimento quer na sua área profissional, quer nas restantes áreas, e possam corresponder, igualmente, às efetivas necessidades da escola e da comunidade. É neste quadro que a Supervisão da Formação reafirma a sua relevância.

Supervisão da  
Formação

O conceito de Supervisão, em Portugal, tem vindo a ser abordado no âmbito da formação de professores<sup>134</sup>. Se, inicialmente, o conceito se confinava à formação inicial de professores e à formação contínua e era entendido, conforme Alarcão e Tavares (2003, p. 16), como um “processo em que um professor, em princípio mais

<sup>133</sup> Tratando-se, conforme as circunstâncias, de formação inicial ou de formação contínua.

<sup>134</sup> Alarcão, Alarcão e Tavares, Sá-Chaves e F. Vieira, são alguns autores que, em Portugal, têm vindo a aprofundar esta temática.



experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, mais recentemente o conceito passou a integrar o âmbito do exercício da profissão docente, relacionando-se especificamente, com a avaliação de desempenho.

Contudo, independentemente da dispersão semântica que envolve o conceito (Sá-Chaves, 2000a), ou do alargamento do seu campo que “conheceu, nos últimos anos, um desenvolvimento assinalável”, acompanhando a evolução das abordagens da Educação e da Formação (Alarcão & Roldão, 2008, p. 15), importa salientar que o procedimento supervisoivo envolve processos de colaboração e de ajuda mútuos, entre os agentes envolvidos, numa atitude constante de diálogo que passa por um bom relacionamento.

A este respeito, Sá-Chaves (*ibidem*) refere que o processo supervisoivo pressupõe quer uma aproximação, quer um distanciamento espacial, temporal ou conceptual, num *efeito de zoom*, entre observador e observado, com vista a uma reflexão mais sustentada e à compreensão aprofundada dos fenómenos em questão. Neste sentido, conforme salienta a autora,

*Efeito de zoom*

a supervisão e a atitude supervisoiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir. (p. 127)

Esta conceção, marcadamente humanista, na qual o presente estudo também se inscreve, possibilita entender a supervisão como espaço de construção de conhecimento profissional, instaurando ainda “a possibilidade do afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação” (*idem, ibidem*).

Alarcão (2009), por seu turno, propõe uma reconceptualização do conceito de supervisão concedendo à atividade supervisoiva uma maior amplitude que, para além da formação inicial ou contínua de professores, se deve estender à própria escola.

Reconceptualização do conceito de supervisão

Conforme a autora, à supervisão compete também a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da instituição, ocupando-se, assim, “de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa” (*ibidem*, p. 119). Na linha desta ampliação concetual, a autora sugere “uma supervisão da instituição, ou da escola como organização, ou antes como comunidade” (*ibidem*, p. 120), que não se restringe ao contexto da formação inicial, centrada no professor ou à formação contínua, que incide sobre o coletivo dos professores.

Supervisão da instituição

Ainda de acordo com Alarcão, esta nova abrangência do conceito, que pressupõe uma *orientação mais colaborativa e menos hierárquica*, é reforçada por Sullivan e



Glantz (2000) que apontam duas características fundamentais à supervisão do século XXI, a *democraticidade* e a *liderança com visão*. Democraticidade, por ser uma supervisão apoiada na colaboração entre professores, em deliberações participadas, e na “prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou [...], como se diz mais frequentemente, autônomos. Mas também uma liderança que perspective o futuro. Portanto, uma liderança com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto” (*ibidem*, p. 120).

Democraticidade e liderança com visão

É neste sentido que a autora perspectiva a ideia de supervisão como um processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo, onde “todos têm a função de se entre-ajudarem e de contribuir para uma escola melhor”. Subjacente a esta definição, encontra-se implícita a atenção e o apoio ao outro, às circunstâncias e às necessidades, mas igualmente aos reptos, porque, “a supervisão é fundamentalmente um processo de desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios” (*ibidem*, p. 121).

Processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo

Nesta ótica, cabe ao supervisor facilitar, criar e dinamizar os contextos de aprendizagem, acreditando que os “professores têm potencialidades para aprender, para se desenvolverem, para continuarem a sua qualificação, precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e desafios”, sendo, em suma, um “líder de comunidades aprendentes” (*ibidem*, p. 126), concepções sobre as quais se delinea, igualmente, o presente estudo.

Mais recentemente, Vieira e Moreira (2011, p. 11) defendem que a supervisão deverá orientar-se por uma visão de pedagogia, possibilitando o reconhecimento e a admissão da sua complexidade e incerteza e “impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas que nela se colocam”. Nesta medida, e conforme as autoras, as atividades supervisiva e pedagógica partilham do mesmo projeto, a saber, “indagar e melhorar a qualidade da acção educativa”.

Indagar e melhorar a qualidade da acção educativa

As autoras sustentam que a prática da supervisão pode reforçar injustiças e impedir a mudança ou adotar uma orientação transformadora e emancipatória ancorada nos valores da liberdade e da responsabilidade social. Só nesta última situação “ela será capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar” (*ibidem*, p. 12).

As autoras, a partir de Vieira et al. (2010), sintetizam os pressupostos e princípios desta concepção de supervisão, conforme Figura 2 que se segue.



Figura 2. *Supervisão pedagógica: uma visão transformadora*  
In Vieira e Moreira (2011)



Reconhecendo, de par com Sá-Chaves (2000a), a importância da supervisão (auto- e hetero-) na gestão dos processos de reconstrução do conhecimento pessoal e profissional, e que “a todos os níveis de intervenção nos quais os professores são chamados a desempenhar funções, estas apresentam sempre uma matriz e natureza supervisiva” (p. 126), defendemos, na presente investigação, a prática supervisiva como instrumento de apoio e de estímulo à construção de conhecimento. De igual modo, se admite o seu possível contributo para a inovação e (trans)formação, enquanto processo devidamente contextualizado e alicerçado num percurso (auto)reflexivo, orientado para a promoção da autonomia e para o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes. É neste quadro que dedicaremos, de seguida, um breve olhar a algumas das tendências que têm coexistido nas práticas supervisivas, retomando a classificação proposta por Alarcão e Tavares (2003) que, ao caracterizar estas práticas, identificam nove “cenários”<sup>135</sup> possíveis: *imitação*

Cenários  
supervisivos

<sup>135</sup> Entendendo-se como cenários, conforme os autores, as formas possíveis de se fazer supervisão que representam diferentes perspetivas e/ou conceções relativas às questões da formação. É assim que, neste âmbito, os autores (2003) referem três ideias que deverão orientar a supervisão de professores: “i) O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências; ii) O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem; iii) O supervisor é também uma pessoa, também ele, um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (p. 42).



artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico, alertando que os mesmos não devem ser entendidos como compartimentos estantes e auto-excludentes, uma vez que podem coexistir, simultaneamente, nos vários processos de supervisão.

O cenário da imitação artesanal, que pressupunha a imutabilidade do saber, assenta numa lógica reprodutora e na formatação de modelos únicos, tomando a demonstração (por parte do supervisor) e a imitação (por parte do formando/supervizando) como as melhores formas de aprendizagem. Estipulando a perpetuação do “bom modelo”, esta perspectiva concebe o formando como um reprodutor acrítico e passivo do saber do mestre. Embora, como refere Marques (1999), existam situações na prática profissional em que a demonstração pode ser uma estratégia de ensino adequada, quando devidamente exercida, a lógica subjacente a esta tendência não se compatibiliza com as exigências da sociedade atual que, como vimos, se inscreve numa “era planetária” (Morin, 2004b), com todas as condicionantes e possibilidades que daí advém.

Cenário da  
imitação  
artesanal

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada reconhece a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, declinando a adoção de um método único e reconhecendo ao formando “um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 21). O supervisor, por seu turno, deixa de se assumir como um modelo, cabendo-lhe, agora, a função de “conduzir a procura pessoal do formando [...] e, dessa forma, fazer emergir a ideia de aprendizagem como um processo centrado no sujeito que aprende e que constrói o seu próprio conhecimento” (Sá-Chaves, 2002, p. 174).

Cenário da  
aprendizagem  
pela descoberta  
guiada

O cenário behaviorista assenta na instituição de um programa de treino das competências mais úteis e necessárias ao professor, suportado pela técnica designada como microensino<sup>136</sup>. Dada a ênfase no desenvolvimento de uma só competência e a simplificação da complexidade do ato de ensino prevista pelo microensino, foram grandes as expectativas que se geraram em torno desta prática. Contudo, a mesma é alvo de críticas, como salientam Alarcão e Tavares (2003), por perpetuar a imitação do modelo, pela simplificação atribuída aos processos de ensino-aprendizagem e pela descontextualização das competências que se pretendem desenvolver.

Cenário  
behaviorista

Por seu turno, o cenário clínico distingue-se por promover uma estreita colaboração entre supervisor e formando, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática docente a partir da observação e da análise das situações reais de ensino. O

Cenário  
clínico

<sup>136</sup> Procura-se criar um conjunto de situações que possibilitem aos formandos o treino de diversas competências e destrezas didáticas. Assim, algumas das tarefas mais comumente executadas pelos docentes são demonstradas, explicadas e analisadas, para serem postas em prática pelos futuros professores em miniaulas (sessões de microensino), observadas e, preferencialmente, registadas em vídeo para, posteriormente, serem analisadas e comentadas.



professor, considerado como agente em ação, tem no supervisor o apoio que necessita para regular a sua prática.

Este modelo pressupõe, para além do espírito de colaboração entre os intervenientes, baseada numa relação de confiança, uma atividade conjunta continuada de planificação e avaliação, assim como a observação e a análise das práticas em contexto de sala de aula. A supervisão clínica, segundo Alarcão e Tavares (2003), assemelha-se a uma forma de ensinar que se traduz em três fases: planificar, interagir e avaliar.

Partindo da premissa segundo a qual supervisionar é ensinar, o cenário psicopedagógico defende que o objetivo principal da supervisão é ensinar o futuro professor. Desenvolvido a partir de Stones (1984), apoia-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e, segundo Sá-Chaves (2000a), “alerta para a necessidade e importância que os processos de resolução de problemas e de tomada consciente de decisões têm para o exercício da profissão professor” (p. 187).

Cenário  
psicopedagógico

De acordo com esta perspetiva, tal como acontece na relação professor/aluno, “também o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 29). Compete ao supervisor interferir duplamente no processo de ensino-aprendizagem: de forma direta, ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisando e, indiretamente, no processo de desenvolvimento e da aprendizagem dos seus alunos.

O cenário pessoalista coloca a tónica no desenvolvimento pessoal e social dos formandos, bem como nas suas necessidades, objetivos, preocupações e sentimentos. Assim, consideram-se como vetores estratégicos do processo supervisivo, a organização de experiências vivenciais e o desenvolvimento de competências reflexivas.

Cenário  
pessoalista

Em detrimento da observação de modelos exteriores ao formando, esta perspetiva sublinha a importância do autoconhecimento (ou conhecimento de si) para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro profissional. A ação supervisiva deve, então, atender ao desenvolvimento do formando, às suas perceções, sentimentos e objetivos. Este cenário, que incorpora conhecimentos da filosofia existencial, da fenomenologia, da antropologia cultural, da psicanálise e da psicologia cognitiva, realça a importância da atmosfera relacional entre supervisor e formando.

Tal como salientado por Alarcão e Tavares (2003), o cenário reflexivo encontra fundamento no pensamento de Schön que, inspirado na filosofia de Dewey, defende o papel do formador como conselheiro, alguém que acompanha o formando no seu processo formativo. Processo que combina ação, experimentação e reflexão dialogante sobre as experiências vivenciadas pelo formando “segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção

Cenário  
reflexivo



activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

O supervisor, nesta perspectiva, tem um papel primordial junto dos seus formandos, no sentido de apoiar e ajudar a compreender as situações, a saber agir em situação e a sistematizar o conhecimento que emerge da interação entre a ação e o pensamento. É assim que, e segundo Zeichner (1993), a ação reflexiva, obstando um conjunto de técnicas de prescrição rígida, deve ser um processo que, para além da procura de soluções técnicas, lógicas e racionais, implica intuição, emoção e paixão.

Assim, o supervisor deverá encorajar no formando uma atitude reflexiva a diversos níveis, ou seja, na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, o que, segundo Alarcão e Tavares (2003), remete para “uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida” (pp. 35-36).

Na linha do aprofundamento de uma perspectiva de supervisão de cariz reflexivo, Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, posteriormente, Oliveira-Formosinho (1997), apresentam o cenário ecológico. Trata-se de uma perspectiva inspirada no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner<sup>137</sup>, que tem em consideração as dinâmicas sociais e as dinâmicas do processo sinérgico que se estabelecem na interação entre os indivíduos, em desenvolvimento, e o meio, também ele, em contínua transformação.

Cenário  
ecológico

Nesta abordagem, a supervisão tem por missão facultar e orientar experiências diversificadas, em múltiplos contextos, e facilitar a ocorrência de *transições ecológicas*, de forma a possibilitar, aos formandos, a execução de novas atividades, a assunção de novos papéis e a ocorrência de novas relações interpessoais, três fatores determinantes para o seu processo de desenvolvimento.

A perspectiva ecológica realça o papel crucial da natureza dos contextos de formação, dos contextos mais alargados em que eles se inserem e das relações que se estabelecem, no desenvolvimento profissional, pessoal e social.

O desenvolvimento integral do formando, futuro professor, é encarado como um “processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 39).

Por fim, o cenário dialógico, o último cenário apresentado por Alarcão e Tavares (2003), aponta para uma perspectiva supervisiva contextualizada e dialógica, atribuindo à linguagem e ao discurso crítico um papel fundamental na “construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão” (p. 40).

Cenário  
dialógico

A supervisão dialógica e contextualizada, defendida por Waite (1995), atribui um estatuto de particular importância ao professor, encarando-o como um agente social,

<sup>137</sup> Modelo já descrito anteriormente.





com o direito e o dever de manifestar a sua opinião, de interferir nas políticas, nos modelos, nos programas e nas estratégias de formação. A sua autoridade “advém da sua *expertise*, do seu conhecimento do mundo profissional e das suas competências interpessoais” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40).

De acordo com esta abordagem, no diálogo construtivo que se celebra entre os atores envolvidos no processo de formação, todos são parceiros da mesma comunidade profissional.

Conforme Alarcão e Tavares (*ibidem*), cada um dos cenários apresentados enfatiza determinados aspetos do processo superviso, sendo que os mesmos se (inter)cruzam e coexistem, apresentando elementos válidos para a supervisão. É neste sentido que os autores remetem para um outro cenário possível, que Sá-Chaves (2002) designou por *cenário integrador* e sobre o qual desenvolveu o conceito de *supervisão não standard*.

Cenário integrador

O *cenário integrador*, proposto por Sá-Chaves, ampara uma proposta de *supervisão não standard*, enraizada na perspetiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979) e nos princípios da reflexão (avançados por Dewey e retomados por Schön (1983, 1987)).

Supervisão não standard

Conforme a autora, trata-se “da capacidade de construir soluções ajustadas à natureza complexa, incerta, e frequentemente ambígua de cada situação educativa problemática, renunciando à crença de que possa existir um conhecimento de tipo *standard* que possa constituir uma resposta generalizada a todas elas” (Sá-Chaves, 2002, p. 23).

A supervisão é entendida, assim, como um processo contextualizado, centrado no contexto educativo situacional, sem contudo descuidar o sentido de ação global que a atual sociedade pede aos seus cidadãos. Colocando a tónica numa visão integrada e humanizada da formação de professores, o cenário integrador entende que a supervisão, mediada pelo processo reflexivo, deve ajudar os formandos a construir o seu conhecimento profissional e pessoal, através do desenvolvimento de um conjunto de saberes, competências e atitudes. Trata-se, pois, de olhar a supervisão como uma relação dinâmica, promotora de desenvolvimento pessoal e profissional, cuja gestão flexível e coparticipada atende à(s) singularidade(s) dos contextos e dos participantes que neles interagem.

Visão integrada e humanizada

Singularidade dos contextos

Foi, pois, no sentido de uma perspetiva integradora que a presente investigação se desenvolveu, na procura por soluções e na promoção de estratégias, às quais subjaz o conceito de *supervisão não standard*. No seio desta *capacidade de construir soluções* que se ajustem à natureza complexa, incerta e ambígua de cada situação educativa e no reconhecimento da necessidade de um permanente desenvolvimento profissional e pessoal, assume particular relevo a utilização de diversas estratégias de supervisão, tais como a *observação*, a reflexão em grupo, as perguntas pedagógicas, e os *portfolios reflexivos*. É neste sentido, e pela importância que estes últimos têm



no desenvolvimento do estudo empírico que integra este estudo que, no próximo ponto, se dedicará especial atenção a este tema.

## 2.7. *Portfolios* reflexivos – Trilhos de (re)conhecimento do *Ser* e do *Aprender*

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer  
Porque eu sou do tamanho do que vejo  
E não, do tamanho da minha altura...”<sup>138</sup>

Expressões como *professores investigadores*, *professores que refletem na ação*, ou *professores como principais responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional* são algumas das enunciações que acentuam a importância de pensar o conceito de professor como prático reflexivo e do papel da reflexão na formação de professores. A reflexão pressupõe, como relembra Pérez-Gómez (1992), “a imersão do homem no mundo da sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (p. 103).

Como vimos, a importância e a assunção do exercício reflexivo como prática profissional quotidiana são temas longamente explorados por diversos autores tais como Schön (1992), Alarcão (1996a), Shulman (1998), Sá-Chaves (2002) e Alarcão & Tavares (2003).

É na esteira dos pressupostos do paradigma da *reflexividade crítica* e no complexo processo de reflexão-ação que podemos situar o conceito de *portfolio* reflexivo, enquanto estratégia de formação que, se usada de uma forma consciente, nomeadamente no que se refere à avaliação das aprendizagens, mas igualmente no conhecimento de si, do que se aprende e do modo como se aprende, pode ser uma ferramenta eficaz e poderosa de reflexão compartilhada *na* e *sobre* a ação. Porque, conforme Morin (2004a), “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (p. 20), importa pensar que a qualidade do ensino exige que professores e alunos descubram a importância de se assumirem como sujeitos responsáveis pela própria aprendizagem e o contributo que podem dar para a construção coletiva do conhecimento.

O conceito de *portfolio* não é novo, tendo em conta a sua larga tradição no campo das artes (onde se configuram como instrumentos de compilação dos trabalhos mais significativos de fotógrafos, designers, pintores, entre outros). Nesta linha, como refere Alarcão (2004), a conceção original de *portfolio* “encerra a ideia de apresentação do artista através das suas obras mais características a fim de que

Reflexividade  
Crítica

Construção  
coletiva do  
conhecimento

<sup>138</sup> Caeiro, Alberto. (1914). VII – Da minha aldeia. In Caeiro, Alberto (1914). *O Guardador de Rebanhos* (reimpressão, 2007). Porto: Editalma.



outros possam apreciar e avaliar o seu valor a partir do que ele próprio considera mais significativo” (p. 56). Contudo, a sua importância para o campo educativo trouxe consideráveis alterações (quer semânticas, quer de conteúdo, quer de forma) que fazem deste instrumento uma forte e eficaz ferramenta ao serviço do processo de ensino-aprendizagem e da reflexão-ação. No entanto, a conceptualização de *portfolio* no âmbito educativo ultrapassa em muito a mera coletânea de evidências.

Assim, conforme Alarcão e Tavares (2003), os *portfolios* são, atualmente, usados em diferentes áreas, no âmbito da formação de professores, tendo vindo a definir-se, conceptualmente, como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente documentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (p. 105).

Sá-Chaves (2000b) apresenta-nos uma nova perspetiva desta estratégia, considerando que,

pode fornecer evidência não apenas sobre os descritores das acções vivenciadas e reflectidas, sobre os seus constrangimentos e coerência [...] mas, sobretudo, permite fazer a captura do *fluir* do pensamento do mesmo formando à medida que vai (ou não) sendo capaz de analisar criticamente as suas práticas desde o nível técnico, ao nível ético e de, nesse exercício, se auto-analisar como sujeito responsável na transformação das situações e no sentido dos valores que fundam e dignificam a condição humana e nela, o inquestionável valor diferencial de cada um. (p. 15)

A amplitude semântica implícita nesta perspetiva permite compreender o *portfolio* reflexivo como estratégia na qual, e pela qual, o *ser* se (auto)revela, assumindo-se não apenas como instrumento de avaliação das aprendizagens, mas como possibilidade do *ser se dizer* no seu processo de aprendizagem, ou seja, na sua dimensão formativa. Constituindo, por isso, a possibilidade de, através de uma criação pessoal, singular e única, num processo contínuo de aprofundamento reflexivo e num constante *diálogo* entre formando (autor) e formador (supervisor), o seu autor se (auto)desvelar. (Auto)desvelamento que, enquanto impulsor do desenvolvimento da competência reflexiva crítica, faculta o autoconhecimento e, através deste, o crescimento pessoal e profissional, através de um processo de questionamento contínuo, porque, conforme Larrosa (2010),

ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer. (pp. 39-40)

Neste sentido, os *portfolios* reflexivos, e pelo que podem transportar e significar para o seu autor, “(também) trazem gente dentro” (Sá-Chaves, 2005, p. 13).

O uso de *portfolios* reflexivos alicerça-se na prioridade do *porquê ensinar* e do *como ensinar*, mas igualmente na sua confluência com as interrogações do *que aprendi* e *como aprendi* e, por isso, independentemente do aspeto formal que

Nova visão

(Auto)revelação  
do serPorque ensinar  
Como ensinar  
O que aprendi  
Como aprendi



possam assumir, constituem-se como uma visão peculiar e portadora das marcas da personalidade e singularidade que diferenciam cada ser humano.

Neste sentido, o *portfolio* reflexivo pode constituir um trilho *de acesso ao (re)conhecimento do ser e do aprender*, evidenciando, nas entrelinhas da sua tecedura, a identidade do seu autor, tornando evidente as oscilações que ocorrem no processo de construção do conhecimento pessoal.

(Re)Conhecimento do Ser e do Aprender

Identidade

Assim, e conforme Sá-Chaves (2000b, p. 23), este instrumento permite uma criação pessoal que apreende o crescimento e a transformação do conhecimento do formando ao longo do tempo, sendo por isso, “uma peça única”. Possibilitando a instituição de um diálogo autêntico entre formando e formador, os *portfolios* reflexivos são “continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar” (*idem, ibidem*, p. 15).

Diálogo autêntico

Diversificação do olhar

Pela sua valia formativa, o *portfolio* tem vindo a ser progressivamente adotado, também, como estratégia de avaliação nas instituições de ensino superior, um pouco por todo o mundo (especialmente nos Estados Unidos da América, Inglaterra e Portugal), pelas múltiplas vantagens que o seu uso propicia, nomeadamente, porque:

- Permite uma avaliação dinâmica;
- Possibilita a apreensão da complexidade dos processos de ensino e da experiência de aprender a ensinar;
- Permite aos alunos (professores, educadores, formadores...) documentar as suas próprias experiências, pensamentos, ações e subsequente aprendizagem sobre *como ensinar e como aprender*, o que pode ajudar o formando a articular melhor o seu próprio conhecimento pessoal e profissional, repensando o próprio conceito de profissionalidade;
- Faculta uma visão global holística sobre o desenvolvimento profissional e pessoal;
- Facilita a estimulação e ativação continuadas da indagação *na e sobre* a prática e da argumentação reflexiva.

Enquanto documento de reflexão crítica, o *portfolio* constitui um trabalho pessoal, de carácter dinâmico, contínuo e sistemático, visando a autoformação e a autoavaliação com reflexos na melhoria da prática educativa e no desenvolvimento pessoal e profissional do autor. Neste sentido, constituem um instrumento fundamental na resolução de problemas concretos do professor, nomeadamente dos que se relacionam com a sua atividade em sala de aula.

Acentuando a sua dimensão interativa e dialógica, Sá-Chaves (2000b) identifica-os como “uma longa, longa carta sempre enviada (a si próprio e ao formador) e também sempre devolvida, todavia, sempre enriquecida por nova informação, novas

Dimensão interativa e dialógica



perspectivas ou novo e continuado suporte afectivo e pessoal na difícil mediação que é a passagem de aluno a professor, de pessoa a professor e de professor a pessoa” (p. 15).

O diálogo que se estabelece no processo formativo implica a troca de experiências, de aprendizagens, de interações sociais e pessoais sendo, por isso, um processo dinâmico e de construção partilhada de conhecimento.

Nenhum processo de formação ocorre exclusivamente do ponto de vista profissional, pois o ser humano aprende através da pessoa que é, na sua individualidade e na (e pela) sua singularidade, subentendendo-se, neste processo, a transformação da dimensão pessoal.

O processo de (auto)construção do saber é um ato singular de atribuição de sentidos, que permite a construção de um trajeto pessoal através das relações que cada qual estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Sendo o *portfolio* um instrumento privilegiado de acesso à (auto)revelação do *ser*, ele é, sem dúvida, uma ferramenta preciosa ao serviço do processo de ensino-aprendizagem enquanto estratégia formativa mas, sobretudo, um excelente recurso ao serviço das pesquisas mais recentes na área da formação e da supervisão em geral.

Segundo Sá-Chaves (2005a), o seu uso insere-se no âmbito de “uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais capacitados para responderem às situações de incerteza e de imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e de vida” (p. 7).

A elaboração do *portfolio* reflexivo constitui um ato criativo, baseado na reflexão-ação, ou seja, uma forma de *dizer, dizendo-se*. A componente autorreflexiva é, por isso, uma das dimensões mais importantes na sua construção. Sendo um olhar autocrítico sobre o que se aprendeu, como se aprendeu, o que se ensinou, como se ensinou, os métodos utilizados, o que se viveu e como, constitui uma oportunidade única de reflexão no quadro das perspectivas construtivistas da aprendizagem, a partir das experiências *intra* e *inter* pessoais.

Conforme Sá-Chaves (*ibidem*), a construção de um *portfolio* reflexivo implica o envolvimento pleno de cada indivíduo na sua própria aprendizagem e na *escuta e atenção* ao Outro, enquanto oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional.

Citando Luwisch (2002), Sá-Chaves (2005a) salienta que este instrumento “constitui uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida” (p. 9).

Dependendo do contexto e dos destinatários, podemos encontrar vários tipos de *portfolios*, entre os quais se salientam o *student portfolio* e o *teaching portfolio* aos quais, dedicaremos, de seguida, especial atenção pela pertinência que têm para o presente estudo.

O *teaching portfolio* é uma estratégia para o professor, ao serviço da prática reflexiva, *na, sobre e depois* da ação (Schön, 1983), possibilitando um processo auto-

Troca de experiências

Trajeto pessoal

Olhar autocrítico

Escuta e atenção ao Outro

Teaching portfolio



-avaliativo e de consciencialização das suas potencialidades e limites, facilitando um processo dinâmico de mudança.

Green e Smyser (2001, pp. 4-8) destacam que o *teaching portfolio* poderá ser uma nova abordagem à avaliação e aos processos de crescimento profissional do professor, dado que atende ao contexto específico em que o processo ensino-aprendizagem ocorre; à multiplicidade de culturas, atitudes e interesses individuais; uma vez que permite que os professores identifiquem, por si mesmos, as áreas a melhorar; conduz os docentes ao aprofundamento reflexivo como uma mais-valia na responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional individual e, igualmente, para a aprendizagem dos alunos; e promove o diálogo profissional.

Aprofundamento reflexivo

Wagenen e Hibbard (1998) ressaltam que as experiências de uso de *portfolio* poderão proporcionar a criação de uma comunidade de verdadeiros aprendentes, desenvolvendo o conhecimento do *eu pessoal* e do *eu profissional*. Os professores poderão, assim, transformar-se em “investigadores” das suas próprias práticas, uma vez que o processo de construção do *portfolio* ensina a arte da reflexão e o valor do trabalho colaborativo.

Comunidade de aprendentes

Por seu turno, Painter (2001, pp. 31-33), defende que o *teaching portfolio* é uma “história” documentada do processo de aprendizagem do professor. Mais do que um mero arquivo ou conjunto de documentos escritos, é um “retrato” individual do professor enquanto profissional que reflete acerca da filosofia, dos conhecimentos e dos valores que subjazem à sua prática.

Paulson e Meyer (1991) consideram que, de um modo geral, o *portfolio* e, particularmente, o *student portfolio* se estabelece como uma coletânea do trabalho desenvolvido pelo aluno, evidenciando o seu esforço e progresso.

Student portfolio

No que se refere à formação de professores, o *student portfolio* pode também ser usado como via de acesso às perspetivas filosóficas e pedagógicas de futuros professores.

Shulman (1998), autor que introduziu o conceito de *portfolio* na formação inicial de professores, considera-o como um documentário, histórico e estruturado, de um conjunto de atos de ensino substanciados no trabalho dos alunos e cuja consciência se dá na produção escrita reflexiva, sendo a sua construção, por isso, um processo complexo.

Por seu turno, Grusko (1998) afirma que o segredo em usar o *portfolio* com sucesso reside na procura de sentido(s), através de um processo de criação, autorreflexão e avaliação de significados. Assim, quando o docente solicita aos alunos que sejam reflexivos e que desenvolvam *portfolios* (de aprendizagem), deve, igualmente, desenvolver o seu próprio *portfolio* (de ensino) e as suas próprias reflexões, com vista a compreender e a tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos, possibilitando a abertura a necessárias alterações na sua prática profissional.

Procura de sentido(s)

Entre nós, Sá-Chaves (2000b) considera que o *portfolio* é uma estratégia que facilita a aprendizagem, permitindo a sua constante (re)avaliação. A autora salienta



Enfoque  
formativo e  
continuado

Enfoque  
reflexivo e  
compreensivo

que o desenvolvimento do *portfolio* apresenta um enfoque formativo e continuado, por permitir a releitura e a comparação entre diferentes momentos no fluir do pensamento do seu autor e um enfoque reflexivo e compreensivo que assenta na possibilidade de uma visão global do mesmo.

Também neste sentido se manifesta Viegas (2003), destacando que “a magia do *portfolio*, enquanto ferramenta pedagógica, enquanto recurso avaliativo, parece residir exactamente nas suas extraordinárias potencialidades de construção da memória de um percurso” (p. 21).

Por sua vez, Edgerton, Hutchings e Quinlan (1991) enumeram quatro grandes vantagens para a dinamização do “*porta-fólio*”<sup>139</sup> na formação de alunos, futuros professores. Assim, e de acordo com os autores, em primeiro lugar, permite a captura da complexidade do ensino, dado que torna evidente o desenvolvimento do futuro professor e da sua visão reflexiva. Em segundo, confere responsabilidade à instituição de formação, na medida em que propicia a discussão e a troca de ideias. Em terceiro lugar estimula o desenvolvimento e a reflexão e, por último, desenvolve uma cultura docente.

Em síntese, considerando que um dos desafios que atualmente se coloca aos professores/educadores é o de proporcionar e mediar situações de aprendizagem e avaliação, que despertem o aluno para a descoberta de si mesmo, desafiando-o a identificar novas potencialidades, releva-se a importância de o professor se tornar, de par com os seus educandos, um pesquisador, problematizando, propondo situações de investigação, tornando o processo de aprendizagem mais coerente, com sentido, e a avaliação como um processo emergente, em construção continuada e permanente. Neste sentido, não descurando o valor do conhecimento, a educação deverá, igual e fundamentalmente, encaminhar o indivíduo para o auto e hetero-questionamento de modo a ser possível (re)pensarmos o *ser, o que somos, o que queremos, o que fazemos, o que gostaríamos de fazer e porque estamos aqui*. De facto, a sua missão, como releva Morin (2004a), é proporcionar “não apenas o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (p. 11).

Ser professor, no paradigma de reflexividade crítica, é ensinar e aprender “a navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas” (Morin, 2002, p. 19), ter permanentemente presente que “ensinar não é equivalente a aprender” (Sá-Chaves, 2004/2005)<sup>140</sup> e, numa incessante provocação de *ser melhor, olharmo-nos* como aprendentes.

A autoavaliação, o *olhar para dentro de si*, enquanto ato reflexivo, torna-se fundamental, na medida em que faculta dados passíveis de conduzirem à tomada de

<sup>139</sup> Designação utilizada pelos autores.

<sup>140</sup> Sá-Chaves, I. (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição).



decisões sobre como melhorar técnicas, estilos e estratégias de ensino, mas também sobre a nossa personalidade.

Pessoalidade

Nesta perspectiva, cremos que apenas uma consciencialização crítico-reflexiva poderá contribuir para a construção de um novo entendimento que, transpondo a linearidade da perspectiva de racionalidade técnica face ao processo de ensino-aprendizagem, possibilite a emergência de uma abordagem alicerçada em competências e saberes diferenciados e contextualizados que privilegiem o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e afetivo, numa matriz de ação fundada por valores de bem.

Saberes diferenciados e contextualizados

Valores de bem

Neste sentido, sublinha-se a importância de repensar a dimensão dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma mais dinâmica e integrada, tal como a relevância de estratégias que propiciem a ativação do desenvolvimento pessoal e profissional que, na relação entre agir e pensar, se assumam como interrogações constantes conducentes à consciencialização dos processos de conhecimento.

Interrogações constantes

De entre estas estratégias, releva-se, como vimos, o uso de *portfolios* reflexivos pela possibilidade de estimularem a reflexão sobre o que se faz, como se faz, ou sobre outros modos de fazer.

Porque de acordo com Sá-Chaves (2005a), se trata “de uma estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permitindo ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses processos” (p. 9) destaca-se, então, a importância do seu uso, quer na formação inicial de professores, quer na formação contínua, reconhecendo-se que esta é uma modalidade de aprendizagem que tem por objetivo a reflexão autónoma e a progressiva emancipação do sujeito em formação.

Autonomia e emancipação

De igual modo, porque se configuram como instrumentos nos quais o (re)conhecimento do *ser* e do *aprender* e o modo como estes se processam se *desenham* como possibilidade, releva-se, igualmente, a sua utilização nos processos investigativos, tendo sido, também por isso, mobilizados na presente investigação.

É no quadro que acabámos de expor e, especificamente, no âmbito do paradigma da *reflexividade crítica* que se sublinha, uma vez mais, a premência de educar para/o pensar, tema central deste estudo, e a concomitante importância de *cuidar do crescer, cuidar do pensar*, a que dedicaremos particular atenção nos próximos capítulos.



Capítulo Três **FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA**

---

*Ser Consciência: Cuidar do crescer, Cuidar do pensar*

Neste capítulo, propomo-nos refletir sobre a importância e a premência de uma educação do pensar e para o pensar. Dedicaremos particular atenção ao pensar crítico, criativo e afetivo ou de *cuidado com o outro* e à noção de *pensar bem*.

Refletiremos ainda sobre uma possível aliança entre a Filosofia e as crianças e dirigiremos um breve *olhar* a algumas das mais reconhecidas teorias sobre o desenvolvimento humano na infância.

*Educar para o pensar, pensar bem, pensar crítico, pensar criativo, caring thinking, desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem* são alguns dos eixos que estruturam a presente reflexão.



## Introdução

Na emergência de um novo paradigma, a procura pela compreensão do *universo que somos e podemos ser*, encaminha-nos para o desenvolvimento de ambientes protetores e familiares – mas igualmente agrestes e insondados – que acolham a inquietação e o espanto, trampolins para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, criativo e afetivo de cada qual.

Inquietação  
e espanto

A razão, cujo primado deve a sua génese ao Iluminismo, produziu os seus frutos ao nível da ciência e da tecnologia e tinha a incumbência de gerar melhores condições de vida, quer do ponto de vista do pensar, quer do agir, contudo tornou-se, fundamentalmente, numa razão *instrumental*<sup>141</sup>.

Ao exaltar o amor pelas coisas em detrimento do amor pelas pessoas, a razão instrumental torna-se responsável por uma sociedade que, dita racional e civilizada, e apesar de todos os progressos científicos e tecnológicos alcançados, é incapaz de debelar a miséria, de evitar a injustiça, a discriminação, a guerra ou as formas de totalitarismo com que as sociedades se debatem. Os conflitos e os descontentamentos multiplicam-se e a distância entre os que “têm” e os que “não têm” é cada vez maior (Splitter & Sharp, 1999).

De igual modo se constata, conforme refere Smith (1994), “a ideia generalizada de que há um declínio ou inadequação da aptidão para pensar, ideia que, normalmente, aparece combinada com a afirmação de que se devia fazer alguma coisa para resolver esse problema” (p. 9).

Importa, assim, recuperar uma razão *emancipatória*<sup>142</sup> que, centrada em objetivos concretamente humanos, procure a felicidade e a qualidade de vida da humanidade.

Felicidade

São vários os autores e os estudos<sup>143</sup> que apontam para as lacunas dos alunos no que diz respeito ao pensar de forma construtiva, flexível e criativa, que revelam dificuldades na aplicação do pensamento argumentativo, na análise escrita ou verbal, na leitura e produção escrita e na resolução de problemas.

<sup>141</sup> No sentido em que privilegia os meios através dos quais se alcançam resultados úteis e imediatos, sendo, por isso, *produtivista*, cedendo aos valores económicos e políticos.

<sup>142</sup> Uma razão que, implicada nos fins últimos da existência humana, permita aceder a uma compreensão crítica das situações vividas.

<sup>143</sup> Veja-se, a título de exemplo, as conclusões do Relatório de 2010, do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), a respeito dos Testes Intermédios; ou as recentes notícias publicadas nos órgãos de comunicação social sobre os resultados dos exames finais de Português e Matemática do 12.º ano (referentes ao ano letivo de 2011-2012 (cf. [http://www.jn.pt/Paginalnicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content\\_id=2655069](http://www.jn.pt/Paginalnicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=2655069) e [http://www.jn.pt/Paginalnicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content\\_id=2655070&page=-1](http://www.jn.pt/Paginalnicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=2655070&page=-1)). Relembrem-se, ainda, o estudo a respeito dos níveis de literacia da população escolar portuguesa de Inês Sim-Sim e Glória Ramalho, de 1993, o estudo sobre a literacia em Portugal, coordenado por Ana Benavente, em 1996, e o Relatório Nacional da Avaliação Integrada das Escolas, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE, 2001) e, a nível internacional, os resultados do estudo internacional *PISA 2000* (*Programme for International Student Assessment*) para Portugal, entre outros.



Importa, pois, pensarmos a educação e o processo educacional como intrinsecamente ligados à procura de significados, ao desenvolvimento de competências e estratégias que contribuam, efetivamente, para a formação de um pensamento consistente (tanto a nível cognitivo como afetivo, social e pessoal) e de julgamentos e comportamentos ponderados. Trata-se, cada vez mais, de pensar o *que* ensinar e *como* ensinar. Tal desiderato só se alcança a partir de um apuramento da razão por meio da argumentação e a partir do exercício do pensamento, do ato de pensar. Porque, conforme defende Arendt<sup>144</sup> (2011)

*O que ensinar e como ensinar*

nenhum ato mental, e menos do que todos o ato de pensar, se contenta com o seu objeto tal como lhe é dado. Ele transcende sempre a pura doação de seja o que for que possa ter atraído a sua atenção e transforma-o naquilo que Petrus Johannes Olivi, o filósofo franciscano da Vontade do século treze, chamava um *experimentum suitatis*, uma experiência do eu consigo mesmo. (p. 86)

Neste sentido, e como sugere Almeida (1996), é decisivo o papel da escola no desenvolvimento das competências do pensar. Contudo, o exercício do ato de pensar não se estabelece apenas a partir de meras relações abstratas, há que ter presente o seu carácter existencial fundado em exigências práticas éticas e políticas.

Conforme enfatiza Aranha (2002), para pensar bem é preciso examinar sobre que valores se estruturam as nossas relações amorosas, familiares, profissionais, entre outras, e como se está a concretizar, "em cada tempo e lugar, a distribuição dos poderes e das competências, e se tudo isso é feito a serviço de uma sociedade justa e igualitária ou não" (p. 6).

*Pensar bem*

Ensinar a pensar pressupõe o estabelecer de condições que facultem o aflorar da autonomia, da emancipação e da autocrítica, elementos basilares para a progressiva consolidação de sociedades democráticas e justas. Tal processo tem o seu início na refutação da superficialidade, na rejeição do império do "pronto a...", das matrizes petrificadas, do domínio dos meios sobre os fins, enfim, de tudo o que *desaloja* e paralisa a consciência, lhe induz o conformismo, a manipulação e a resignação face ao intolerável.

*Ensinar a pensar*

*Pronto a...  
vd. p. 39*

Importa, assim, que desde muito cedo, se abram caminhos para o exercício efetivo da reflexão, da crítica, que se ensinem as crianças a pensar "de modo que aprendam a viver em comunidade, sem se dissolverem no todo, mas mantendo a própria *identidade e autonomia*" (Aranha, 2002, p. 7).

<sup>144</sup> Conhecida como a pensadora da liberdade, Hannah Arendt (1906-1975), no artigo *A Crise na Educação*, incluído no livro *Entre o Passado e o Futuro*, apresenta uma visão bastante crítica da educação designada "moderna", questiona alguns dos conceitos pedagógicos mais difundidos desde finais do século XIX, que têm a sua origem no movimento da *Escola Nova*, e critica a conceção do ato educativo como aprendizagem para a vida. A função da escola, de acordo com a autora, é ensinar às crianças como é o mundo e não instruí-las na arte de viver. Apesar da sua visão educativa assumidamente conservadora, acreditava que o aluno devia ser apresentado ao mundo e estimulado a mudá-lo. Formar para o mundo significa, para a autora, entre outras coisas, a aquisição da noção do coletivo, sendo este um processo que só se realiza, em cada aluno, com a intervenção do pensamento para a criação de uma ética perante o grupo.



As grandes e aceleradas mudanças a que assistimos em todos os quadrantes da sociedade, e às quais já nos referimos anteriormente, repercutem-se, naturalmente, na educação e, conseqüentemente, em novas formas de ser, de aprender e de ensinar.

Sublinhando-se a preocupante insuficiência que os programas escolares atuais apresentam no que se refere à atenção que dedicam à compreensão dos conceitos gerais, aos valores, às normas e aos critérios, e se se pretender que as crianças aprendam a pensar de forma crítica, criativa e autônoma, urge preencher essa lacuna. E, relembando o filósofo Sócrates, a escola, além de ajudar a tornar as crianças mais inteligentes, deve ajudá-las a tornarem-se melhores.

Tornar-se  
melhor

O grande desafio deste novo século reside, pois, na promoção de novas formas de aprender e de ensinar que estimulem a atividade cognitiva, o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas<sup>145</sup> de modo flexível, crítico e criativo que contribuam, efetivamente, para que se possa *ser de forma diferente*.

Ser de forma  
diferente

Sublinha-se, assim, a importância de uma atividade reflexiva de compleição filosófica desde cedo que, alicerçada em três eixos educativos centrais: a *admiração*, a *interrogação* e a *cogitação*, possibilite o aflorar de competências<sup>146</sup> tais como a capacidade argumentativa, a aptidão comunicativa, a resolução de problemas e conflitos, entre outras, em prol da formação de cidadãos mais justos, mais solidários, mais felizes, e de seres humanos *mais humanos*.

Admiração  
Interrogação  
Cogitação

Cerveró (2009) defende que admitir o não conhecimento é deixar-se surpreender e que

quien no se extraña (primer momento del pensamiento filosófico), quien no se deja atrapar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí: no se visita, no se explora, no se aventura: no viaja. (p. 177)

A autora sustenta, ainda, que “reconocer el extrañamiento de sí mismo [...] supone atreverse a pensar crítica y críticamente la educación como compromiso humano” (*ibidem*).

O objetivo de associar as crianças ao processo filosófico é, fundamentalmente, o de as orientar a pensar de forma mais ponderada, autônoma e justa, é o de fazer com que aprendam a pensar de forma mais prática, orientadas pelos valores e pelos ideais humanos, é inculcar-lhes o hábito de refletir face a situações conflituosas ou problemáticas.

<sup>145</sup> Concebendo, nesta acepção, a resolução de problemas como o modo de funcionar e de agir próprio do ser humano na tentativa de adaptação à realidade e de resolução das dificuldades com que se vai deparando no decurso da vida.

<sup>146</sup> *Competência* considerada, no presente estudo, conforme Perrenoud (2002b), enquanto capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos, isto é “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (p. 19).



Nesta linha de pensamento, Lorieri (2002, p. 13) esclarece que “a Filosofia é educadora do nosso pensar, da nossa razão” e pode ser um excelente meio de ajudar a desenvolver a capacidade de pensar melhor, porque desafia a pensar sobre temas complexos e controversos; faz pensar sobre o pensar<sup>147</sup> de maneira rigorosa, profunda e abrangente, e possibilita a descoberta de várias informações sobre o que é o pensar, as características do pensar melhor, os critérios para avaliar os nossos pensamentos; e indica-nos uma forma excelente de aprimorar os nossos pensamentos e a maneira de pensar, o “pensar dialógico”<sup>148</sup>.

Pensar melhor  
Pensar sobre  
o pensar

É assim, que o autor (*ibidem*) salienta que a proposta filosófico-educacional de Lipman prevê que as crianças

possam investigar de maneira dialógica a respeito de temas filosóficos, tendo em vista seu valor profundamente educativo e seus temas desafiadores do ‘pensar bem’, quer pela sua complexidade quer pela promoção da possibilidade do pensamento reflexivo e crítico sobre o próprio pensar. (p. 14)

O desvendar das relações entre a racionalidade e a infância é ainda recente<sup>149</sup> e tem as suas origens em múltiplas investigações desenvolvidas no campo da Filosofia, da Psicanálise e do desenvolvimento da Psicologia Cognitiva.

Segundo Formosinho (2004), desde finais do século XIX que vários pedagogos preconizaram uma educação centrada nos interesses e na competência das crianças, fomentando, de diferentes formas, “a participação da criança na construção do seu conhecimento e da sua vida, mostrando respeito pela dignidade e pela personalidade da criança e colocando-a no centro do acto educativo” (p. 16). A título de exemplo, Bruner, Dewey, Freire, Maria Montessori, Piaget, Rosseau, Vygostky e Wallon são

<sup>147</sup> Realça-se a importância que a *Filosofia para Crianças* dá ao “pensar sobre o pensar”, ao processo de consciencialização relativo à forma como se pensa e à sua modificação sempre que esta se revela insuficiente, imprecisa e indevidamente fundamentada. Este processo, designado por diversos autores por “metacognição”, implica o conhecimento de como se produzem os nossos próprios conhecimentos.

<sup>148</sup> Entendido como o pensar que se realiza na troca de ideias com os outros, com a intenção de um mútuo esclarecimento e aprendizagem, conducente à melhoria dos processos de investigação e de construção do pensamento.

<sup>149</sup> Até ao início do século XX acreditava-se que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma maneira que os adultos. Prevalcia a crença de que qualquer diferença nos processos cognitivos entre crianças e adultos se devia, sobretudo, a uma transição gradativa. Assim, os adultos eram considerados mentalmente superiores, tal como fisicamente maiores, contudo os processos cognitivos básicos eram os mesmos ao longo da vida.

Nos tempos atuais, tem-se assistido a um interesse crescente pela criança. Refira-se, a este respeito, a atenção que as organizações internacionais têm dedicado a este assunto, através de recomendações, estudos e declarações. Atenção que tem a sua origem apenas no século XX, com a aprovação da *Declaração dos Direitos da Criança*, da Sociedade das Nações, que data de 1924, mas que se constituiu como um documento sem carácter vinculativo. A 1.<sup>a</sup> *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, da ONU, aprovada em 1959, apresenta, por seu turno, dez princípios igualmente não vinculativos. O primeiro documento vinculativo, a *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*, foi aprovado em 1989. Finalmente, refira-se a *Carta Europeia dos Direitos da Criança*, aprovada pelo Parlamento Europeu, em 1992.



alguns dos autores cujos trabalhos podem ser citados, embora com visões e propostas diferenciadas.

O desvelar de tal relação, conducente a uma nova conceção da infância, deu vez e voz às crianças que passaram, então, a ter direitos e espaços, que preveem o aflorar de um crescimento *são* e o desenvolvimento da sua autonomia moral, social e cognitiva.

Nova conceção  
de infância

Como vimos anteriormente, o reconhecimento da importância da escola como um espaço de reflexão, de assombro e de interrogação, condena irreversivelmente as rotinas, as repetições e o *fazer como o mestre fez*, estratégias que estagnam e cristalizam o pensamento.

Como afirma Cerveró (2009), a aula, enquanto “espacio multidimensional y polimórfico presenta continuamente un sinfín de situaciones y de posibilidades que constantemente cuestionan el posicionamiento de los sujetos implicados frente a ellos mismos, a su saber, al saber de los otros, a sus deseos, al ser, al convivir” (p. 173-174). Neste sentido, continua a autora, pensar e viver este espaço a partir de uma lógica unidimensional, como algo estável e de desejada estabilidade “es condenar a la parálisis intelectual, social, ética y personal cualquier proyecto educativo que ahí se esté gestando” (p. 174).

Já na cultura clássica grega se reconhecia que o processo de conhecimento só ocorre quando o *familiar deixa de ser familiar*, quando, pelo espanto<sup>150</sup>, se (re)modela num enigma. E é justamente neste instante que a atividade filosófica se desencadeia. *O que sou? O que quero? Para onde vou?* são apenas algumas das interrogações que nos desenraízam da insipiência.

Espanto

A consciência crítica das múltiplas e complexas dimensões da realidade que nos (en)formam, a assunção dos valores do ser humano, da liberdade e da autonomia enquanto singularidade mas, igualmente, da sua responsabilidade na co-re-construção do universo, só são exequíveis se, desde muito cedo, se aprender a pensar e, fundamentalmente, a *pensar bem*. Entende-se por *pensar bem* o pensar reflexivo, problematizador, crítico, analítico, criativo e afetivo, o que, conforme Ambrósio (2004), implica:

Aprender a  
pensar  
*Pensar bem*

a aquisição e desenvolvimento de novas capacidades cognitivas (de aprender a aprender), capacidades pessoais (saber ser e conhecer-se, auto-afirmando-se), capacidades sociais (cooperar, dialogar, aprofundar a democracia) que muitos vêem e acreditam ser um caminho possível para, no caos e na complexidade, pela via do risco e da incerteza, que caracteriza este século, encontrarmos novos equilíbrios, novos níveis de um outro Desenvolvimento a que humanamente aspiramos. (p. 30)

<sup>150</sup> Platão, no *Teeteto*, defendia que a verdadeira *arché*, começo e princípio da filosofia, é o espanto. Por sua vez, Aristóteles, na obra *Metafísica*, referia-se a esse espanto como surpresa ou perplexidade (*aporein*), sublinhado que, por seu intermédio, os homens tornam-se conscientes da sua ignorância, progredindo, assim, para as grandes questões. Segundo este filósofo, os homens filosofam para escapar à ignorância.



Relembrando Pascal<sup>151</sup>, Le Moigne (2000) refere que “trabalhemos pois para pensar bem’ é hoje em dia o lema mais pertinente para exprimir essa inteligência da acção humana, estendendo a sua práxis; em outras palavras, no seu empenho para tentar compreender ‘aquilo que ela faz’” (p. 258).

A ausência de um *pensar bem* pode, então, configurar-se como uma restrição do conhecimento, conducente a um delimitar da compreensão do ser humano, do significado da sua existência e da realidade como um todo.

A este respeito relembra-se a importância da Filosofia, conforme documento da UNESCO (1995), intitulado, *Declaração de Paris para a Filosofia*, no qual se sublinha que o ensino da filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos. O documento citado reafirma, ainda, que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos – capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância – contribui para a paz e prepara cada um para assumir as suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas e considera que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia<sup>152</sup>.

Importância  
da Filosofia

### 3.1. Educar para o pensar

“E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).”<sup>153</sup>

Arendt enfrenta o difícil desafio de dizer o que é pensar na sua obra “A Vida do Espírito”. Diz a autora (2011), que o pensamento acompanha a vida e é ele mesmo “a quinta-essência desmaterializada do estar vivo; e dado que a vida é um processo, sua quinta-essência só pode residir no processo efectivo do pensar, e não em quaisquer resultados sólidos ou pensamentos específicos” (p. 210). Para Arendt, o pensamento é como o mito de Penélope: de dia, Penélope tece a teia que, na escuridão da noite desfaz e, ao alvorecer, reinicia a sua tarefa. Refere a autora, que uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa “no desenvolvimento da sua

<sup>151</sup> Le Moigne refere-se à afirmação de Pascal de que “o homem não é somente um caniço, o mais fraco da natureza, é um caniço pensante... Toda a nossa dignidade consiste pois no pensamento. Trabalhemos, portanto para pensar bem, eis o princípio da moral” (conforme consta na sua obra *Les pensées*).

<sup>152</sup> In *Declaração de Paris para a Filosofia*. Jornadas Filosóficas da UNESCO – “Filosofia e Democracia no Mundo” (Paris, 15 e 16 de fevereiro de 1995). Acedido em fevereiro 9, 2005, em [http://www.cbfc.org.br/mod\\_biblioteca.asp?passos=Artigo&ArtigoID=36](http://www.cbfc.org.br/mod_biblioteca.asp?passos=Artigo&ArtigoID=36)

<sup>153</sup> Larrosa, J. (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (5.ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 7.



própria essência – não é meramente sem sentido; não está inteiramente viva. Os homens que não pensam são comparáveis a sonâmbulos” (p. 210).

Conforme procurámos ver anteriormente, a contemporaneidade não se compadece com uma simples formação de *homens sonâmbulos*, pelo que o estímulo do *pensar*<sup>154</sup> desde a tenra idade, conforme sublinha Lipman (2001), deveria ser uma atividade primordial das escolas e não apenas uma consequência causal. O que não pressupõe, à partida, que apenas no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares, sem mais, o *pensar* dos alunos se vá construindo e consolidado. Para tal, é premente que, a par dos conteúdos programáticos, se instaure a oferta de um leque de atividades intencionalmente direcionadas para o desenvolvimento do *pensar bem*.

### 3.1.1. O pensar bem

Procurando entender o que se entende por *pensar bem*, comecemos pela definição de Matthehw Lipman<sup>155</sup> sobre o *ato de pensar*. De acordo com o autor (2001), “pensar é o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções” (p. 33). Não havendo, segundo o autor, realidades simples, o universo é feito de complexos, tais como moléculas, pessoas e ideias com ligações, ou não, entre si.

Descobrir,  
associar,  
disjuntar

Lipman refere, ainda, que, considerando que o significado de um complexo se encontra nos relacionamentos (termo genérico para associações e disjunções) “que este tem com outros complexos, cada relacionamento, quando descoberto ou inventado, é um significado, e grandes ordens ou sistemas de relacionamentos constituem grandes corpos de significados” (*ibidem*).

O *pensar* é, deste modo, um processo de desvelamento das relações e inter-relações que se estabelecem entre o sujeito e a realidade que se apresenta como complexa. Tais relações, enquanto processos dinâmicos e, conseqüentemente imprevisíveis, permitem ao sujeito a contínua re-modelização e re-significação da realidade, que emerge nos processos de auto e hetero-referencialização.

Desvelar

Re-modelização

<sup>154</sup> Splitter e Sharp (1999, pp. 20-21) apresentam uma lista de estratégias de pensamento (*habilidades*, práticas e disposições) que, segundo os autores, possibilitam a construção de um melhor pensamento, entre as quais, a título de exemplo, se salientam: *apresentar argumentos e distinguir os de boa qualidade dos de má qualidade; fazer perguntas; ouvir os outros; estabelecer distinções e conexões; compreender relações: parte/todo, meio/fim, causa/efeito, etc.; usar analogias; compreender e avaliar argumentos; identificar, questionar e justificar suposições; classificar e categorizar; corrigir o próprio pensamento; procurar evidências e probabilidades; realizar (e, quando for conveniente, evitar) julgamentos de valor; mostrar sensibilidade ao contexto; definir e analisar conceitos; construir inferências; encontrar exemplos e contraexemplos; identificar contradições; gerar e testar hipóteses; detetar imprecisões e ambiguidades; explorar alternativas e possibilidades; conhecer diferentes perspetivas e pontos de vista e ser imaginativo; desenvolver atitudes de estímulo intelectual, humildade, tolerância, integridade, perseverança e imparcialidade; e respeitar as pessoas e os seus pontos de vista.*

<sup>155</sup> Lipman defende que o pensar gera o próprio pensamento e que a discussão filosófica o aperfeiçoa.





Produção de  
significados e  
sentidos

O pensar, configura-se, neste sentido, como um *pensar crítico-reflexivo*, que pressupõe a produção de significados e de sentidos – onde classificações, inferências, analogias e todo um amplo conjunto de competências se organizam lógica e contextualmente – *para, na e sobre* a ação.

A perspectiva e a prática reflexiva pressupõem que ensinar, mais do que uma arte, é uma procura constante à qual subjaz o objetivo de criar condições para que as aprendizagens aconteçam. Neste sentido, importa, conforme relembra Dewey (2002), aproveitar os impulsos naturais e os instintos da criança e utilizá-los de forma a conduzi-la para um plano mais elevado de percepção e raciocínio, equipada com hábitos mais eficazes; que ela tenha uma consciência mais profunda e alargada e um maior controlo sobre os poderes da acção. (p. 110)

De acordo com Lipman, Sharp e Oscanyan (2001), “as crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração” (p. 35).

Porque, conforme vimos, o pensamento reflexivo é determinante *para e na* ação, claramente se entende a necessidade de que o pensar seja *educado*, isto é, que seja construído com rigor, com profundidade, com sistematização, sujeito a constantes re-aperfeiçoamentos e autocorrecções, de forma a ter em conta as diversas e múltiplas situações vivenciais e a atender, em cada contexto, às relações existentes e às relações exequíveis. O pensar, sob este ponto de vista, assume-se, para Lipman, como *pensar bem*.

Educar o  
pensar

### 3.1.2. *O pensar bem* – O pensar de ordem superior e o pensamento complexo

De acordo com Lipman (2001), *pensar bem* consiste no pensamento autónomo, crítico e razoável. Autónomo, na medida em que o indivíduo tem consciência das próprias opiniões e não teme a sua enunciação; de igual forma tal autonomia se revela no facto da pessoa ser capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos para encontrar, por si própria, as soluções mais apropriadas aos seus problemas vivenciais e existenciais; finalmente, esta autonomia vai-se revelando, ainda, à medida que a pessoa é capaz de estabelecer laços e desenvolver relações, de forma que o seu pensamento seja um ato pessoal e não a replicação de uma informação adquirida (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2001).

Pensamento  
autónomo

Ato pessoal

Sharp<sup>156</sup> realça que o pensamento autónomo é fonte de angústia e insegurança, mas é a única forma de pensamento que garante a autenticidade da pessoa e a evolução social.

<sup>156</sup> Ann Margaret Sharp (1942-2010), principal colaboradora de Lipman, fundou, juntamente com o autor, em 1974, o Instituto “Advancement of Philosophy for Children”. Participou na criação, em 1985, do “Conselho Internacional de Philosophical Inquiry with Children” que reúne, atualmente, mais de 60 países membros. Conduziu workshops e conferências e trabalhou com diversas



Pensamento  
crítico

O *pensar bem* supõe, também, conforme Lipman (2001), um sentido crítico, uma vez que a compreensão de uma ideia, conceito ou discurso, pressupõe o conhecimento das palavras e da linguagem mas exige, igualmente, uma compreensão global do significado e do contexto e uma reflexão crítica sobre a ideia, conceito ou discurso a que o pensamento se refere. Neste sentido, pode dizer-se que a compreensão do discurso implica um processo de dúvida metódica, entendida como análise crítica e essencial dos saberes adquiridos, das convicções, dos clichés e dos preconceitos transmitidos. Assim se entende que seja graças ao pensamento crítico que se torne possível que o pensamento transmitido geracionalmente se transforme num pensamento pessoal e criador.

A respeito do pensamento crítico, também Cerveró (2009), destacando a origem comum dos vocábulos *crítica* e *crise*, como procedentes do mesmo termo grego, afirma que o pensamento crítico é necessariamente “un pensamiento que sabe y se atreve a pensar críticamente, es decir desde la crisis” (p. 172).

De acordo com Sharp (1998), a pessoa humana forma-se através do pensamento autónomo, mas é no pensamento crítico que ela se realiza. Ele é, de acordo com a autora, o único método que pode ajudar o indivíduo a encontrar os meios para atingir os seus fins, “é o único método que permitirá fazer previsões e viver uma vida de auto-realização”<sup>157</sup>.

No que respeita ao pensamento razoável, a terceira característica do *pensar bem*, é ele que mobiliza o conjunto das capacidades da pessoa, o que favorece, de acordo com Lipman, o desenvolvimento da essência humana. Segundo Sharp (*ibidem*), o tornar-se razoável é “uma habilidade que envolve nossa capacidade plena de imaginar e sentir, nossa sensibilidade total”.

Pensamento  
razoável

*Pensar bem* comporta, pois, as dimensões pragmática e holística, no sentido em que ele é o resultado de uma experiência individual rica em significado, liberdade e coerência, tendo por fundamento a capacidade de conceber a existência como um todo e o eu como uma parte do todo.

Dimensões  
pragmática e  
holística

Em suma, *pensar bem* é um processo pessoal, experiencial que requer o conjunto das faculdades do indivíduo, pressupondo o criar de relações entre o símbolo e o significado, entre a ideia e a ação, entre o ato e as consequências. Neste sentido, o *pensar bem* é, portanto, um pensar de ordem superior (“higher-order thinking”) que se configura como a união entre o pensamento crítico, o pensamento criativo e o *pensamento de ajuda ou de preocupação com o outro* (“caring thinking”). Estes três princípios, segundo Rolla (2004a), “assegurariam que o pensamento em questão seria, por um lado, inventivo e inovador, e, por outro, sensível às necessidades da comunidade” (p. 31).

Pensamento  
de ordem  
superior

---

universidades e ministérios da educação de todo o mundo, na organização de programas de filosofia nas escolas e programas de desenvolvimento profissional e universitário.

<sup>157</sup> Sharp, A. (1998). *Algumas Pressuposições da Noção “Comunidade de Investigação”*. Acedido em janeiro 20, 2005, em <http://orbita.starmedia.com/filocri/textos.htm>



Lipman (1995a) refere, ainda a este respeito, que diferentes investigadores atribuem propriedades distintas ao pensamento de ordem superior mas, de um modo geral, reconhecem que este pensamento é “conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo” (p. 37).

Segundo o autor, o pensamento de ordem superior “não equivale somente ao pensamento crítico, mas à fusão dos pensamentos crítico e criativo [...] inclui o pensamento flexível e rico em recursos” (*ibidem*, p. 38) e, quando a estes se associam o “pensamento ciente das suas próprias suposições e implicações e das razões e fundamentos que sustentam as suas convicções”, estamos perante um pensamento complexo. Assim, o pensamento complexo, ou pensamento de ordem elevada, “inclui o pensamento recursivo, o pensamento metacognitivo, o pensar autocorretivo, e todas aquelas formas de pensamento que envolvem a reflexão sobre sua própria metodologia, enquanto examinam, ao mesmo tempo, seu tema principal” (Lipman, 2001, p. 43).

Pensamento  
complexo

Do ponto de vista epistemológico, o pensamento complexo “examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño” (Lipman 1998b, p. 67).

A questão que se coloca, então, é como promover na educação o *pensar bem*?

De acordo com Lipman, *pensar bem* pressupõe a utilização coordenada e integrada de capacidades cognitivas<sup>158</sup> que se complementam e integram aquando da sua prática em situações contextuais ou problemáticas. “A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades” (Lipman, 2001, p. 65).

Capacidades  
cognitivas

Assim se reconhece a importância do sistema educativo no potenciar e no desenvolvimento dessas capacidades cognitivas que, segundo Lipman, todos possuímos e que se não forem devidamente estimuladas, através de um processo educacional oportuno, não se desenvolverão.

Segundo o autor citado, estas capacidades (que quando utilizadas em função do contexto situacional problemático revelam competência em *pensar bem*) encontram-se organizadas em quatro grandes grupos, que o autor designa por “mega-habilidades”, a saber, “habilidades de investigação”, “habilidades de raciocínio”, “habilidades de organização de informações” e “habilidades de tradução”.

Mega-  
-habilidades

<sup>158</sup> No original *cognitive skills*, que Lipman (1991), define como “the ability to make cognitive moves and performances well” [p. 76].

A este respeito salienta-se que, na tradução do termo *skills* privilegiámos a palavra *capacidade(s)*, contudo nas edições/traduições brasileiras da obra de Lipman (utilizadas no presente estudo pela sua acessibilidade), o termo é traduzido como *habilidade(s)*. Assim, respeitando as fontes originais, manter-se-á este último termo, em conformidade com a sua proveniência.



As “habilidades de investigação” afiguram-se como a indagação sobre o *como fazer*, como *refazer* e como *fazer de outro modo*, com vista à conquista do *fazer melhor*. Tais “habilidades” consistem, no fundo, na prática de uma atividade investigativa conducente ao aclarar das relações que se encontram na origem dos factos, dos objetos ou das situações e, igualmente, à procura de novas relações, sementes de novos factos, novos objetos e novas situações. Concebidas desta forma, as “habilidades de investigação” exigem um posicionamento crítico, criativo e uma atenção aos outros e ao mundo.

Habilidades  
de  
investigação

De acordo com Lipman (2001), “é, basicamente, através das habilidades de investigação que as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteça” (p. 66).

Assim, com base na definição apresentada, atendendo à associação entre o que foi e o que poder vir a ser, parece-nos possível afirmar que estas habilidades/capacidades de investigação permitirão à criança a re-modelização do mundo e a sua contínua (re)significação.

Ainda de acordo com o autor citado, o raciocínio é o processo de coordenar e de ordenar as descobertas possibilitadas pelo processo investigativo e pressupõe, por isso, o encontrar maneiras válidas de ampliar e de organizar o que foi descoberto ou inventado enquanto mantido como verdade (Lipman, 2001). Assim, as informações, obtidas pelo processo investigativo, organizam-se em juízos ou “julgamentos” que se estabelecem como afirmações ou negações, frente a determinadas situações ou factos. O processo de raciocínio ocorre quando, a partir da ordenação e coordenação dos nossos juízos, se verifica uma ampliação do que nos foi permitido observar no domínio investigativo.

Habilidades  
de raciocínio

Tendo em atenção que o nosso conhecimento se baseia na experiência do mundo, que “é por meio do raciocínio que ampliamos este conhecimento, preservando-o” (Lipman, 2001, p. 66), e a existência de raciocínios mais simples e raciocínios mais complexos, um dos objetivos da educação para o pensar deve atender à necessidade de desenvolver atividades que encaminhem os alunos no sentido da aquisição de competências que lhes permitam a realização de raciocínios mais complexos, nomeadamente, “a utilização de inferências bem fundamentadas, a apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de classificações e definições defensáveis e a organização de explicações, descrições e argumentos coerentes” (*idem, ibidem*, p. 46).

A “habilidade de organização de informações” consiste na capacidade de organizar as informações recebidas em unidades ou grupos significativos, grupos conceptuais, que se configuram como redes de relações. Atendendo a que cada relação é uma unidade de significado, cada um dos grupos ou redes alternativos representa uma teia de significados.

Habilidades  
de  
organização  
de  
informações

De acordo com Lipman (2001), existem três tipos básicos de grupos de informações: a *sentença*, o *conceito* e o *esquema*. As sentenças “são contextos

Unidades ou  
grupos  
significativos



básicos de significados [...] mas são elementares quando comparadas com unidades maiores como parágrafos e argumentos” (p. 67). O pensamento conceptual consiste em “relacionar conceitos entre si a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações, etc.” (*ibidem*, p. 72). Por fim, o esquema é, conforme o autor, um sistema de organização da informação. Sendo dinâmicos e não estáticos, os esquemas representam “uma necessidade ativa que demanda com urgência uma conclusão ou um equilíbrio” (*ibidem*, p. 70). Um dos exemplos do esquema é a narrativa de uma história. “A organização da narrativa [...] à medida que se revela, ela adquire impulso e energia e transmite isso ao leitor. [...] a forma narrativa prontamente abrange características afetivas, assim como as cognitivas, e isso intensifica ainda mais o interesse e a atenção do leitor” (*ibidem*). A narrativa não é só uma forma de organização e de transmissão da informação, mas igualmente uma maneira de organizar e expressar experiências, emoções e estados de espírito, daí, o seu inquestionável contributo para a educação e para o desenvolvimento do pensamento.

A “habilidade de tradução”, por seu turno, consiste na capacidade de transmissão de significados de uma língua (ou de um esquema simbólico) noutra, mantendo, contudo, o seu significado original. Tal é, por exemplo, a capacidade de traduzir através da linguagem gestual, de desenhos ou de imagens, o que já se disse de outra forma, nomeadamente, através da palavra.

*Habilidades  
de tradução*

Segundo Lipman, as capacidades cognitivas estão continuamente interligadas no processo do pensamento e, consecutivamente, no processo da fala, dado que, é neste, que o processo de pensar se operacionaliza. Para o autor, tal como para Vygotsky, não há pensamento sem linguagem. Assim se entende a importância que o autor atribui ao diálogo investigativo (enquanto fala organizada), que deve ser promovido na sala de aula, espaço que deve ser transformado numa pequena mas relevante “comunidade de investigação”<sup>159</sup>.

As “habilidades do pensamento” são, de acordo com Lipman (1990), *o ingrediente que falta na educação*, pelo que, a sua integração, nos diferentes aspetos do currículo e do quotidiano escolar,

*Habilidades  
de  
pensamento*

aguçaria a capacidade de as crianças fazerem conexões e estabelecerem distinções, definirem e classificarem, avaliarem objetiva e criticamente informações factuais, lidarem reflexivamente com a relação entre fatos e valores e diferenciarem suas crenças e aquilo que é verdade da sua compreensão do que é logicamente possível. (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2001, p. 35)

Na complexa e dinâmica sociedade em que vivemos, o domínio do pensamento complexo assume-se como um *instrumento* indispensável para a apreensão e re-

---

<sup>159</sup> Dedicar-nos-emos a este assunto mais adiante, contudo salientamos, por agora, que, para Lipman, a comunidade de investigação é o centro da sua proposta de educação para o pensar.



-aprendizagem de um pensar integrador e investigador, com vista à realização de todos os seres humanos.

O pensamento complexo é, de acordo com Lipman, mais exigente quanto a critérios, a razões, à profundidade, à abrangência da sua compreensão e ao(s) contexto(s) a que se reporta, quanto ao rigor, à autocorreção, ao próprio processo de metacognição, quanto à complexidade das relações que identifica ou que estabelece e reconstrói e quanto à sua capacidade reflexiva.

Por seu turno, Morin (2003) sublinha que a complexidade, não sendo uma receita para conhecer o inesperado, torna o ser humano mais prudente e atento, e defende que esta forma de pensamento se situa “num ponto de partida para uma acção mais rica, menos mutiladora” (p. 122).

Regressemos, então, à definição de Lipman sobre o *pensar bem* que se afigura, como referido, como a junção entre o pensamento crítico e o pensamento criativo.

### 3.1.3. O pensar bem – O pensar crítico e o pensar criativo

A palavra *crítica*, deriva do termo grego *krinein* e significa *julgar, pôr à prova, discernir, examinar, crivar*, indicando a necessidade de perscrutar os limites, a legitimidade e o valor do conhecimento, assim como dos princípios da acção.

Na Grécia antiga, os juízes foram apelidados de *krítes*, dado que era sua missão *discernir e julgar* a partir de *critérios* (vocábulo que encontra a sua raiz em *kri*, do verbo *krinein*) e o filosofar foi entendido, de igual forma, como discernir e julgar, não porque os filósofos julgassem réus, mas a *realidade*, a *natureza*, o caminho que conduz à sua compreensão, o *ser*, o *homem*, a *sociedade*, o *dever* e o *dever-ser*.

De acordo com Lipman, Sternberg (1985)<sup>160</sup> define o pensamento crítico como os processos, as estratégias e as representações mentais que o ser humano utiliza na solução de problemas, na tomada de decisões e na aprendizagem de novos conceitos.

Processos  
Estratégias  
Representações

Ennis (1987)<sup>161</sup>, por seu turno, e ainda conforme Lipman (2001), concebe o pensar crítico como “o pensamento relacional reflexivo que se concentra no decidir o que devemos acreditar e fazer” (p. 170).

Pensamento  
relacional  
reflexivo

<sup>160</sup> Richard Sternberg, do Centro Nacional para a Informação Biotecnológica (Maryland, EUA), e membro do conselho editorial do chamado Grupo de Estudo de Baraminologia, que apoia ideias criacionistas, desenvolveu, nos anos 80, uma teoria a respeito da criatividade, considerando que um modelo completo do fenómeno da criatividade deveria incluir, quer o ambiente, quer as variáveis pessoais que facilitam ou que impedem a sua manifestação. O autor defendia que os atributos internos do indivíduo que contribuem para o funcionamento criativo eram a inteligência, o estilo cognitivo e a personalidade/motivação. Posteriormente, Sternberg e Lubart (1991, 1995, 1996) ampliaram este modelo inicial, considerando o comportamento criativo como o resultado da convergência de seis fatores distintos e inter-relacionados (recursos necessários para a expressão criativa): a inteligência, os estilos intelectuais, o conhecimento, a personalidade, a motivação e o contexto ambiental, modelo que designaram por “Teoria dos Investimentos”.

<sup>161</sup> Robert Ennis (1987) apresenta as capacidades do pensamento crítico organizadas em cinco áreas: a *clarificação elementar*, o *suporte básico*, a *inferência*, a *clarificação elaborada* e a área



Segundo Lipman (*ibidem*), somos continuamente solicitados a fazer julgamentos para os quais nem a razão, nem a experiência nos prepararam e, cada vez mais, se evidencia a consciência “do profundo abismo que separa o pensamento que as escolas nos prepararam a fazer e as decisões que somos solicitados a tomar em nossa vida cotidiana”.

O perigo de uma postura acrítica face aos conhecimentos que detemos está na origem, de acordo com o autor, de uma mudança recente na educação que se tem vindo a direccionar no sentido de sublinhar a importância do pensar criticamente, que tem como características o facto de se fundamentar em critérios<sup>162</sup>, ter como objetivo o julgamento, ser autocorretivo e ser sensível ao contexto.

Ao contrário do pensar arbitrário e superficial, o pensar crítico é um tipo de pensar responsável, um julgamento inteligente, e constitui-se como um pensamento bem fundamentado, estruturado e reforçado. O pensar crítico, ao contrário do julgamento intuitivo, implica a responsabilidade cognitiva, responsabilidade que pressupõe o *pensar por si próprio* e a consciencialização das decisões defendidas e assumidas.

Responsabilidade  
cognitiva  
*Pensar por si  
próprio*

Para Halpern (1997), o pensamento crítico é intencional, racional e direccionado para um fim, podendo este ser a resolução de um problema ou uma tomada de decisão. Segundo a autora, o pensamento crítico envolve a avaliação, na medida em que, sempre que se pensa criticamente, avaliam-se os resultados do processo de pensamento, isto é, se o problema em questão foi bem resolvido ou se a decisão tomada foi ou não adequada à situação.

Intenção  
Razão  
Finalidade

Por seu turno, Paul (1993) define o pensamento crítico como uma forma de pensamento através do qual o sujeito melhora a qualidade dos seus raciocínios, recorrendo a técnicas que lhe permitem captar as estruturas inerentes ao pensamento e impondo-lhes uma exigência intelectual elevada. É, por isso, um processo intelectualmente disciplinado, que aplica, analisando e sintetizando, informações adquiridas através da observação, de experiências, da reflexão, da argumentação ou da comunicação.

Exigência  
intelectual  
elevada

Em Portugal, diversos documentos legais que regulam e orientam o sistema educativo português assumem o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico como uma finalidade da educação e elegem conteúdos, estratégias e atividades que o tornem possível. A Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>163</sup> é disso um

*Lei de Bases  
do Sistema  
Educativo*

---

de *estratégias e táticas*. Cada uma inclui, de acordo com o autor, um conjunto de capacidades do pensamento crítico agrupadas em diferentes categorias interdependentes. A título de exemplo, refira-se à área do *suporte básico*, que envolve as capacidades de avaliar a credibilidade de uma fonte e de fazer e avaliar observações, e a área da *inferência* que envolve três capacidades básicas do pensamento crítico que, por sua vez, correspondem a três tipos de inferência: a *inferência dedutiva*, a *inferência indutiva* e a *inferência por juízo de valor*.

<sup>162</sup> De acordo com o autor, os critérios formam um subconjunto de razões imprescindíveis na tomada de decisões, aquando da realização de um julgamento.

<sup>163</sup> A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é a lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo português e tem constituído, nos últimos 25 anos, um elemento de referência



exemplo, salientando, em diferentes momentos, a indispensabilidade de este mesmo sistema atender e responder às necessidades impostas pela realidade social.

No ponto 5 do Artigo 2.º, alusivo aos “Princípios gerais”, pode ler-se que a educação deve fomentar a formação de “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram”. De igual modo, enuncia como objetivo do ensino básico “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões [...] e espírito crítico, criatividade [...]” (alínea a), Artigo 7.º). Também no que diz respeito à organização do ensino básico, e mais concretamente ao 2.º Ciclo, o referido documento salienta que a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica visam “habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação” (alínea b), Artigo 8.º).

Quanto à relevância da promoção de capacidades do pensamento crítico, entre nós, Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) realçam que a importância e a necessidade crescentes do ensino do pensamento crítico se devem, principalmente, à “constatação de que o pensamento crítico é uma pedra basilar na formação de indivíduos capazes de enfrentarem e lidarem com a alteração contínua dos cada vez mais complexos sistemas que caracterizam o mundo actual” (p. 14).

Pedra basilar  
na formação

Os autores referidos acentuam que, entre outras atividades, a resolução de problemas, a tomada de decisões de forma eficaz e eficiente, a realização de trabalho em equipa e o exercício de uma cidadania ativa, requerem capacidades de pensamento crítico<sup>164</sup>, pelo que, o seu desenvolvimento é imprescindível na “formação de indivíduos capazes de se realizarem enquanto pessoas socialmente intervenientes e com capacidade de resposta às dinâmicas e exigência do século XXI” (p. 17). Salientam (*ibidem*, p. 28) ainda que, de acordo com diversos autores, o pensamento crítico envolve o pensamento metacognitivo ou a metacognição, uma

Metacognição

---

fundamental na sequência da definição constitucional dos princípios gerais pelos quais se deve reger a política educativa.

<sup>164</sup> No estudo realizado por Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) sobre as diversas definições de pensamento crítico presentes na literatura, distingue-se, pela sua relevância para o presente estudo, a definição de Lipman, que o considera, de acordo com os autores, como a capacidade para: “1. Formular conceitos de forma precisa; 2. Fazer generalizações; 3. Formular relações de causa-efeito; 4. Fazer inferências imediatas a partir de uma única premissa; 5. Fazer inferências silogísticas a partir de duas premissas; 6. Conhecer regras elementares de padronização; 7. Conhecer as regras que regem a lógica ordinal e relacional; 8. Reconhecer consistências e contradições; 9. Fazer inferências a partir de silogismos condicionais na lógica proposicional; 10. Formular questões; 11. Identificar assunções subjacentes; 12. Apoderar-se (*grasping*) de relações parte-todo e todo-parte; 13. Saber quando utilizar, evitar ou tolerar a ambiguidade; 14. Reconhecer palavras vagas; 15. Ter em atenção considerações relevantes; 16. Reconhecer a interdependência entre fins e meios; 17. Reconhecer falácias; 18. Operacionalizar conceitos; 19. Fornecer razões; 20. Reconhecer a natureza contextual da verdade e falsidade; 21. Fazer distinções; 22. Fazer ligações; 23. Trabalhar com analogias; 24. Descobrir alternativas; 25. Formular hipóteses; 26. Analisar valores; 27. Exemplificar (*instantiate*); 28. Construir definições para palavras familiares; 29. Identificar e usar critérios; 30. Ter em atenção diferentes perspectivas” [pp.116-123].





vez que esta se define pelo conhecimento que o indivíduo tem sobre o funcionamento do seu próprio processo de pensamento.

Segundo Ennis (1989) (citado por Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000), o pensamento crítico requer, muitas vezes, o apoio do pensamento criativo, com vista a encontrar uma resposta ajustada aos problemas com os quais se depara, dado que, em diversas situações, ele não é suficiente para decidir que resultados aceitar.

Pensamento  
criativo

Por sua vez, o pensar criativo, basicamente orientado pela qualidade não discursiva da situação na qual a investigação criativa ocorre (Lipman, 2001), tem como características o facto de ser sensível aos critérios, de ser orientado pelo contexto, de ter como objetivo o julgamento e de ser autotranscendente<sup>165</sup>. Segundo o autor, “pensar é fazer associações, e pensar criativamente é fazer associações novas e diferentes” (p. 140).

Crítérios  
Contexto  
Julgamento  
Auto-  
transcendência

O pensar criativo “mais preocupado com a invenção e a totalidade” (*ibidem*, p. 179), orienta-se pelo intuito de ir além de si mesmo, de se transcender e pelo objetivo de alcançar a integridade. Não é nem acrítico nem irracional, tal como não é insensível a considerações analíticas e a critérios, contudo, o seu objetivo primordial é o enfrentar o desconhecido, transcender o que existe e criar.

Enfrentar o  
desconhecido

Importa salientar que, para Lipman (*ibidem*), “o pensar de ordem superior requer uma interpenetração e cruzamento de duas formas diferentes de comportamento mental e que somos livres para conceitualizar como racionalidade e criatividade” (p. 283). Quando juntas, estas duas formas de comportamento, racional e criativa (e o “pensamento de ajuda ou de preocupação com o outro”<sup>166</sup>, como veremos de seguida) não produzem um mero resultado aditivo, mas multiplicativo e qualitativo. O seu entrelaçamento possibilita a *urdidura* de uma multiplicidade de combinações, que nos permitem diferentes tipos de inferências. Assim, ainda segundo o autor (2010),

há um germe de racionalidade em toda criatividade e um germe de criatividade em toda racionalidade, assim como o cognitivo sempre desempenha um papel naquilo que é predominantemente afetivo, e o afetivo sempre desempenha um papel naquilo que é predominantemente cognitivo. (p. 284)

De acordo com Torrance e Torrance (1974), o processo criativo é um processo natural ao ser humano, através do qual ele se consciencializa de um problema,

de uma dificuldade ou mesmo de uma lacuna nas informações, para o qual ainda não aprendeu a solução; procura, então, as soluções possíveis em

<sup>165</sup> Lipman entende que a autotranscendência é o pensamento que procura ir mais longe, transcender-se a si próprio, produzindo novas relações e não se contentando apenas com a constatação das relações já existentes.

<sup>166</sup> Expressão utilizada por Rolla (2004a) para designar o pensamento que Lipman chama de “caring thinking” e que, nas traduções brasileiras das obras deste autor, é apelidado de “pensamento cuidadoso”. Ao longo do presente estudo, optámos pela designação *pensamento afetivo* ou pensamento de *cuidado* com o outro, tendo em atenção a maior amplitude semântica que nos possibilita a sua utilização.



suas experiências prévias ou nas experiências dos outros. Formula hipóteses sobre todas as soluções possíveis, avalia e testa estas soluções, as modifica, as reexamina e comunica os resultados. (p. 2)

Ainda segundo Torrance (1988, 1996), é possível calcular o nível de criatividade de uma pessoa a partir da “mensuração” de quatro capacidades mentais, que o autor considera responsáveis pelo processo criativo: a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração. Conforme o autor, a fluência é a capacidade de pensar num grande número de ideias ou nas soluções possíveis para um problema; a flexibilidade é a capacidade de pensar em diferentes métodos ou estratégias; a originalidade é a capacidade de pensar em possibilidades únicas ou incomuns; e, por fim, a elaboração consiste na capacidade de se deter nos pormenores, isto é, na capacidade de atender aos detalhes que se apresentam como não essenciais, mas relevantes.

Fluência  
Flexibilidade  
Originalidade  
Elaboração

Com vista à promoção do pensamento criativo, o mesmo autor (1979) sugere alguns princípios, a respeitar em sala de aula, entre as quais se salientam: respeitar questões, ideias e soluções fora do vulgar; valorizar as ideias dos alunos; trabalhar ambiguidades e incertezas; incentivar a resolução de problemas; e proporcionar tempo suficiente para a produção de ideias alternativas.

Por seu turno, Sternberg e Grigorenko (2003) defendem que a criatividade, para além de ser uma capacidade, é também, uma decisão e uma atitude em relação à vida. Segundo os autores, encontra-se com maior facilidade criatividade em crianças pequenas do que em crianças mais velhas ou em adultos, dado que o seu potencial criativo é eliminado por uma sociedade que estimula a conformidade intelectual.

Decisão e  
atitude

Afirmam, os autores, que “a criatividade natural das crianças começa a ser suprimida quando se espera que elas pintem dentro das linhas do seu livro de colorir” (*ibidem*, p. 71), pelo que os professores devem estimular e desenvolver o pensamento criativo<sup>167</sup>, ensinando os seus alunos a encontrarem um equilíbrio entre o pensamento analítico (ou crítico), criativo e prático.

O trabalho criativo requer a aplicação, a conjugação e o equilíbrio de três capacidades que, conforme Sternberg e Williams (2003), podem ser desenvolvidas: a *capacidade sintética*<sup>168</sup>, a *capacidade analítica*<sup>169</sup> e a *capacidade prática*<sup>170</sup>.

Capacidade  
sintética  
analítica  
e prática

Bahia e Nogueira (2005) referem que Sternberg e Lubart (1991) defendem que a criatividade é um processo multifacetado que, não se circunscrevendo às variáveis cognitivas, nem à sua combinação com variáveis afetivas ou conotativas, precisa de ser encarado na confluência com o contexto ambiental, dado ser um produto interativo entre seis fontes distintas: processos intelectuais, conhecimento, estilo intelectual, personalidade, motivação e meio envolvente.

Processo  
multifacetado

Contexto  
ambiental

<sup>167</sup> Sternberg e Grigorenko (2003, p. 72) apontam uma lista de estratégias para o desenvolvimento do pensamento criativo, entre as quais se destacam: *redefinir problemas; questionar e analisar suposições; identificar e superar obstáculos; e descobrir interesses verdadeiros.*

<sup>168</sup> É a capacidade de gerar novas e interessantes ideias e estabelecer relações que, habitualmente, não se identificam de uma forma espontânea.

<sup>169</sup> Segundo os autores, é tipicamente considerada como uma capacidade do pensamento crítico.

<sup>170</sup> “É a capacidade de transformar a teoria em prática e as ideias abstractas em realizações práticas” (Sternberg & Williams, 2003, p. 9).



Quanto ao que origina a criatividade, Lipman (2001) refere que as descobertas e as invenções raramente são fruto do acaso, ocorrendo, geralmente, quando se verifica a predisposição para a procura, quando existe previamente uma ideia, ainda que geral, do que se pretende alcançar e, simultaneamente, se mantém a abertura de espírito ao que possa surgir no percurso. As invenções, por sua vez, resultam do empenho e do envolvimento dos que, após a descoberta de algo, envolvidos e movidos pela surpresa e pela satisfação, se predispõem a imaginar as possíveis aplicações práticas da sua descoberta. Esta interação entre descoberta e invenção, ainda de acordo com Lipman (2001), pode ser encontrada em qualquer nível da educação, nomeadamente, aquando da aprendizagem da leitura. Neste processo, as crianças estão a aprender a “descobrir a riqueza da compreensão e a beleza que a língua escrita pode conter”, mas estão, igualmente, envolvidas na “interpretação daquilo que lêem e na formação de opiniões sobre ou baseado naquilo que leram, e todas estas são atividades inventivas” (*ibidem*, p. 285).

Predisposição  
para a procura  
Abertura de  
espírito

São, fundamentalmente, os factos fora de comum, os acontecimentos imprevistos, as injustiças, o medo, as necessidades e o fantástico, que exigem reflexão e que, conseqüentemente, apelam a inferências que apontam novas soluções e novos caminhos.

Inferências

Por outro lado, sustenta o autor que, “cada possibilidade especulativa que uma criança menciona pode ser baseada em uma série de suposições preexistentes”. A primeira fase da investigação compreende a “invenção imaginativa” e a fase seguinte “a revelação” das conjeturas ou do que foi desprezado, originando, assim, na última fase, a “descoberta”.

Invenção  
Revelação  
Descoberta

O pensar criativo acontece na consciencialização da incompletude e, como tal, impele a uma ampliação do pensamento. O raciocínio ampliativo, elucidado pela indução e pela utilização da analogia e da metáfora, representa um processo de rutura cognitiva, indo “além daquilo que é estabelecido [...] não só expande nosso pensamento, como também expande nossa capacidade de pensar expansivamente” (Lipman, 2001, p. 287).

Consciência da  
incompletude  
Ampliação do  
raciocínio

Lipman tem o cuidado de afirmar que o pensar criativo não equivale a toda a criatividade, mas que representa apenas um dos seus aspetos. Uma vez que o pensamento é, de certo modo, um “processamento” da experiência, o impulso criativo envolve, de acordo com o autor, “uma volta constante às fontes da experiência, como também um esforço constante em direção à sua realização” (*ibidem*, p. 305).

Igualmente Sternberg e Williams (2003) relembram que “ser criativo significa sair das redomas que nós – e os outros – criámos para nós mesmos” (p. 59).

Sair das  
redomas



Retomando Lipman, o mesmo refere que são vários os autores que distinguem criatividade e imaginação entre os quais encontramos R. G. Collingwood<sup>171</sup> para quem a associação entre criatividade e imaginação é de tal ordem que, entre ambas, existe uma relação de identidade, e Edward Casey<sup>172</sup>, que defende que a imaginação não está necessariamente associada à criatividade. Assim, segundo Casey (1976), a primeira pode ser banal e repetitiva, não espontânea e improdutiva. Por sua vez, a criatividade, pode, em algumas situações, aliar-se mais à conceção do que à imaginação.

Ainda no que respeita à imaginação, Gaston Bachelard<sup>173</sup> defende que esta é a essência do espírito humano, sendo ela que imprime dinamismo às atividades do homem, a atividade intelectual e a atividade onírica. Porém *é preciso saber aprender a sonhar*, pois o devaneio poético (que Bachelard opõe *ao devaneio da sonolência*) pressupõe disciplina. Segundo Dagognet (1986), Bachelard, em “A água e os sonhos” conclui que, “os verdadeiros interesses poderosos são os interesses quiméricos. São os interesses sonhados não são aqueles que se calculam. São os interesses fabulosos’. A primeira transformação do mundo supõe o dinamismo do devaneio” (p. 13).

Essência do espírito humano

Interesses quiméricos

Dinamismo do devaneio

Para Bachelard, razão e a imaginação complementam-se e, para o ser humano, é tão importante a razão quanto a imaginação, porque é através da ciência (razão) e da poesia (imaginação) que ele se consegue transcender e crescer, sendo através de ambas que o ser humano se pode superar a si mesmo.

Por seu turno, Sharp (1998) afirma que a imaginação é um passo fundamental no crescimento do raciocínio filosófico. Segundo a autora, a imaginação expressa-se, não apenas no falar e no ouvir, mas igualmente

através da dança, do desenho, da música, do escrever e mesmo das ciências. Expressões desse tipo é que capacitam a criança a se tornar consciente de si mesma em relação às outras pessoas do mundo. Isto é a essência do que entendemos por educação.<sup>174</sup>

Ainda no que diz respeito à imaginação e à criatividade, Lipman (2001) procura elucidar a relação entre ambas a partir da noção de *brincar*. Assim, de acordo com o autor, “imaginar é visivelmente um pensamento divertido, uma brincadeira, que por sua vez é notoriamente uma ação imaginativa. A imaginação é, portanto, uma brincadeira desincorporada” enquanto que a criatividade seria uma espécie de “imaginação incorporada” (p. 291).

Pensamento divertido

Imaginação incorporada

<sup>171</sup> R. G. Collingwood (1889-1943) foi um filósofo estudioso da estética e apaixonado pela arte e para quem a estética era *uma coisa viva e vibrante* que devia ser imediatamente experienciada, *na tinta espalhada e na pedra esculpida*, na poesia e na música. Para o autor, que via a arte como “o remédio da comunidade para a pior doença do espírito”, não há uma dicotomia entre arte e vida, dado que não podemos ter uma sem a outra.

<sup>172</sup> Filósofo norte-americano contemporâneo que se tem dedicado ao estudo da fenomenologia e da psicologia arquetípica.

<sup>173</sup> Gaston Bachelard (1884-1962), pensador que ficou conhecido como o filósofo da racionalidade científica e da imaginação criadora.

<sup>174</sup> Sharp, A. (1998). *Algumas Pressuposições da Noção “Comunidade de Investigação”*. Acedido em janeiro 20, 2005, em <http://orbita.starmedia.com/filocri/textos.htm>



Independentemente do uso do vocábulo *criatividade* ou *imaginação*, a verdade é que facilmente se depreende que, qualquer dos autores referenciados defende a importância da educação do pensamento criativo. Lembra-se, a este respeito, as palavras de Dewey (2002): “a imaginação é o meio no qual a criança vive” (p. 58).

Para este autor, a imaginação não é uma questão que se prende com um conteúdo inexequível, mas antes com um modo construtivo de lidar com qualquer conteúdo. O que está em questão, assim, no ensino do pensar imaginativo não é a reiteração do usual, do comum, mas é “dar vida e realçar o habitual, ou seja, aquilo que quotidianamente nos rodeia, no sentido de construir e apreciar situações previamente estranhas e não compreendidas” (p. 125).

Assim se realça, no pensamento do autor, a importância de criar ocasiões nas quais a criança seja conduzida a trocar e a depreender, com os outros, o conjunto de experiências próprias, a informação de que é detentora, de forma a corrigir e a ampliar as novas observações, para que as suas imagens continuem a mover-se, encontrando prazer e sossego mental em realizações vividas e tangíveis sobre o que é novo e mais enriquecedor.

Ainda de acordo com Lipman, é inútil pensar a criatividade como um processo que emerge do nada, pelo contrário, ela implica uma transformação do que está estabelecido em algo radicalmente diferente.

Assim, segundo Lipman et al. (2001), “um programa de habilidades do pensamento filosófico, além de incentivar as crianças a serem rigorosamente críticas, também as incentivará a pensarem de um modo imaginativo” (p. 49) e não estimular os alunos a pensarem as suas vivências sob diferentes perspetivas é desperdiçar a oportunidade de reforçar a sua capacidade de pensar de forma independente e criativa. É neste sentido que os autores referem que é importante “que as crianças sejam incentivadas a pensar e a criar por si mesmas, em vez de o mundo adulto continuar sempre a pensar e criar por elas” (*ibidem*, p. 61).

Quando pensamos criticamente, usamos, no ato de pensar, regras, critérios, normas, princípios racionais e razões adequadas ao fim que temos em vista. Quando pensamos criativamente, diligenciamos pela descoberta de trilhos em que nos expressemos a nós próprios e à realidade que nos envolve, tentando *ir mais além*.

Quando *pensamos cuidadosamente*, somos atenciosos com o que assumimos como importante, dando conta dos nossos sentimentos.

A este respeito, Lipman (1995a) refere que sempre que fazemos escolhas e tomamos decisões, sentimos emoções e que as opções que elegemos são “balizas orientadoras de julgamentos”. Segundo o autor, a emoção tem um papel preponderante no pensamento, que se traduz no facto de contribuir para a construção de julgamentos. Assim,

sejam as emoções indistinguíveis, sejam idênticas no que toca ao julgamento, em todo caso faz sentido perfeito dizer que a emoção é a escolha, ela é a



decisão, ela é o julgamento. E isso é o tipo de pensar que merecidamente podemos chamar de pensar cuidadoso. (p. 23)

O pensamento afetivo e de *cuidado com o outro* (“caring thinking”)<sup>175</sup> que, de acordo com o autor, não se limita a classificar, exige, igualmente, o cálculo, a ordenação e a determinação de prioridades, de forma a poder inferir, apresenta como principais características o “pensar valorativo”, o “pensar afetivo”, o “pensar ativo” e o “pensar normativo”.

O ser humano dá atenção ao que para ele é relevante, ao que tem, para si, significado. Esta atenção, seja *valorativa, afetiva, ativa, ou normativa*, não é meramente emocional, mas igualmente impregnada por *valores cognitivos*.

Um tipo de *pensar valorativo* é, por exemplo, o pensamento protetor e conservador que usamos quando protegemos e preservamos os nossos valores, sejam eles ideais ou materiais. Sempre que esta forma de pensar é dirigida aos outros, pode também assumir-se como um *pensar afetivo*, dependendo, obviamente, da intenção que lhe subjaz. O *pensar ativo*, por sua vez, consiste na interação entre atividades, julgamentos e procura de significados e tem como objetivo operacionalizar inteligente e cuidadosamente as ações. Por último, o *pensar normativo* resulta da cooperação entre o *pensar sobre aquilo que é*, e o *pensar sobre aquilo que deveria ser*.

Pensar  
valorativo

Pensar  
afetivo  
Pensar  
ativo

Pensar  
normativo

Uma vez que, de acordo com Lipman, as crianças são capazes de compreender o mundo *como ele é*, elas devem ser ajudadas a *pensar o mundo no qual vivem* e o *tipo de mundo no qual de facto querem viver*, sendo este o objetivo geral do pensar normativo.

Assim, segundo o autor (1995a, p. 22), “sem o pensar cuidadoso, o pensar de ordem superior estaria desprovido dum componente avaliativo” e correria o risco de abordar os assuntos de uma forma apática, indiferente e descuidadamente.

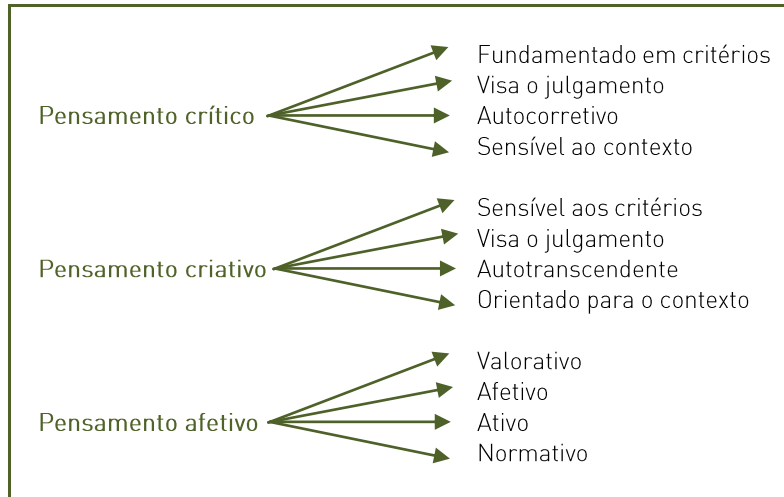
Em síntese, os três tipos de pensar que acabámos de expor (e cujas características principais apresentamos na Figura 3) entrelaçam-se e interagem de acordo com os contextos situacionais. O pensar reflexivo, em determinadas circunstâncias, exige a criatividade, tal como o pensar criativo exige uma organização precisa e racional. Do

<sup>175</sup> O termo “caring”, utilizado por Lipman, designa, simultaneamente, cuidado, interesse, empenho, capacidade de mudar e de se envolver. É nesta estreita conexão entre afetividade e ação que é possível entrever a dimensão ética do programa *Filosofia para Crianças*. A este respeito, o autor (2005) elucida “in Thinking in Education, 2nd Edition, I contended that critical thinking alone cannot be entrusted with responsibility for the making of our moral judgments, because the principles of critical thinking (e.g., precision, consistency, coherence, etc.) are too slight to be given such heavy responsibility. Caring thinking is involved wherever there are questions of value, or matters of importance, contesting with one another. Only caring thinking has command of the values that must be taught, in the caring classroom, whatever the scale or proportions of the suffering involved” (p. 508).



mesmo modo, o pensamento *afetivo* e de *cuidado com o outro* enfrenta situações que exigem grande compreensão crítica e ideias inovadoras.

Figura 3. As três dimensões do pensamento de ordem superior – *higher-order thinking*



Educar para/o pensar pressupõe, então, estratégias direcionadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e afetivo. Estas três dimensões do pensar propostas por Lipman fundamentam a qualidade da educação (um pensar de ordem superior – “higher-order thinking”) e alicerçam, em última instância, a possibilidade de viver com qualidade e dignidade.

Como temos vindo a expor, a atenção concedida pelo processo filosófico ao *cuidar do pensar* consiste numa excelente oportunidade para aprimorar um tipo de pensamento de qualidade, capaz de estimular uma intervenção educativa que, *cuidando do crescer*, permita uma vivência mais refletida e mais feliz. É neste duplo enlace entre *cuidar do crescer para cuidar do pensar*, e *cuidar do pensar para cuidar do crescer*, que importa refletir sobre as relações entre o pensamento filosófico e o desenvolvimento das crianças, reflexão que nos propomos aprofundar no ponto seguinte.

Qualidade da  
educação

Vida com  
qualidade e  
dignidade

*Cuidar do  
pensar*

*Cuidar do  
crescer*

### 3.2. A Filosofia e o desenvolvimento das crianças

“Somos ventos e sementes, trajectos e fragmentos.”<sup>176</sup>

Para além de atender à (re)construção ou à aquisição de determinados conhecimentos específicos, o professor não pode deixar de ser um importante interveniente no processo de desenvolvimento global dos seus alunos. Deve, por isso, ter em atenção a estrutura do sujeito aprendente, não descuidando, nem

Desenvolvi-  
mento global

<sup>176</sup> Llansol, Maria Gabriela (2002). *O Senhor de Herbais*. Lisboa: Relógio D’Água. p. 84.



ignorando, quer a fase etária, quer o estágio<sup>177</sup> de desenvolvimento em que cada aluno se encontra. De igual modo, deve ter presente, na sua prática e ação educativas, a complexa teia de interações que se processam entre a criança e a tarefa educativa a propor.

Teia de interações

Como defende Tavares (1992), importa, igualmente, ter presente, a relação que se estabelece entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano. Com vista à organização e à execução deste mesmo processo, tendo em consideração a sua consistência e eficácia do ponto de vista cognitivo e metacognitivo, é imprescindível que os docentes tenham consciência de como os alunos conhecem e aprendem.

Se olharmos a escola como um lugar, se não um dos lugares por excelência, onde os alunos adquirem competências, (re)construindo conhecimentos sobre os mais diversos assuntos e as suas variadas implicações, potenciando capacidades e clarificando valores, e como um lugar onde desenvolvem a sua própria personalidade, então, uma das suas atividades primordiais e prioritárias deveria ser a de ajudar os alunos a aprender e a pensar, isto é, “ensiná-los a aprender a pensar, a conhecer e a reflectir ou a conhecer os mecanismos próprios do pensamento e os instrumentos para o seu controle e avaliação” (Tavares, 1992, p. 24).

Ajudar a aprender  
Ensinar a aprender a pensar

Também neste sentido Delors (1996) releva a necessidade da educação se organizar, ao longo da vida, em torno de aprendizagens fundamentais: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. De igual modo, Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) apontam como saberes básicos essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas: *aprender a aprender, comunicar adequadamente, aprender a exercer a cidadania de forma ativa e responsável, resolver situações problemáticas e conflitos*.

Saberes básicos

Reforçando a necessidade de ensinar a pensar, Hargreaves (2003) refere que novas abordagens à aprendizagem exigem novas abordagens ao ensino que, entre outras, “ênfaticamente as competências de pensamento de ordem elevada; a metacognição (pensar sobre o pensamento); abordagens construtivistas à aprendizagem e ao entendimento; aprendizagens baseadas no conhecimento científico sobre o cérebro; estratégias de aprendizagem cooperativa” (p. 46).

Novas abordagens ao ensino

Ora tais pretensões só se efetivam se se detiver, a montante, uma melhor compreensão acerca da natureza do conhecimento, da sua estrutura e do seu funcionamento.

Neste sentido, Tavares e Alarcão (2005) alertam para a necessidade do docente “conhecer como é e como se apresenta a estrutura do sujeito ao longo das diferentes fases, estádios ou etapas do desenvolvimento” (p. 14). Referem ainda os autores,

<sup>177</sup> Fase etária e estágio são duas noções essenciais em Psicologia do Desenvolvimento, sendo que, pela primeira se entende uma etapa (ou período) de desenvolvimento estabelecida a partir da idade, enquanto que o estágio de desenvolvimento corresponde a uma fase da evolução ou do desenvolvimento humano. A ideia de estágio é fulcral na obra de conhecidos estudiosos do desenvolvimento humano, como Piaget, Freud, Wallon e Bruner, entre outros.





que dado que “o desenvolvimento humano pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante” (*ibidem*, p. 25), é possível e legítimo falar-se da divisão do desenvolvimento em estádios ou fases mais ou menos estruturadas e específicas.

São inúmeras as teorias relativas ao desenvolvimento da criança e do adolescente, abordando, cada uma delas, aspetos diferentes, quer de ordem psicológica, quer de ordem biológica e/ou comportamental. Contudo, na generalidade, os estudos realizados neste âmbito tendem a estabelecer estádios no desenvolvimento da criança, sendo que, em cada um, a criança apresenta características próprias, age, encara e interage com os outros e com o mundo de forma diferenciada.

Atualmente, salienta-se a relevância de não encarar tais teorias como contraditórias ou auto-excludentes, na medida em que as mesmas se completam umas às outras e apontam no sentido de uma convergência cada vez maior.

### 3.2.1. Desenvolvimento humano e aprendizagem – Perspetivas teóricas

Pela importância que detêm para o presente estudo, debruçar-nos-emos, ainda que brevemente, sobre alguns dos autores e algumas das teorias clássicas mais conhecidas e que são referenciais nesta temática.

John Dewey (1859-1952) destaca que a criança ao nascer, e durante os primeiros anos de vida, é totalmente dependente dos adultos. Contudo, a incapacidade da criança, à nascença, para lidar com o ambiente físico de modo a garantir a sua sobrevivência é compensada com a sua capacidade social. Assim, afirma “o mecanismo inato da criança e os seus impulsos contribuem para facilitar a responsividade social” (Dewey, 2007, p. 54). À medida que se vai desenvolvendo, a criança vai intensificando o seu interesse e a sua atenção pelos atos das pessoas. A sua natureza social amplia-se com a aquisição da linguagem e com a participação em atividades conjuntas.

John Dewey

Para Dewey, a criança não é um ser passivo, tendo, pelo contrário, uma mente ativa e é desde muito cedo que se verifica o processo de formação do pensamento, encontrando-se em constante processo de crescimento. Neste sentido, propõe-se reexaminar o conceito de *imaturidade*, destacando o aspeto positivo que a palavra pode exprimir, uma vez que ela representa a energia ou a aptidão para o desenvolvimento de potencialidades. Assim, a imaturidade é uma característica que acompanha toda a vida do ser humano, indicando que crescimento e aprendizagem são processos contínuos na vida do indivíduo. Conforme afirma, a imaturidade tem um profundo valor educacional: “educacionalmente, a grande vantagem da imaturidade é

Mente ativa

Desenvolver  
potencialidades

Processos  
contínuos



habilitar-nos a emancipar os educandos da necessidade de permanecer nessa projecção do passado, de um passado já morto” (Dewey, 1979, p. 79).

A aprendizagem é, assim, um processo contínuo, pelo que ao aprender uma ação, em vez de a acolher concluída, a criança aprende a fazer combinações variadas, a diversificar fatores, o que pressupõe o desenvolvimento de métodos aplicáveis a outras situações. Mas, mais importante ainda, conforme alerta o autor (2007), “é o facto de o ser humano adquirir o hábito de aprender. Aprende a aprender” (p. 55). Aprender a aprender é, para o autor, aprender a pensar, aprender a usar a capacidade inteligente para conduzir a experiência.

Aprender a  
aprender

O desenvolvimento, quer da criança, quer do adulto, é a orientação das energias e das forças latentes para a formação de hábitos de observação e de reflexão que tornam a experiência inteligente. E, em qualquer idade, a vida oferece potencialidades que podem desabrochar, isto é, o crescimento é contínuo, por isso, a vida é o próprio crescimento.

Dewey alerta para a importância do respeito integral pela natureza da criança, que necessita de ser amparada pela cultura para poder realizar as suas inclinações e, recorrendo a Emerson, afirma “respeita a criança, respeita-a até ao fim, mas respeita-te também a ti mesmo” (*ibidem*, p. 60).

Neste sentido, a tarefa de educar consiste em proporcionar os meios para que a criança se desenvolva e, conseqüentemente, aprenda com a vida e para a vida. Assim, Dewey (*ibidem*) realça que o intuito da educação escolar é “assegurar a continuação da educação, através da organização das capacidades que asseguram o crescimento. A tendência para aprender com a própria vida e para criar as condições da vida, de tal maneira que todos aprendam com o processo de viver, é o mais admirável produto do ensino” (pp. 59-60).

Aprender com  
e para a vida

Para o autor, o conhecimento adquirido pela educação deve fazer parte integrante do quotidiano da vida. Assim, considera de vital importância que a educação não se restrinja ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas que os saberes adquiridos pelos alunos possam ser integrados na sua vida enquanto cidadãos, pessoas e seres humanos.

Saberes  
integrados  
na vida

Defensor da educação como preparação e, simultaneamente, como prática da democracia, Dewey é considerado, por alguns autores, como sendo uma das figuras centrais do Pragmatismo<sup>178</sup>, juntamente com Charles Peirce e William James. A sua ideia básica sobre educação centra-se no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de pensamento crítico dos alunos e considera que educar é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparando os indivíduos para a transformação.

Defende, ainda, que a aprendizagem se dá a partir da partilha de experiências, pelo que o professor deve apresentar os conteúdos escolares sob forma de questões ou problemas, levando os alunos a raciocinar e a elaborar os seus próprios

Preparar  
para a  
transformação  
Partilha de  
experiências

<sup>178</sup> Pragmatismo é a doutrina segundo a qual as ideias são instrumentos de ação que só têm validade se produzirem efeitos práticos, pelo que, a verdade de uma ideia reside apenas na sua utilidade.



conceitos, e procurando despertar-lhes a curiosidade. Refere, ainda, o autor (2002) que “o espírito investigador só pode ser atingido através de uma atitude inquisitiva. O aluno deve aprender o que é que tem significado, o que é que alarga os seus horizontes, ao invés de aprender meras trivialidades” (p. 70).

O professor assume, assim, um papel crucial no processo educativo, devendo conjugar os interesses dos alunos com as experiências educativas de modo a assegurar o seu desenvolvimento intelectual.

Neste sentido, e conforme o autor, “a tarefa prática fornece à criança uma motivação genuína; dá-lhe a experiência directa das coisas; põe-na em contacto com as realidades” (Dewey, 2002, p. 30).

Porque para Dewey, o desenvolvimento infantil tem o seu alicerce na vida social da criança, ele vê a escola e todos os espaços educativos como ambientes nos quais se deve promover a livre expressão da vida em comunidade, devendo promover práticas conjuntas e situações de cooperação. A escola é uma forma de comunidade e, como tal, deve promover actividades que envolvam a criação e a expressão através de diferentes meios e linguagens, porque aprender é fazer algo e não apenas ouvir ou reproduzir. A este respeito, relembra-se uma das recomendações do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, já referido anteriormente, que releva, como uma das aprendizagens fundamentais em torno das quais se deve organizar a educação para o século XXI: “aprender a fazer”, com vista não só à aquisição de uma qualificação profissional, mas também de “competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa” (Delors, 1996, p. 88).

Práticas  
conjuntas e  
cooperação

Retomando Dewey, para o autor, a escolarização é a chave do desenvolvimento intelectual. Destacando a natureza moral e social da escola, Dewey defende que a escola é a vida e não a mera preparação para a vida. O autor acreditava que a escola poderia servir como “comunidade em miniatura”, ou como “sociedade embrionária”, que impulsionava ativamente o crescimento da democracia. Considerava que a melhor preparação para a democracia consistia em proporcionar oportunidades aos alunos, e igualmente aos professores, de forma a que estes se envolvessem ativamente na vida democrática.

A escola  
é a vida

Ao centrar a sua atenção na pedagogia, Dewey criticou severamente as escolas públicas por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos alunos<sup>179</sup>, por fazerem uso de uma linguagem artificial e por isolar as matérias umas das outras em vez de as unir em torno das experiências vivenciadas pelos alunos.

Por seu turno, Henri Wallon (1879-1962) procurou estudar o desenvolvimento humano a partir das emoções<sup>180</sup>. Apresentando o desenvolvimento da criança a

Henri Wallon

<sup>179</sup> A este respeito, salienta que nos cabe “assegurar que a actividade de cada um signifique algo aos olhos do próprio” (Dewey, 2002, p. 31).

<sup>180</sup> A *Teoria das Emoções* é de grande importância na obra de Wallon. Segundo o autor, as emoções são a exteriorização da afetividade e, antes da linguagem, elas são o meio utilizado pelo recém-nascido para estabelecer uma relação com o mundo humano. É “nelas que



partir de estádios, o autor refere a existência de uma sucessão de seis estádios pelos quais a criança passa através de um processo assistemático e contínuo, que se processa entre a afetividade e a inteligência.

De acordo com Wallon, dos 0 aos 2 meses, as crianças passam pelo *estádio de impulsividade motora*; por volta dos 2 ou 3 meses surge o *estádio emocional*, ao qual se segue o *estádio sensório-motor*. Por volta dos 3 anos, segundo o autor, assiste-se a um grande salto qualitativo no desenvolvimento da criança: a descoberta de si própria, da sua personalidade enquanto sujeito distinto dos outros e dos objetos; é o *estádio do personalismo*. Neste estádio, que decorre entre e 3 e os 6 anos, a criança adquire uma relativa segurança e bem-estar que lhe possibilita grandes progressos cognitivos e linguísticos que se encontram na base do *estádio categorial*, que ocorre entre os 6 e os 11 anos. Neste, verifica-se o aparecimento da autodisciplina mental e do pensamento categorial (que engloba, por exemplo, a comparação e a distinção) e apuram-se os mecanismos da representação, o que possibilita uma melhor explicação e compreensão do real. Finalmente, no último estádio, que ocorre entre os 11 e os 15, 16 anos, o *estádio da puberdade e da adolescência*, assiste-se ao emergir de uma maior consciência de si e a dimensão social assume maior importância.

Deve-se à teoria pedagógica de Wallon o facto de ter chamado a atenção, no início do século XX, para a necessidade de a escola proporcionar uma formação integral da criança – intelectual, afetiva e social. Assim se pode afirmar que o autor foi um dos primeiros a realçar a importância das emoções na sala de aula, salientando o seu papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, percebida como um todo. Elementos como a afetividade, as emoções, o movimento e o próprio espaço físico encontram-se num mesmo plano e em contínua interação, pelo que as práticas pedagógicas devem ser diversificadas e com vista a amparar a descoberta do *eu no outro*. É neste sentido que o autor propõe uma educação integral, desde o nível pré-escolar ao nível universitário, em cuja origem estaria a preocupação com a formação dos valores éticos e morais, e a educação para a autonomia e para a cidadania fundamentadas em princípios de justiça, igualdade e respeito pela diversidade. A escola deveria, igualmente, proporcionar condições para que a criança, experimentando, descobrisse as suas propensões, consoante o seu estádio de desenvolvimento. Assim, e de acordo com o autor, entre os 3 e os 11 anos é o momento ideal para orientar e cultivar todas as aptidões (corporal, estética, intelectual e moral), cada uma de acordo com a sua natureza.

O autor realça ainda que, a partir dos 7 anos, a criança vive, simultaneamente, sentimentos e situações de cooperação, de exclusão e de rivalidade, cabendo ao professor intervir, sugerindo atividades que privilegiem trabalhos em grupo e atitudes de cooperação.

Formação  
integral

Importância  
das emoções

Descoberta  
do eu no outro

---

assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados” (Wallon, 1975, p. 143).



Jean Piaget (1896-1980) dedicou-se ao estudo da origem das formas lógicas do pensamento, tendo procurado quer conhecer os mecanismos através dos quais as crianças alcançam o conhecimento, quer apreender o seu funcionamento e as suas fases. A sua originalidade, segundo Bidault e Tréca (2005), reside no facto de ter situado a problemática do desenvolvimento no contexto de uma permanente interação entre o sujeito e o mundo exterior, “que permite apreender o desenvolvimento da criança como uma construção activa e como uma ‘equilibração contínua e progressiva’” (p. 192).

Jean Piaget

Interação  
sujeito-mundo

De acordo com J. Ribeiro (1990), na ótica piagetiana “o desenvolvimento consiste numa reorganização das estruturas<sup>181</sup> cognitivas construídas através da acção do sujeito e que se manifesta através de uma sequência de estádios” (p. 56). O desenvolvimento implica a complexificação dessas estruturas que é conseguida através da ação do sujeito, ação esta que contribui para a construção do conhecimento, dando origem às teorias construtivistas<sup>182</sup>.

Reorganização  
das estruturas  
cognitivas

Piaget defende que as estruturas operatórias da inteligência não são inatas e desenvolvem-se durante os primeiros quinze anos da vida, distinguindo, no desenvolvimento da inteligência, um conjunto de fases características, designadas por estádios.

De um modo muito genérico, no primeiro estágio (*o sensório-motor*), que se situa entre o nascimento e os 2 anos, e inclui seis subestádios, a criança passa de uma fase em que, principalmente, responde através de reflexos, para outra em que é já capaz de organizar as suas atividades relativamente ao ambiente. O estágio *pré-operatório*, que vai dos 2 aos 11, 12 anos, é o estágio da preparação, “de aquisição, de organização e funcionamento da inteligência operatória concreta, ou simplesmente, *o estágio das operações concretas*” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 63).

O fim do primeiro estágio e o início do segundo acontece a partir de uma aquisição de importância capital em termos de desenvolvimento: a *representação*, isto é, a capacidade de representar os objetos da percepção na sua ausência. No *estádio das operações concretas*, a criança começa a entender e a usar conceitos que a ajudam a interagir com o ambiente imediato. Após a entrada neste estágio, as estruturas operatórias da criança passam por dois níveis de interiorização, que vão do nível das operações simples ao nível das operações complexas espaço-temporais. No primeiro nível, que se situa entre os 6, 7 anos e os 9, 10 anos, encontramos operações como a classificação, a seriação e a quantificação. No segundo, que ocorre

Representação

<sup>181</sup> Citando Overton (1984), J. Ribeiro (1990, p. 55) define *estrutura* como “uma configuração organizada de princípios ou de regras, relativamente estável, que se revela através da análise racional e contribui para uma maneira de funcionar relativamente estável”. As estruturas não sendo comportamentos, nem realizações, permitem organizar o comportamento. Assim, determinada estrutura cognitiva fornece determinada competência ao indivíduo, a qual pode, ou não, ser expressa em comportamento.

<sup>182</sup> O construtivismo explica o desenvolvimento do pensamento (e, por consequência, da inteligência) como um processo contínuo de adaptação do organismo ao meio, a partir de fases, representando, cada uma, um estágio de equilíbrio, cada vez mais estável, entre o organismo e o meio, onde ocorrem determinados mecanismos de interação, como a *assimilação* e a *acomodação*. O sujeito é, assim, o resultado da sua interação com o meio.



entre os 9, 10 anos e vai até aos 11, 12 anos, podemos distinguir as operações físicas (como peso, volume, substância), as operações espaciais e as operações temporais e cinéticas (que incluem noções de tempo, velocidade, movimento, sucessão, e simultaneidade, entre outras).

Finalmente o *estádio de inteligência operatória*, abstrata ou formal, é o último estágio do desenvolvimento, situado entre os 11, 12 anos e os 16 anos, período do aparecimento do pensamento formal e do raciocínio hipotético-dedutivo.

A sequência entre os diferentes estádios apresentados não é automática, uma vez que depende, quer do amadurecimento do sistema nervoso central, quer das experiências que a criança vivencia. Assim, a criança pode permanecer mais tempo num determinado estágio, ou avançar mais rapidamente para outros, dependendo das suas características individuais, do ambiente e da estimulação que lhe é proporcionada.

Para Piaget, a inteligência é uma contínua construção, possuindo estruturas variáveis e funções invariáveis<sup>183</sup>. As funções invariantes básicas são a organização e a adaptação, sendo que esta é, para o autor, a essência do funcionamento intelectual e biológico (Pulaski, 1986) e processa-se na inter-relação entre duas operações: a *assimilação* e a *acomodação*.

Assimilação e  
acomodação

A assimilação é o processo cognitivo através do qual o ser humano integra um novo dado, sensorial, motor ou conceitual, às estruturas cognitivas prévias (Wadsworth, 1996). A assimilação de um novo significado implica a acomodação do próprio esquema, de forma a permitir a incorporação desse novo significado – assiste-se, deste modo, à acomodação. Segundo Piaget (1996), a acomodação é a “modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam” (p. 18). A acomodação acontece quando não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação, em função das particularidades do estímulo apresentado, resultando de tal processo um impasse. Perante tal impasse, afiguram-se duas possibilidades: a criação de um novo esquema ou a modificação de um esquema existente, sendo que, ambas as ações provocam mudança na estrutura cognitiva.

Para Piaget, tal como não há assimilação sem acomodação, também não existe acomodação sem assimilação, o que pressupõe que o meio não fomenta, apenas, o registo de impressões, mas origina ajustamentos ativos. Nesta perspetiva, o conhecimento é uma ação interiorizada, o resultado da interação entre o mundo externo e o indivíduo, na qual o sujeito é um elemento ativo que procura compreender o mundo e responder às interrogações que este lhe desperta.

Conhecimento

O desenvolvimento intelectual configura-se como um processo contínuo de construção e reconstrução, cujos processos responsáveis pela mudança são, como

---

<sup>183</sup> Ou “invariantes funcionais da inteligência” – funcionais, na medida em que estão envolvidas no funcionamento da inteligência; e invariantes porque, qualquer que seja o momento evolutivo, haverá sempre *assimilação* do meio às atividades do sujeito e *acomodação* destas atividades às características impostas pelo objeto.



vimos, a assimilação e a acomodação e que requerem um ponto de equilíbrio, um mecanismo de autorregulação interna que Piaget apelidou de *equilibração*, que se institui na procura sucessiva por reequilíbrio após cada momento de desequilíbrio.

*Equilibração*

Assim se entende a necessidade de a educação partir dos esquemas de assimilação do aluno, propondo-lhe desafios que estimulem desequilíbrios e reequilíbrios sucessivos, com vista a promover a descoberta e a construção do conhecimento, possibilitando-lhe a aprendizagem a partir das suas próprias ações, a construção das suas próprias categorias de pensamento, de par com a organização do seu mundo.

É neste sentido que Piaget defende que a formação de professores deve preparar os docentes para que sejam interlocutores dos alunos, auxiliares no seu processo de aprendizagem e não meros transmissores de conhecimentos, sublinhando a necessidade de se transformarem em investigadores, envolvendo-se com outros participantes em pesquisas oriundas de diversas áreas do saber.

Professor  
interlocutor e  
investigador

No que se refere aos alunos, o autor defendeu os métodos de ensino utilizados pela “Escola Activa”<sup>184</sup>, entre os quais se distingue o trabalho de grupo que preveja a implementação de atividades entre pares, respeitando os interesses dos alunos. Preconiza, igualmente, a utilização de materiais por parte da criança, como condição indispensável à aprendizagem, dado que, conforme o autor, conduz à construção do espírito de curiosidade e de experimentação que possibilitam a tomada de consciência reflexiva.

*Escola Activa*

Importa ainda salientar que, na perspetiva de Piaget, o espírito de solidariedade entre os adultos só se manifestará se for desenvolvido nas crianças através da consciência de respeito mútuo e de regras morais válidas. Morgado (2005), citando Piaget (1934), refere que para o autor “uma educação para a paz deveria conduzir o sujeito a ultrapassar os seus próprios pontos de vista, tentando compreender as motivações e as razões invocadas pelo adversário, tendo como finalidade atingir a convergência daqueles com base na cooperação e reciprocidade entre todos” (p. 27).

Cooperação e  
reciprocidade

<sup>184</sup> O termo “Escola Activa” foi criado pelo pedagogo H. Marion que, desde 1888, em oposição aos métodos designados tradicionais, utilizou o método ativo. Método que faz uso de uma mobilização permanente do interesse e motivação dos alunos, graças à utilização de técnicas pedagógicas, nomeadamente, o exercício da sua inteligência verbal, a participação ativa na construção dos objetos, frutos do seu saber, e a experimentação. Pretende-se que as crianças aprendam fazendo, fundamentalmente, através da prática e não de forma abstrata. A escola ativa baseia-se numa metodologia participativa e preconiza que fazer e construir é mais formador do que simplesmente ouvir, redigir ou dialogar. De igual modo, prevê uma formação integral da pessoa e pratica uma socialização cooperativa e de espírito crítico assente na interação entre todos os elementos que compõem a comunidade escolar, privilegiando as relações pessoais e os interesses e vivências dos alunos. O professor é encarado como um facilitador do processo de aprendizagem cuja iniciativa é do aluno e a criatividade, a iniciativa, a liberdade individual, a ação e a descoberta são valores que presidem às relações de trabalho. No que respeita ao processo didático, a aula é transformada numa oficina, onde os alunos aprendem destrezas, hábitos e técnicas para descobrir o mundo, sendo eles próprios a construir os seus recursos educativos, com a ajuda do professor.



Por seu turno, Jerome Bruner (1915-2000) defende que a educação é um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento e que seria uma grande imprudência conceber-se a educação dos jovens ignorando o que se sabe sobre o crescimento, as suas restrições e oportunidades (Bruner, 1999, p. 17).

Jerome Bruner

No que respeita ao desenvolvimento humano, Bruner é conhecido como o autor dos três estádios: o *estádio da representação ativa*, o *estádio da representação icónica* e o *estádio da representação simbólica*.

No primeiro estádio assiste-se a um preponderância da ação que se traduz em respostas de natureza sensório-motora, tais como andar, agarrar e tocar. No segundo, que corresponde ao estádio pré-operatório de Piaget, a criança representa o mundo que a rodeia através de imagens, adquirindo a capacidade de representar objetos ausentes, sendo por isso, capaz de se libertar “do mundo da imagem, interiorizando-a para começar a utilizá-la como símbolo” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 74).

Não pode entender-se, de acordo com Bruner, o *estádio da representação simbólica* sem se passar pela estrutura da linguagem, porque é a linguagem que introduz diretamente a criança no mundo simbólico, ela é a chave do desenvolvimento cognitivo e, conforme defende, a linguagem amplifica as competências cognitivas da criança, permitindo-lhe uma maior interação com o meio cultural.

Importa ainda realçar que, para o autor, o desenvolvimento cognitivo pressupõe o aumento gradual da capacidade de considerar conjuntamente várias alternativas, de exercer atividades simultâneas e de atender, consecutivamente, a várias situações (Tavares & Alarcão, 2005, p. 76). A aprendizagem é, para Bruner, um processo ativo, a partir do qual os alunos constroem novas ideias ou conceitos assentes nos seus conhecimentos passados e atuais. Para o processo de transformação da informação, de construção de hipóteses e de tomada de decisões, o aluno conta com uma estrutura cognitiva traduzida por esquemas e modelos mentais. Esta estrutura dá significado e organiza as experiências, possibilitando ao aluno ir além da informação apresentada.

Processo ativo

A teoria de Bruner distingue-se da teoria de Piaget pela importância que concede à cultura, à linguagem<sup>185</sup> e às técnicas, enquanto meios que permitem a emergência de modos de representação, levando-o a afirmar que o desenvolvimento cognitivo será tanto mais célere, quanto melhor for o acesso do indivíduo a um meio cultural rico e estimulante. Considera o autor que as crianças detêm quatro características congénitas, que designa por *predisposições*, e que configuram o gosto por aprender: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. A curiosidade é uma característica facilmente observável em todas as crianças e, segundo o autor, define a espécie humana. A procura de competência pode, igualmente, ser observada em todas as crianças. A reciprocidade, sendo também uma característica

Cultura e  
linguagem

Predisposições

Curiosidade

Procura de  
competência  
Reciprocidade

<sup>185</sup> Bruner encara a linguagem como um instrumento do pensamento, reconhecendo-a como um elemento vital no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva da criança e na construção do seu próprio conhecimento a respeito do mundo, pelo que se lhe deve proporcionar o contacto com um vocabulário relevante que lhe faculte formular ideias, questionar, expor e argumentar (Portugal, 2009).





humana, envolve a íntima necessidade de responder aos outros e de agir, em conjunto, com vista a alcançar objetivos comuns. A narrativa, por seu turno, é a predisposição para criar relatos e histórias da própria experiência, com o objetivo de a transmitir aos outros. É a narrativa que permite a troca de experiências sendo, por isso, de crucial importância no processo de aprendizagem, possibilitando a partilha de significados e de conceitos e a emergência de modos de discurso que integram as diferenças de significado e de interpretação.

Narrativa

No que respeita à aprendizagem, Bruner (1999) defende que o ser humano não pode estar dependente de um processo fortuito de aprendizagem, ele “tem de ser ‘educado’. O jovem humano tem de regular a aprendizagem e a atenção em função dos requisitos exteriores” (p. 143). O autor defende que se a escola for bem-sucedida liberta as crianças da rotina das atividades quotidianas e que se “conseguir evitar que se estabeleça nela própria uma rotina, pode ser um dos grandes agentes de promoção da reflexão” (*ibidem*, p. 186). As crianças, tal como os adultos precisam que se lhes certifique que “é bom albergar e exprimir ideias muito subjectivas, tratar uma tarefa como um problema em que se inventa uma resposta, em vez de se ir descobrir uma já pronta no livro ou no quadro da sala de aula”<sup>186</sup> (*ibidem*, p. 192).

Lev Vygotsky (1896-1934), tal como Piaget, concebe o conhecimento como uma adaptação e uma construção individual. Contudo, enquanto Piaget defende que a construção do conhecimento é um ato individual e os fatores sociais influenciam a *desequilíbrio* individual através de um *conflito cognitivo*, apontando para a necessidade de uma construção, Vygotsky sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas.

Lev Vygotsky

Conflito  
cognitivoConstrução  
social

Para o autor, o desenvolvimento humano dá-se na relação, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e de mediação. É pois, nas relações com os outros que se constroem os conhecimentos que permitem o próprio desenvolvimento mental, dado que as informações não advêm diretamente do meio, mas são intermediadas, de uma forma explícita ou implícita, pelas pessoas que rodeiam a criança, transportando significados sociais e históricos. Tal não significa que o sujeito apenas reproduza o que aprende, uma vez que as informações intermediadas são reelaboradas numa espécie de linguagem interna. Pelo contrário, para Vygotsky, o sujeito é *interativo*, dado que adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo designado por *mediação*. Segundo Vygotsky, a criança não se desenvolve sozinha no tempo, dado que não tem, por si só, instrumentos que lhe permitam percorrer, isoladamente, o caminho do desenvolvimento. Este depende das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi, ou vai sendo, exposta. A criança é reconhecida como um ser

Interação e  
mediaçãoSujeito  
interativo

Experiências

<sup>186</sup> É neste sentido que Bruner defende a necessidade de, no ensino primário (atualmente, ensino básico), conceber jogos que envolvam emocionalmente a criança, histórias ou projetos que lhe possibilitem perceber o direito a ter ideias privadas e de as exprimir no espaço público da sala de aula.



pensante, capaz de ligar a sua ação à representação do mundo que institui a sua cultura, sendo a escola o espaço onde este processo é vivenciado.

A interação entre sujeitos e a sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem podem ser melhor entendidas através do conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo (ou Potencial)*. Para Vygotsky, a *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)* consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São precisamente as aprendizagens que ocorrem na *ZDP* que possibilitam o avanço no processo de desenvolvimento da criança.

Zona de  
Desenvolvimento  
Próximo

É assim que a educação deve ocorrer num contexto de possibilidades de interações sociais intersubjetivas, interações estas que acontecem num processo de trocas mediadas pelo conhecimento, pela cultura e pela história intrínsecas a todos os seres humanos. O professor deverá, então, favorecer a aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Neste sentido se entende a importância dos agentes educativos, na modelação e explicitação cuidadosas do conhecimento.

Professor  
mediador

É, pois, no âmbito das relações com o outro, que a criança tem condições para construir as suas próprias estruturas psicológicas e de ação. Esta relação com os outros estabelece-se, segundo Vygotsky, através da linguagem. Para o autor, a linguagem (seja ela verbal, gestual e/ou escrita) é de fulcral importância no processo de constituição do sujeito. É a aquisição de um sistema linguístico que supõe a reorganização de todos os processos cognitivos da criança, sendo as palavras mediadoras entre o pensamento e o mundo. Os signos, a linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana, têm um papel análogo ao dos instrumentos: tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construções da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação e de pertença entre o homem e a realidade.

Linguagem

De certo modo, podemos afirmar que o pensamento de Vygotsky complementa a de Piaget, com a sua perspectiva de *construtivismo social*, ao produzir uma teoria baseada no desenvolvimento do sujeito enquanto resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem (Sousa, 1993).

Entre nós, e mais recentemente, Gabriela Portugal (2009) salienta, no Relatório do Estudo “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”<sup>187</sup> que “compreender o que é que pode causar ou afectar o desenvolvimento é uma questão com indubitável interesse teórico mas, sobretudo, com inegáveis implicações práticas” (p. 8). Refere, ainda, que as atuais perspectivas da criança enquanto aprendente asseguram a relevância da sua apetência para a aprendizagem, sublinhando a “importância de assegurar quer a satisfação de necessidades sócio-emocionais (amor, segurança,

Gabriela  
Portugal

Apetência para  
aprender

<sup>187</sup> Relatório apresentado no início de 2008, resultado do trabalho de reflexão e de debate desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação sobre a temática da educação das crianças desde os 0 aos 12 anos e que inclui o Estudo, as atas do Seminário, realizado a 20 de maio, e o Parecer, publicado no Diário da República n.º 228, 2.ª série, de 24 de novembro de 2008.



reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores)” (*ibidem*, p. 14).

A autora acentua que, embora sendo clara a ligação entre o desenvolvimento cerebral e o desenvolvimento emocional e intelectual, Whitebread (1996) acrescenta que, “para além de amor e de segurança, **as crianças necessitam de desafio intelectual e de valores**” (*ibidem* p. 17). Sublinhando que a aprendizagem das crianças ocorre através de um processo de construção ativa de conhecimento, em interação social, Gabriela Portugal defende que um contexto de aprendizagem estimulante é o que proporciona experiências novas, ativas e significativas, quer individuais, quer partilhadas, assim como momentos de exploração, o envolvimento dos alunos em discussões e resolução de problemas e oportunidades de expressão e representação. Assim, “importa assegurar que as escolas sejam experienciadas como locais seguros, estimulantes e motivantes, de construção de conhecimentos significativos e não como locais de aborrecimento” (*ibidem*, p. 17).

Desafio  
intelectual e  
valores

Construção  
ativa de  
conhecimento

Conhecimentos  
significativos

Em síntese, e independentemente das diferentes abordagens apresentadas – que ora enfatizam o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento<sup>188</sup>, ora acentuam as interações que estabelece com o ambiente, sublinhando o papel dos outros e da cultura no seu desenvolvimento<sup>189</sup>, ora descrevem o desenvolvimento humano como o processo pelo qual o sujeito vai construindo uma ideia mais alargada, distinta e válida do ambiente ecológico e da sua relação com este e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente<sup>190</sup> – a verdade é que prevalece o consenso de que o pensamento da criança se transforma com a idade, à medida que se desenvolve a sua capacidade para pensar e para relacionar conceitos cada vez mais complexos. Sendo, pois, de realçar a importância do papel dos docentes na identificação e no enriquecimento do pensamento e dos esquemas mentais da criança, agindo, parafraseando Vygotsky, na zona de desenvolvimento próximo (ZDP).

De igual forma, é possível perceber um traço comum às diferentes perspetivas apresentadas: a atividade mental da criança pode e deve ser estimulada. De acordo com Whitebread (1996), o estímulo dessa atividade pode efetivar-se através de dois processos: a resolução de problemas e a expressão individual. Processos que exigem às crianças a mobilização do que já sabem e que apliquem esse saber a novas situações e de diferentes maneiras.

Cabe, pois, ao docente pensar e propor situações estimulantes, identificar o potencial educativo das atividades a realizar, competindo-lhe, ainda, “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendiz se tornou ou não competente” (Roldão, 2003, p. 57), se ele conseguiu

Estímulo da  
atividade  
mental

<sup>188</sup> Como é o caso das teorias construtivistas, de que Piaget é exemplo.

<sup>189</sup> Como destacam as teorias sócio-construtivistas, nomeadamente Vygotsky e Bruner.

<sup>190</sup> Como defende Bronfenbrenner e cuja teoria abordámos no capítulo anterior.



“mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante [uma] situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)” (*idem, ibidem*, p. 20).

Ainda segundo Gabriela Portugal (2009), “em contexto escolar, a apresentação de novas ideias e informações como problemas a resolver, ou áreas a investigar, com objectivos que são reais e significativos para as crianças parece otimizar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (p. 17). Neste âmbito, a autora destaca a importância da *Filosofia para Crianças*, realçando que esta abordagem procura colocar as crianças face a questões morais ou éticas e envolvê-las em debates filosóficos em torno de questões colocadas, “estimulando o pensamento crítico, rigoroso e criativo bem como competências comunicacionais e relacionais. As crianças aprendem a colocar questões, a procurar argumentos e opiniões, a escutar os outros e a crescer a partir das ideias partilhadas” (p. 18). Conforme a autora, a filosofia torna a experiência educativa significativa e sensível ao contexto, ao convidar a criança a refletir sobre a conexão entre diversas áreas do conhecimento e a pensar sobre as suas experiências.

*Filosofia para  
Crianças*

Pensamento  
crítico, rigoroso  
e criativo  
Competências  
comunicacionais  
e relacionais

Como vimos, as teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem enfatizam o papel ativo do aluno. Passa, então, por ele, uma nova forma de aprender, uma aprendizagem que se institua como uma construção significativa de conhecimento.

Nova forma  
de aprender

Nesta linha de pensamento, Almeida (2005) defende que o aluno e a sua aprendizagem devem ser o centro da ação da escola e do professor. Nesse processo, e com vista ao aumento progressivo da autonomia do aluno, é necessário que este “aprenda a aprender”. É neste sentido que o autor realça a importância dos *programas de treino cognitivo* que, quando aplicados em contexto escolar, desenvolvem, nos alunos, “as habilidades de pensar e de aprender” (p. 288).

Aprender a  
aprender

O autor afirma que a escola e os docentes tendem a reclamar, com maior frequência, competências de atenção, memória e raciocínio, do que a organizar espaços nos quais os alunos as possam desenvolver. Contudo, como relembra, uma escola ao serviço da sociedade da informação e do conhecimento, que defenda uma educação ao longo da vida, não se pode centrar apenas nos conteúdos, deve, pelo contrário, passar a concentrar-se, ou no mínimo, a envolver, o desenvolvimento dos processos e estratégias cognitivas e de aprendizagem. É neste sentido que o autor relembra a necessidade de um tipo de “professor diferente, capaz de ultrapassar um papel estritamente instrutivo, como tem predominado nas nossas escolas” (p. 289). Assim, está nas suas mãos a mudança de que a escola precisa e tal mudança passa pelo reconhecimento da existência de outras formas de ensinar e de aprender. Cabe-lhe, pois, proporcionar condições propícias de aprendizagem que convoquem os conhecimentos e as experiências prévias dos alunos, que promovam a descoberta, a análise e a resolução de problemas e que desenvolvam os interesses e as



capacidades dos alunos. Em resumo, e conforme o autor, uma aprendizagem qualitativamente diferente.

Aprendizagem qualitativamente diferente

Salienta ainda que necessitamos, também, de um aluno diferente, mais ativo e autônomo e que assuma, mais claramente, as responsabilidades intrínsecas ao seu papel social de estudante, pelo que são várias as habilidades ou competências que advêm como necessárias e “entre elas o ser capaz de pensar e de aprender” (*ibidem*, p. 290). Para este fim, importa que o aluno aprenda heurísticas de resolução de problemas, desenvolva funções cognitivas elementares e superiores e, entre outros, tenha um discurso metacognitivo que organize o seu pensar. Ora tal pressupõe que as escolas propiciem circunstâncias e contextos em que “os alunos aprendam a aprender, a pensar e a resolver problemas” (*ibidem*).

Aluno ativo e autônomo

É dentro desta filosofia de desenvolvimento das competências dos alunos na aprendizagem que, segundo Almeida, têm surgido os programas de treino cognitivo e de métodos de estudo. Estes programas, cujo objetivo é desenvolver destrezas cognitivas nos participantes, apresentam uma estrutura mais ou menos formal de atividades, incidindo no exercício, por parte do sujeito, de um conjunto de processos ou de funções cognitivas, assumidos como importantes pelos seus autores. De uma forma geral, e no que respeita ao funcionamento cognitivo, os programas referidos atendem ao exercício de dois tipos de funções: básicas e superiores<sup>191</sup>.

Programas de Treino Cognitivo

Os programas de que temos vindo a falar, incidem, na sua generalidade, numa sequência de funções cognitivas, conforme Quadro 1 que se apresenta na página seguinte.

Almeida (2005) refere, também, que alguns programas de treino cognitivo têm vindo a prestar uma maior atenção às componentes metacognitivas, ou metacomponentes<sup>192</sup> do pensamento (citando, a este respeito, Flavell, 1979 e Sternberg, 1986). É neste sentido que alguns programas adotam o treino das

Competências metacognitivas

<sup>191</sup> A este respeito, esclarece o autor (2005): “ilustrando a importância das funções cognitivas básicas, podemos aceitar facilmente que, para aprender, o aluno precisa de entender, organizar, armazenar e evocar informação. Falamos, aqui, de processos cognitivos básicos, tais como a atenção, a percepção e a memória” (p. 291). No que respeita aos processos cognitivos superiores requeridos pela aprendizagem e pela realização cognitiva, o autor refere que “falamos aqui na compreensão e categorização da informação, no estabelecimento de inferências e deduções, nas heurísticas de resolução de problemas e nos próprios processos associados à criatividade (fluência de ideias, flexibilidade ou originalidade)” (*ibidem*, p. 292) – sendo estas três últimas, como vimos anteriormente, e de acordo com Torrance (1988), capacidades mentais responsáveis pelo processo criativo.

<sup>192</sup> A definição de metacognição comporta duas ideias: “(i) o recurso a estratégias, ditas superiores, de planificação e decisão das demais componentes cognitivas de resolução dos problemas; e, (ii) o recurso a um pensamento de ordem superior, ou seja, uma espécie de monitorização do próprio pensamento” (Almeida, 2005, p. 295).

Entre estes programas, Almeida (1998) realça o projeto *Dianoia*, iniciado em finais dos anos 80, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (da responsabilidade de Maria Odete Valente, 1987, 1989) e salienta que, em Portugal, é “um dos projectos mais disseminado de treino cognitivo através das actividades curriculares”. Tomando como suporte teorias recentes da inteligência, e enfatizando os processos metacognitivos nas atividades e estratégias de treino, o projeto nasceu com o objetivo de “ensinar a pensar”.



metacomponentes a partir da explicação e discussão dos processos cognitivos requeridos nas várias funções cognitivas (atenção, percepção, memória, raciocínio, entre outras). O desenvolvimento de competências metacognitivas nos alunos pode ocorrer, de acordo com o autor, através do confronto de pontos de vista divergentes e alternativos, ou pela construção e desenvolvimento de um discurso interno, assente nas heurísticas de resolução de problemas (que se apresentam no Quadro 2).

**Quadro 1. Funções cognitivas contempladas nos programas de treino cognitivo  
(In Almeida, 2005, p. 294)**

Atenção	Atender, abstrair informação singular de um conjunto alargado de informações
(Des)Codificação	Percecionar os elementos, diferenciar elementos relevantes e irrelevantes, abarcar os aspetos críticos de um problema, ver diferenças e semelhanças
Organização/Classificação	Sintetizar, tomar as ideias principais, agrupar objetos e ideias, abstrair conceitos, esquematizar a informação
Retenção/Evocação	Fixar, reter e evocar informação, seguir um esquema ou estratégia para reter e evocar informação
Categorização	Organizar superiormente a informação, agrupando-a a partir dos atributos e propriedades, interligar fenómenos e ideias
Inferência/Dedução	Apreender e aplicar relações, captar e aplicar princípios, transpor leis, princípios ou ideias de um contexto ou situação para outro(a)
Fluência/Flexibilidade	Diversificar alternativas, avançar com ideias ou soluções várias e diferentes para um problema
Avaliação	Julgar e apreciar a relevância de uma resposta, aplicar critérios de julgamento de uma resposta

**Quadro 2. Heurísticas na resolução de problemas  
(In Almeida, 2005, p. 296)**

Identificação/Compreensão	Conhecer o problema, a resposta que se procura
Planeamento/Definição de uma estratégia geral	Organizar um esquema, delinear os passos, saber as questões a colocar em cada um dos passos
Recolha/Organização de dados	Descrever um problema, medir as variáveis, estruturar os elementos descritivos, obter uma representação coerente
Formulação de hipóteses ou alternativas	Formular possíveis vias de solução, fazer suposições, antecipar resultados
Sequencialização/Prioridade das alternativas	Hierarquizar as várias alternativas ou vias de solução, antecipar diferentes respostas
Decisão/Aplicação	Decidir por uma alternativa, testar as hipóteses escolhidas e hierarquizadas
Avaliação	Apreciar resultados, ponderar custos e soluções, utilizar critérios de apreciação das respostas
Interpretação/Generalização	Enquadrar o porquê dos resultados obtidos, retirar conclusões, extrapolar de uma situação ou problema para outras(os)



Na opinião do autor, “assumindo as componentes e as metacomponentes, estes programas de treino parecem ter reflexos claros na aprendizagem dos alunos” (*ibidem*, p. 296), sendo que, na globalidade, não restringem as suas atividades, nem os seus objetivos, às funções estritamente cognitivas, abrangendo, igualmente, quer nos objetivos, nas estratégias, ou nas próprias atividades, “os sentimentos e imagens dos alunos em relação às suas capacidades, à sua realização cognitiva e à sua aprendizagem” (*ibidem*, p. 297).

No que diz respeito às estratégias de implementação das atividades de treino, estes programas, realçando a importância da iniciativa do sujeito e da ação mediadora do outro, recorrem à aprendizagem cooperativa ou ao conflito sociocognitivo. É assim que Almeida (*ibidem*) refere que, neste âmbito, a valorização de estratégias de cooperação e de confronto sociocognitivo advém de uma particular atenção aos conceitos de “zona de desenvolvimento próximo” e de “mediadores de aprendizagem”<sup>193</sup> propostos por Vygotsky.

Aprendizagem cooperativa

Confronto sociocognitivo

Com vista a promover ocasiões de confronto cognitivo nas sessões, individuais ou de grupo, o professor pode usar as ideias e as respostas do aluno, ou do grupo, para gerar dúvida – introduzindo, por exemplo, informação que possa “ser”, por um lado, e “não ser”, por outro; gerar perplexidade – acrescentando informação ou introduzindo especificidades que conduzam o aluno a “escolher e a rejeitar”; provocar contradições na informação – levando a pensar que algo é verdadeiro e falso simultaneamente; e gerar confusão – adicionando informação não relevante para o problema ou tarefa em questão (Almeida, 2005, p. 298).

Dúvidas  
PerplexidadeContradições  
Confusão

Distinguindo a forma de organização destes programas, Almeida refere que os mesmos se podem encontrar “infundidos no *currículum*, e com objectivos muito próximos do ‘aprender a aprender’ até aos programas de treino cognitivo com sessões e actividades específicas e assumindo mais claramente o ‘aprender a pensar’” (*ibidem*, p. 299), sendo que as actividades deste último grupo recorrem a tempos próprios para a sua aplicação e não se reportam aos conteúdos curriculares.

Na enumeração que o autor apresenta de alguns dos programas de treino cognitivo mais referenciados internacionalmente, ou no nosso país, encontra-se o programa *Filosofia para Crianças* de Lipman.

*Filosofia para Crianças*

Prosseguindo a intenção de refletir sobre os enlances entre a educação para e do pensar e o pensamento filosófico, conforme enunciado anteriormente, dirigiremos, seguidamente, a nossa atenção sobre a Filosofia.

<sup>193</sup> Almeida (2005) afirma que Vygotsky valoriza o papel do outro, se próximo e numa posição de ajuda (e não de substituição) e, neste sentido, refere que “o conceito de ‘mediadores de aprendizagem’ parece-nos particularmente feliz a este propósito, salientando o papel que os ‘outros’ acabam por ter, através de interações em díades ou em pequenos grupos, na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos (Coll, 1984; Webb, 1984)” (p. 298).



### 3.2.2. Breve *olhar* sobre o nascimento da Filosofia

Se *re-olharmos* e *re-visitarmos* os primórdios da História da Humanidade, veremos o mundo envolto em mistérios e interrogações que, desde sempre, desassossegararam a alma humana. Por volta do século VI a.C., o universo, muitas vezes revolto, era *povoado* por deuses que clamavam, dos atemorizados e indefesos humanos, a submissão e a aquiescência. O mundo olímpico dos deuses tinha a sua história, muitas vezes enigmática. O conhecimento dessa história e das formas de apaziguar os prodígios da natureza, através de rituais, sossegavam o homem e davam-lhe a sensação de poder *controlar* o universo. A concepção mítica do mundo que predominava e a sua dimensão *poética* concedia ao ser humano a segurança de povoar o mundo enquanto totalidade. As fantásticas narrativas das vivências e dos dédalos divinos conduzem o homem a uma interpretação mítico-religiosa da realidade, situam-no e orientam-no na sua cultura e alicerçam a sua vida individual e coletiva.

Concepção  
mítica

Mas, eis que, das margens do Egeu, aflora a *Philosophia*, mais precisamente em Mileto, joia da Grécia Jónica. Graças à autonomia alcançada e ao clima de tolerância vigente, Mileto foi a *pólis* que serviu de berço àquele que os gregos consideraram como um dos seus primeiros sábios, Tales de Mileto (cerca de 625/4-548 a.C.).

*Philosophia*

Embora não possamos considerar que a Filosofia tenha surgido na Grécia como um fenómeno isolado e exclusivo deste povo (dado que a sua formação, cultura e pensamento beberam influências de outras civilizações da Antiguidade), o certo é que, foi na Grécia, que o pensamento filosófico se consolidou. A génese da Filosofia é o culminar de um longo decurso para o qual concorreram diversas transformações mas que pode ser compreendida a partir de uma dupla vertente: a *morte* do pensamento mítico – e, conseqüentemente, a *descoberta* da racionalidade humana e da sua capacidade de se governar a si mesma – e a constituição sociopolítica da *pólis*.

Racionalidade

É, sem dúvida, questionável se a Filosofia surge como uma rutura ou como uma evolução do pensamento mítico. Se, por um lado, o pensamento filosófico se instaura como uma cosmologia (uma tentativa de apreensão do mundo pelo *logos*), contrapondo-se à cosmogonia<sup>194</sup> própria do mito<sup>195</sup>, por outro, as linhas comuns evidenciam-se na questão para a qual ambos procuram resposta, os dois nascem como modos de interpretar a origem (*arché*) do real.

Outro aspeto considerado essencial para o emergir da Filosofia na Grécia é a singularidade da sua organização social e política. A Grécia encontrava-se, na época, estruturada num sistema de cidades-estados, as *pólis*, cujas principais características eram a *autarquia* (cada cidade tinha as suas leis próprias e os poderes necessários para a sua autogestão), a *democracia* e a *instituição de uma esfera pública*. A vida pública explanava-se em contendas livres, que ocorriam na praça pública, a *ágora*,

<sup>194</sup> Do grego *kósmos* (universo) e *goné* (nascimento).

<sup>195</sup> Na sua aceção de criação ou recriação religiosa da origem do mundo.





permitindo, deste modo, que todos os assuntos respeitantes à comunidade<sup>196</sup> fossem alvo de discussão. O sistema social e político grego instituiu o *apogeu do poder da palavra*, enquanto instrumento capaz de persuadir, de convencer, de exercer o domínio sobre os outros e de *criar realidades*.

Poder  
da palavra

A palavra mágica dá, assim, lugar à palavra humana do debate, da discussão e da argumentação; e o *logos* reina, agora, onde outrora imperaram os mitos.

Debate  
Discussão  
Argumentação

No centro da *pólis* emergem, então, os primeiros passos filosóficos, lavra dos (designados) pré-socráticos, que inauguram o problema que vai perfazer toda a história do pensamento ocidental, o problema do *Ser*. As interrogações dos primeiros filósofos refletiam as suas inquietações quanto à existência de um princípio, presente na natureza, que explicasse a ordem e a mudança das coisas. É, contudo, com Sócrates e com Platão (428/427-347 a.C.), que a questão pela procura da verdade (*alétheia*) se formula explicitamente e que a Filosofia se institui como o desejo de conhecimento. Aristóteles (384-322 a.C.) exprime esta transformação, no *livro V da Metafísica*, quando afirma que “o que desde sempre, agora e para sempre, é constantemente procurado, porque sempre de novo a questão fracassa, é o problema: o que é o ser?”.

A reflexão filosófica funda-se, a partir das conceções destes três filósofos, como *um pensamento que indaga pela questão do ser*. O filósofo era, então, além do amigo do saber, o investigador, o que indagava pelas relações existentes na natureza, nas coisas e no mundo, de forma a alcançar uma melhor compreensão deste e de si mesmo, utilizando, em tal desígnio a razão, o *logos*, a sua capacidade de pensar e de refletir.

A questão  
do ser

### 3.2.3. A Filosofia e as crianças – uma possível aliança

O principal alicerce para a iniciação das crianças no mundo da investigação filosófica é a crença de que as crianças são capazes de pensar, de julgar e de refletir por si mesmas.

As crianças, tal como os adultos, mantêm com o mundo um contacto estreito, e marcadamente singular, de acordo com as diferentes modelizações que lhes são possíveis ou permitidas fazer. A capacidade de se interrogarem e de analisarem a realidade que as rodeia não exige, na maioria das vezes, incentivos nem estímulos<sup>197</sup>. Alheios às suas inquietações, quantas vezes, não defraudamos as suas expectativas, não amputamos o seu pensamento, desvanecendo e demolindo a sua curiosidade, castrando, assim, a sua capacidade de refletir?

<sup>196</sup> Entre eles, deliberações normativas e políticas, conhecimentos e bens como o saber técnico ou o saber artístico.

<sup>197</sup> Conforme Lipman (2000b), “as crianças pequenas e a filosofia são aliados naturais, pois ambos começam com o assombro. Mais ainda, só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança” (p. 24).



Não será, assim, difícil depreendermos a premente necessidade de proporcionarmos às crianças, oportunidades e estratégias para que desenvolvam a sua capacidade de refletir, de analisar, de pensar criticamente, de questionar e de se (re)posicionarem face ao *espelhamento* que o contacto com os *Outros*, as múltiplas realidades e a diversidade do *Ser*, lhes oferece. Relembremos as palavras de Montaigne<sup>198</sup> quando afirma que autocorrigir-se e reformular opiniões são qualidades próprias das almas fortes e dos espíritos filosóficos.

Competências reflexiva, crítica e de questionamento

Autocorreção e reformulação

Concebendo a Filosofia como uma interrogação constante e uma contínua provocação na demanda pelo *Ser*, pelo desvelamento de si e do mundo, que melhor instrumento poderíamos encontrar para estimular e incentivar as crianças a despertar para a complexidade que nos rodeia? Que melhor instrumento poderíamos encontrar para a formação de futuros cidadãos *humanos*, capazes de traçar os seus próprios caminhos e de construir um mundo melhor?

Interrogação constante

O questionamento crítico e reflexivo sobre os princípios universais, sobre as causas e os efeitos dos acontecimentos, das coisas e dos fenómenos, assim como o discernir o falso ou o similar do verdadeiro, o não válido do válido, o incoerente do coerente são, sem dúvida, atitudes elementares do filosofar<sup>199</sup>.

Que melhor meio poderíamos encontrar para alicerçar, desde a tenra idade, o espírito de investigação?

Espírito de investigação

A prática da atividade filosófica permite o contínuo desenvolvimento de capacidades cognitivas e criativas<sup>200</sup> e, se for realizada em conjunto, possibilita, analogamente, o desenvolvimento da competência dialógica. Os critérios de julgamento apuram-se, o poder de decisão aperfeiçoa-se – quer no que respeita à sua qualidade, quer quanto à sua celeridade –, e o espírito criativo emerge como resposta à necessidade de se encontrarem novas e eficientes respostas.

Competências cognitivas, criativas e dialógicas

Que melhor instrumento poderíamos encontrar para fornecer às crianças os elementos indispensáveis para que estabeleça pontes entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato, imprescindíveis à compreensão, à interpretação e à (re)significação do conhecimento de si, dos outros, da realidade que as cerca e do mundo?

Relembra-se, a este respeito, Aretta, Gonçalves e Bernardo (2004) que afirmam que o filosofar é imprescindível “para intentar uma compreensão do sentido contemporâneo da Cultura, mas essa ação deve ter como fim principal a liberdade do pensamento e não o imobilismo de um mundo que só adquiriu a pátina dourada por já não vivermos nele” (p. 82).

Liberdade do pensamento

<sup>198</sup> Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), humanista francês, é autor da obra *Ensaios* na qual são abordados os mais diversos temas relacionados com a existência humana, tais como os hábitos e os costumes, os sentimentos e as paixões, a organização social, a doutrina moral e religiosa, a filosofia, entre outros.

<sup>199</sup> Como refere Lipman (2000b), “se a filosofia começa com o assombro, também se pode dizer que surge como um diálogo reflexivo que enriquece e traz uma maior compreensão das vivências” (p. 27).

<sup>200</sup> Lipman (1998b); Lipman, M., Sharp, A. e Oscanyan, F. (2001); e Kohan, W. (2002). A este respeito veja-se, ainda, os estudos do GREPH (grupo de pesquisa sobre o ensino da Filosofia que se constituiu em torno de Jacques Derrida, em 1974, e que defendia a tese de um início precoce do ensino filosófico (cf. GREPH (1977). *Qui a peur de la philosophie?* Paris: Champs Flammarion).



Aos poucos, o aprendente/praticante de filosofia consciencializa-se que o conhecimento que detém é insuficiente para uma adequada explicação do mundo, é exíguo para uma ação apropriada ao quotidiano e claramente incapaz de amparar a (sobre)vivência de uma vida feliz da Humanidade, porque, como recorda Comptesponville (2000), “la philosophie est une activité discursive, qui a la vie pour objet, la raison pour moyen et le bonheur pour but. Il me semble que, dans cette préoccupation éthique, la philosophie retrouve non seulement sa spécificité, mais aussi son urgence” (p. 187).

Consciência da  
insuficiência do  
pensamento

Neste sentido, julgamos que a *Filosofia para Crianças* deve ser entendida e concebida como um questionamento contínuo, interativo, inter-atuante, aberto e dialógico sobre a realidade complexa e sistémica que somos (enquanto seres humanos) e que habitamos (enquanto cidadãos e, por isso, seus construtores).

Tal questionamento deve ser conduzido de forma a permitir, nas crianças, a construção de conhecimento intersubjetivo e objetivo que lhes proporcione uma visão globalizante e problematizante dos enigmas do mundo, de par com o desenvolvimento do *pensar bem*, alicerces para a valorização da Humanidade nos múltiplos e complexos eixos que a definem. Questionamento que se deverá configurar, igualmente, como um contínuo incentivo à atitude investigativa e à reflexão filosófica, através da educação para o pensar de feição *praxiológica*<sup>201</sup>, porque, conforme Le Moigne (2004a) “a Filosofia é uma disciplina que nos ensina a deliberar”<sup>202</sup>.

Visão  
global e  
problematizadora  
*Pensar bem*

Delors (1996) defende que

todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (pp. 85-86)

Neste sentido, a *Filosofia para Crianças* deverá delinear-se como uma procura incessante pela compreensão, pela auto-consciencialização do sentido profundo da existência e por uma contínua re-significação da realidade que somos, a partir do próprio processo vital e da experiência quotidiana das crianças, garantindo-lhes, deste modo, uma aproximação à cultura e aos instrumentos úteis para a sua aprendizagem ao longo da vida.

Compreensão  
Auto-consciencialização  
Re-significação

Como afirma Comptesponville (2000), a verdadeira questão filosófica é “une foie que je possède ces connaissances, qu’est ce que j’en fais? qu’est ce que j’en fais pour guider ma vie? La vraie question philosophique, ce n’est pas ‘Qu’est-ce que l’homme?’, malgré Kant, mais ‘Comment vivre?’” (p. 187).

Uso do  
conhecimento

Assim, ao proporcionar um conjunto de experiências interligadas, coerentes e consistentes, num ambiente culturalmente rico que estimule e desperte a

<sup>201</sup> No sentido da promoção do estudo das ações e da conduta humanas.

<sup>202</sup> Le Moigne, J.-L. (2004a). *La modélisation des systèmes complexes*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); [Texto não publicado].



curiosidade, a motivação e o desejo de aprender, que dê vez e voz à singularidade e, simultaneamente, proporcione o respeito pela alteridade, a Filosofia estará a contribuir não só para a sobrevivência humana, mas, talvez (“quicá”, como diria Larrosa), para uma (sobre)vivência com qualidade e com dignidade e, acima de tudo, mais feliz.

Singularidade

Alteridade

Como afirma Carrilho (1987)<sup>203</sup>, se a filosofia não é a história da filosofia, “ela também não é um acréscimo, um suplemento de tipo reflexivo, das várias disciplinas ou saberes”. Nesta linha de pensamento, o autor relembra que os tempos recentes atestam que as diversas disciplinas produzem cada vez mais os seus próprios *meta-saberes*, exigindo, por isso, uma outra relação com o campo filosófico. Neste sentido, “a actualidade da filosofia não reside hoje, como não residiu nunca, na sua utilidade, mas na sua capacidade para propor e desenvolver **problematizações heurísticamente interessantes** sobre o mundo, os saberes, os acontecimentos” (*ibidem*).

Porque a Filosofia é ainda e sempre filosofia quando, desprovida da terminologia técnica e da história dos sistemas ideológicos, enfatiza a discussão lógica e coerente de ideias, de opiniões, de crenças e de factos, de fulcral importância para as crianças, para os educadores e para toda a Humanidade. A Filosofia continua a ser filosofia quando se constitui como investigação intelectual cooperativa e autocorretiva, não importando, para tal, se os seus interlocutores são crianças ou adultos.

Defendemos, tal como Comte-Sponville (2000), que “on ne philosophe pas pour passer le temps, ni pour faire joujou avec les concepts: on philosophe pour sauver sa peau et son âme!” (p. 190).

Tal como vimos anteriormente, Morin (2002) propõe-nos uma reforma na maneira de pensar que transponha os reducionismos que impedem o ser humano de compreender a complexidade da realidade e que permita a emergência de um tipo de pensamento contextual e complexo. Porque, de acordo com o autor, o pensamento contextual procura a relação indissolúvel e as inter-retroacções entre qualquer fenómeno e o seu contexto e deste com o contexto planetário. Por seu turno, a complexidade pressupõe um tipo de pensamento que capte as relações, as inter-relações, as implicações mútuas, os fenómenos multidimensionais, que respeite a diversidade, e simultaneamente a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre o todo e as partes.

Transpor  
reducionismos

Pensamento  
complexo

Esta forma de pensar deverá, segundo Morin, debelar a separação entre a cultura científica e a cultura humanista que se instalou no mundo moderno e, particularmente, deverá superar a supremacia e a quase absolutização do conhecimento científico que, embora de incontestável valor, por si mesmo, não responde às prementes necessidades de compreensão do humano. Para tal, de acordo com o autor, urge resgatar a importância da Filosofia que integra a cultura humanista que, como refere, “é uma cultura geral que, por meio da filosofia, do

<sup>203</sup> Carrilho, M. [1987]. *Filósofos, para quê?* Acedido em fevereiro 8, 2005, em <http://www.filedu.com/mcarrilhofilosofosparaque.html>



ensaio e da literatura coloca problemas humanos fundamentais e incita à reflexão” (Morin, 2004a, p. 17). A importância desta cultura é o “interrogar-se sobre o homem, a sociedade, o destino, a vida, a morte, o outro lado” (Morin & Le Moigne, 2000, p. 29), e é uma cultura que possibilita a reflexão, a meditação, “é uma cultura que permanece num nível de problemas em que o conhecimento está ligado à vida de cada um e à sua vontade de se situar no universo” (*ibidem*, p. 30).

Nas palavras destes autores transparecerem dois dos mais relevantes papéis educativos da atividade filosófica para crianças que temos vindo a expor: o provocar e manter vivo o interesse pelos problemas humanos fundamentais e o estimular e incitar o espírito reflexivo e crítico e o espírito problematizador.

A Filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. Nesse sentido, o filósofo deveria estimular, em tudo, a capacidade crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura (Morin, 2002). Refere, ainda Morin (2006b) que as dúvidas que desassossegam as crianças são praticamente as mesmas que as dos adultos e dos filósofos,

quem somos, de onde viemos e para que estamos aqui? Tentar responder a essas questões, com certeza, vai instigar a curiosidade dos pequenos e permitir que eles comecem a se localizar no seu espaço, na comunidade, no mundo e a perceber a correlação dos saberes.<sup>204</sup>

Para os que ainda vacilam perante a utilidade da Filosofia e da premência do desenvolvimento de uma reflexão filosófica desde a tenra idade, talvez as palavras de Russel possam ser um contributo: “se não queremos que a nossa tentativa para determinar o valor da filosofia fracasse, temos de libertar primeiro as nossas mentes dos preconceitos daqueles a que se chama erradamente homens ‘práticos’”<sup>205</sup>.

Continuando a sua argumentação, o autor defende que há muitas questões que continuarão sem solução, contudo, por mais diminuta que possa ser a esperança de encontrar uma resposta, a filosofia tem o dever de continuar a examiná-las, “a consciencializar-nos da sua importância, a examinar todas as respostas que lhes são dadas e a manter vivo o interesse especulativo pelo universo, que pode ser destruído se nos limitarmos ao conhecimento que podemos verificar com exactidão” (*ibidem*). Na verdade, afirma Russel, “o valor da filosofia tem de ser procurado sobretudo na sua própria incerteza” (*ibidem*).

<sup>204</sup> Morin, E. (2006b). *A escola mata a curiosidade*. [Entrevista publicada em *Nova Escola*. Edição 168, outubro 2006] Acedido em janeiro 8, 2008, em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/escola-mata-curiosidade-425244.shtml>

<sup>205</sup> O homem prático, lembra o autor, é o que “reconhece apenas necessidades materiais, que entende que os homens devem ter alimento para o corpo, mas esquece-se da necessidade de fornecer alimento à mente” (Russel, B. (2001). *Os Problemas da Filosofia*. Oxford: Oxford University Press. pp. 89-94. Acedido em janeiro 13, 2005, em <http://www.filedu.com/brussellvalordafilosofia.html>)



O filosofar, principalmente em conjunto (ou em *comunidade de investigação*, conforme defende Lipman), prepara e estimula as crianças para a investigação, encaminha-as no sentido da descoberta, proporciona-lhes liberdade de pensamento, orienta-as na tomada de decisões e na construção de valores (próprios e coletivos) e permite-lhes, de par com a aquisição de conhecimentos, a reflexão crítica sobre a sua correta validade. Daí a necessidade de transformar a sala de aula num amplo fórum de debate, de questionamento e de problematização sobre os problemas ecológico-sociais contemporâneos, bem como um espaço onde se recuperem valores e reflexões éticas e as dimensões criativa/imaginativa e afetiva que singularizam a existência humana.

Liberdade de pensamento  
Construção de valores  
Reflexão crítica

Assim, a Filosofia possibilita, enquanto ponte para um autêntico diálogo e educação para o *pensar bem*, essa transformação devido às suas raízes holísticas e interdisciplinares. Trata-se, pois, de uma atitude, de um fazer filosófico cujo objetivo é educar para um pensar de qualidade porque, conforme Kant, *não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar*.

Pensar criativo e afetivo

Educar para um pensar de qualidade

Neste sentido, retomamos Russel<sup>206</sup> que defende que “a mente que se habituou à liberdade e à imparcialidade da contemplação filosófica conservará alguma desta mesma liberdade e imparcialidade no mundo da ação e da emoção”, porque a contemplação amplia quer os objetos dos pensamentos, quer os objetos das nossas ações e das nossas afeições, torna-nos cidadãos do universo. “A verdadeira liberdade humana e a sua libertação da sujeição a esperanças e temores mesquinhos consiste nesta cidadania do universo”, conclui o autor.

Cidadãos do universo

Nos últimos tempos verifica-se, a nível internacional, uma maior atenção, por parte do Sistema Educativo, aos programas centrados no ensinar a aprender. Estes programas demonstram a proximidade que se estabelece entre o ensinar a estudar ou a aprender, e o ensinar a raciocinar ou a pensar (Almeida, 1996). De igual forma, a *Filosofia para Crianças* tem sido alvo de reflexão, por parte de diversas organizações mundiais. Assim, e a título ilustrativo desta possível aliança entre a Filosofia e as crianças, debruçar-nos-emos, brevemente, sobre alguns documentos que se podem constituir como referenciais neste domínio.

Na Introdução ao “Relatório Europeu sobre a Qualidade do Ensino Básico e Secundário”, da autoria da Comissão Europeia (CEE), de maio de 2000, pode ler-se

Comissão Europeia

a qualidade do ensino e da formação constitui em todos os Estados-Membros uma questão da máxima prioridade política. A aquisição de um elevado nível de conhecimentos, competências e aptidões é considerada uma condição básica para a cidadania activa, o emprego e a coesão social. (p. 1)

Ainda no mesmo Relatório, no Capítulo 6, intitulado “Aprender a Aprender”, salienta-se que “as pessoas que aprendem eficazmente sabem como aprender e dispõem de um repertório de instrumentos e estratégias para esse fim” (p. 26).

<sup>206</sup> *Ibidem*.



Segundo a citada Comissão, *aprender a aprender* abrange competências intelectuais, atitudes e motivação, tais como, *as atitudes relativamente a si próprio, as percepções relativamente às próprias competências, a capacidade para pensar sobre o próprio pensamento ('metacognição'), o inferir um significado a partir de um texto e persistência perante as dificuldades*, entre outras, realçando que, quer o fluxo da nova informação, quer o aumento da cooperação internacional, ampliaram a importância dessas competências. É neste sentido, e de acordo com o mesmo documento (p. 26), que o desafio consiste em ajudar as pessoas a: *aprenderem de forma reflectiva e auto-crítica; acederem a instrumentos que as ajudem a tornar-se mais eficientes e eficazes; estarem aptas a transferir as competências no domínio do 'aprender a aprender', de um contexto para o seguinte; e dotarem-se de meios para fazer face a situações novas e imprevisíveis no futuro.*

Por seu turno, a UNESCO tem vindo a realçar a importância da Filosofia, dedicando especial atenção à pertinência da sua prática e à *Filosofia para Crianças*. Destacam-se, neste âmbito, três publicações:

UNESCO

a) “La Philosophie pour les Enfants – Réunion d’Experts” (1998)

*La Philosophie  
pour les Enfants*

De acordo com o contributo dos diversos especialistas, a *Filosofia para Crianças* tem por objetivos promover, nas crianças: *a aquisição do “saber ser” (valores sociais), do “saber-fazer” (a técnica) e do saber (a ciência); a emancipação contra a opressão e dependência; a aprendizagem da pertença e da participação numa comunidade e a reflexão com os seus pares; aprender a questionar a própria autoridade em vez de se acomodar; o desenvolvimento da capacidade de aprender a se informar e a refletir por si própria; e a criatividade e o interesse pelas profundas preocupações da vida.*

b) “Philosophie Une École de la Liberté” (2007)

*Philosophie  
Une École  
de la Liberté*

Na Introdução ao estudo mencionado, pode ler-se:

*c’est bien dans son enseignement que la philosophie est certainement le lieu où celle-ci peut jouer un rôle à la fois essentiel et sans doute risqué. Essentiel, dans la mesure où l’enseignement de la philosophie demeure un des ressorts clés de la formation à la faculté de juger, de critiquer, de questionner mais aussi de discerner. (p. xvii)*

c) “L’Enseignement de la Philosophie en Europe et Amérique du Nord” (2011)

*L’Enseignement  
de la Philosophie  
en Europe  
et Amérique  
du Nord*

No Prefácio realça-se que, pensar filosoficamente é *aprender a ousar e a re-questionar as suas próprias opiniões com vista a um aperfeiçoamento constante dos critérios do conhecimento. Dialogar filosoficamente é aprender a construir um discurso inteligente e racional, num contexto de trocas com o outro, em tempos de paz ou não. Promover a interação filosófica entre os saberes é oferecer oportunidades reais para iniciar uma abordagem interdisciplinar na educação. De igual forma, a filosofia pode ajudar a articular os saberes de uma forma englobante e crítica.*



Conforme se pode ler no referido documento, a sua publicação foi elaborada pela UNESCO, a partir do estudo publicado em 2007, e reflete os debates e as discussões do encontro, que ocorreu em Milão, que complementaram os dados e os desafios destacados no estudo original. As recomendações regionais foram elaboradas e validadas pelos participantes e endereçadas aos Estados Membros, às Comissões Nacionais da UNESCO, à Comissão Europeia – Direção Geral da Educação e da Cultura, aos profissionais e professores de Filosofia, e atores da sociedade civil, bem como à UNESCO. A reunião de alto nível sobre o ensino da Filosofia na Europa e na América do Norte, que decorreu na Libera Università di Lingue e Comunicazione – IULM, em Milão, entre os dias 14 e 16 de fevereiro de 2011<sup>207</sup>, inscreve-se sob o signo de uma dupla continuidade, sendo a última etapa de um ciclo de reuniões organizadas pela UNESCO, após o estudo de 2007 referido, e decorre das reuniões regionais que decorreram na Tunísia, Filipinas, República Dominicana, Mali e nas Ilhas Maurícias. Assim, vem completar, com um olhar sobre as sociedades ocidentais, uma série excepcional de trocas entre educadores, cientistas e responsáveis políticos que têm por objetivo promover o ensino da Filosofia no mundo. Por outro lado, inscreve-se numa continuidade com a Jornada Mundial da Filosofia, de novembro de 2008, organizada em Palermo pela Comissão Nacional Italiana para a UNESCO. Ainda neste documento, Giovanni Puglisi<sup>208</sup> afirma que a reflexão e a educação filosóficas são ferramentas essenciais para recuperar uma cultura do diálogo e da mediação que se encontra no coração da visão existencial e cívica da UNESCO, a cultura de um desenvolvimento sustentável e portanto de uma paz que o mundo atual exige, hoje mais do que nunca. O autor defende, ainda, que as nossas sociedades “ont aujourd’hui un besoin grandissant d’éducation philosophique” (*ibidem*, p. 6) e realça que a filosofia obriga a aprender a coexistir com as mulheres e os homens portadores de outras tradições e costumes, com outras crenças e com outras línguas,

elle nous impose de savoir coexister avec de nouveaux voisins qui mangent, parlent, s’habillent de manières diverses. La philosophie en tant que *paideia* remplit la fonction cruciale d’éducation à cette nouvelle complexité. J’entends par là la capacité de la philosophie de former des citoyens, et plus généralement des personnes, capables de se rapporter à une réalité sociale et à un imaginaire culturel marqués par une pluralité croissante. (*idem, ibidem*)

---

<sup>207</sup> Entre os diversos especialistas intervenientes, estiverem presentes Oscar Brenifier (Presidente do “Institut de Pratiques Philosophiques” – França), Félix Garcia Moriyón (Presidente do “International Council of Philosophical Inquiry with Children” (ICPIC), membro de “European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children (SOPHIA)” e do “Centro de Filosofía para Niños – Espanha) e Michel Tozzi (IUFM Créteil et Université Paul Valéry-Montpellier 3 – França).

<sup>208</sup> Presidente da Comissão Nacional Italiana para a UNESCO (2011).





O autor afirma, igualmente, que é na capacidade de pensar, de reconhecer e de aceitar a alteridade, que reside a função crítica da filosofia, a sua capacidade de nos colocar numa dimensão ontológica aberta, em vez de num sistema de valores fechado e virado sobre si mesmo.

Em conclusão, pensamos que a *Filosofia para Crianças* pode ser considerada como um contributo da educação para o pensar de qualidade, constituindo-se, por isso, como importante instrumento para o *Cuidar do crescer, Cuidar do pensar*<sup>209</sup> e, inerentemente, como valioso contributo para o desenvolvimento do pensamento das crianças. Neste sentido, procuraremos, no próximo capítulo, explorar alguns dos programas pedagógicos e/ou abordagens mais conhecidas da *Filosofia para Crianças*.

Pensar de  
qualidade

---

<sup>209</sup> Metáfora destacada em subtítulo.

Neste capítulo, apresentamos o programa de *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman e a metodologia desenvolvida por Oscar Brenifier, procurando evidenciar as estratégias propostas por ambas as perspectivas e o seu possível contributo para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico, criativo e *afetivo (cuidadoso)*. Procuraremos ainda cruzar as perspectivas mencionadas e terminaremos com uma panorâmica geral sobre a expansão da *Filosofia para Crianças* no mundo, com particular atenção à sua difusão em Portugal. *Comunidade de investigação, diálogo, debate, questionamento, prática filosófica e desenvolvimento de competências* são alguns dos eixos que estruturam a presente reflexão.



## Introdução

“Na sociedade actual falta-nos filosofia. Filosofia como espaço, lugar, método de reflexão, que pode não ter um objectivo determinado, como a ciência. Falta-nos reflexão, precisamos do trabalho de pensar, e parece-me que, sem ideias, não vamos a parte nenhuma.”<sup>210</sup>

A natureza questionante do ser humano e a constante procura pelo *porquê* das coisas são reveladores da procura contínua pelos fundamentos, pelos princípios e pelas causas que têm acompanhado o pensamento filosófico desde a antiguidade. Por outro lado, a curiosidade e o espanto são características próprias das crianças, “as suas perguntas são um admirável sinal de que o homem, enquanto homem, filosofa espontaneamente” (Jaspers, 1972, p. 11). Contudo, como salienta Teles (2005), esta natureza filosófica própria da criança “tem sido sufocada pelas instituições educativas que já lhes entregam ‘respostas’, ‘verdades prontas’, ‘leis’, ‘normas’, ‘regulamentos’, ‘caminhos’ que necessitam apenas de ser decorados e introjetados” (p. 11).

Aproveitando o *filosofar espontâneo* das crianças, as suas inquietações face ao mundo, as suas perguntas e interrogações naturais, a Filosofia pode contribuir, como vimos, para o desenvolvimento da educação para e do pensar, quer pela sua dimensão crítica, quer pelo *cuidado* que dedica ao *ato de pensar*, quer ainda pela proposta de continuamente (re)pensar o próprio pensamento, *cuidando*, assim do *fazer*.

Procurando dedicar um olhar atento ao possível enlace entre *cuidar do pensar*, *cuidar do fazer*<sup>211</sup>, apresentaremos, nos próximos pontos, os traços gerais da proposta de Matthew Lipman, pioneiro da *Filosofia para Crianças*, e de Oscar Brenifier que, no âmbito intelectual europeu, tem vindo a dedicar especial atenção ao desenvolvimento da capacidade inata de pensar. Por fim, apresentaremos uma breve referência à difusão da *Filosofia para Crianças* pelo mundo, incidindo, de modo particular, em Portugal.

### 4.1. O programa *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman

“Quando achamos que o mundo é maravilhoso é porque nos deparamos não com problemas de fácil solução, mas com verdadeiros mistérios.”<sup>212</sup>

O programa de ensino “Philosophy for Children”<sup>213</sup> idealizado e sistematizado por Matthew Lipman, na década de 60, adveio da sua intenção de reformar o sistema

Raízes do programa

<sup>210</sup> Saramago, José (2008, outubro 11). Esplendor de Portugal. Entrevista de Pilar del Río. *Revista Única*. p. 39.

<sup>211</sup> Conforme metáfora que se releva em subtítulo e sobre a qual se desenha o presente capítulo.

<sup>212</sup> Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (2001). *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria. p. 56.



educativo americano que, de acordo com a opinião do autor, se revelava, até então, incapaz de promover o adequado desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de julgar dos alunos. Assim se afigurava, para o autor, a indispensabilidade da prática filosófica. Na esteira dos seus objetivos, Lipman desenvolveu um programa curricular e uma metodologia específicos, destinados às escolas, institucionalizando, desta forma um novo espaço de interesse educacional: o fazer filosofia com crianças.

O programa *Filosofia para Crianças* encontra-se, atualmente, implementado em mais de trinta países do mundo, como veremos mais à frente, e tem sido alvo de várias críticas, assim como de inúmeros estudos, dissertações e teses. Independentemente das críticas e das controvérsias que o programa possa suscitar, importa realçar a originalidade e a iniciativa do seu autor em ampliar o campo da reflexão filosófica à infância, tarefa, sem dúvida, inusitada, nos nossos tempos.

Na base da proposta de Lipman encontramos ecos quer do construtivismo de Piaget, quer do sócio-construtivismo de Vygotski, quer ainda do pensamento de Dewey, e os seus pressupostos educacionais<sup>214</sup> são aceites, sem grandes oposições, pelas pedagogias atuais.

Conforme, Gadotti (2000), muito antes do êxito alcançado pelo livro “O Mundo de Sofia”<sup>215</sup>, “Lipman demonstrou a importância da narrativa, da ficção, da dramatização, da estética e da literatura na formação do pensamento da criança” (p. 33).

Porque, de acordo com Lipman, Sharp e Oscanyan (2001), “o pensar é natural mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada” (p. 34), a metodologia que nos apresenta o programa *Filosofia para Crianças* centra-se no uso e no desenvolvimento das “habilidades de pensamento”, em prol do desenvolvimento da capacidade de raciocinar, da criatividade, da compreensão ética e do crescimento pessoal e interpessoal, através do diálogo, no seio da sala de aula

Pressupostos

Metodologia

<sup>213</sup> Atualmente, o currículo do programa “Filosofia para Crianças” é constituído por onze subprogramas destinados a crianças desde o nível pré-escolar, passando pelo ensino básico e secundário, até à educação de adultos.

<sup>214</sup> Entre os quais se salientam, conforme Lipman (2000a, pp. 19-20): a investigação desenvolve a inclinação natural da criança para perguntar, para ser curiosa e para discutir; tal como os indivíduos deliberam para formar os seus julgamentos, grupos de crianças deliberam juntos num processo de pensar coletivo, que conduz, também, ao ato de julgar; o julgamento das crianças pode ser fortalecido, se lhes for possibilitada, frequentemente, a prática de fazer julgamentos e a oportunidade de sustentar os seus julgamentos em razões fortes e relevantes; o raciocínio da criança pode ser fortalecido, ensinando-lhes as regras elementares da inferência e sensibilizando-as para as violações dessas regras; a aprendizagem de conceitos pode ser aperfeiçoada, se lhes forem dadas, com frequência, oportunidades de definir os termos que elas mesmas usam no decurso das suas discussões.

<sup>215</sup> *O Mundo de Sofia* (Sofies Verden), de Jostein Gaarder [1991], escrito originalmente em norueguês e traduzido em 53 línguas, teve a sua primeira edição em Portugal em 1995. O romance funciona, simultaneamente, como um guia básico de Filosofia e da história da Filosofia e o seu enredo gira em torno de uma menina (Sofia) que, instruída e amparada por um filósofo, descobre que a sua existência nada mais é que o fruto da imaginação de outrem, passando por todas as etapas da filosofia, desde os pré-socráticos aos filósofos da atualidade.



entendida como uma *comunidade de investigação*<sup>216</sup>, com vista à construção do pensar complexo (ou pensar de ordem elevada) e à educação integral das crianças. Educação integral que, segundo Lipman (1990), pressupõe a capacidade de tratar cada disciplina como uma linguagem e de pensar fluentemente nessa linguagem e a filosofia é a “disciplina que melhor nos prepara para pensar nos termos das outras disciplinas” (p. 35).

Relembremos, a este respeito, Caraça (2005) que refere que o nosso relacionamento com os outros e com o mundo se processa por meio de linguagens e que se não soubermos qual é o código em que se exprime essa linguagem, não aprendemos, “se não soubermos as linguagens em que os conhecimentos se exprimem, não conhecemos essa parte do mundo que corresponde ao conhecimento suportado por essas linguagens e essa parte do mundo é, para nós, opaca”<sup>217</sup>.

Retomando Lipman et al. (2001), o objetivo primordial do Programa é ajudar as crianças “a aprenderem a pensar por si mesmas” (p. 81), não é, portanto, transformar as crianças em filósofos, mas “ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis” (*ibidem*, p. 35), auxiliá-las a descobrir “os rudimentos de sua própria filosofia de vida. Fazendo isso, estará ajudando-as a desenvolverem um senso mais concreto de suas próprias vidas” (*ibidem*, p. 114). Neste sentido, Lipman apresenta-nos a educação filosófica da criança a partir de quatro conceitos: *filosofia, investigação, diálogo e educação democrática*. De acordo com o autor, a filosofia acontece quando se exercitam regras que se definem pelos parâmetros lógicos e metacognitivos de um diálogo ou investigação. Assim, reconhece como filosóficas, as interrogações que interpelam um “tema comum” (isto é, que diga respeito a todos os seres humanos e que tenha a ver com a sua humanidade), “um tema central” (ou seja, que equacione questões relevantes para a vida, nomeadamente: a liberdade, a vida, a morte e a amizade, entre outras, em detrimento de peculiaridades ou pormenores sem maior significado), ou um “tema controverso” (considerando este como um tema gerador de polémica não esgotada pela investigação).

Objetivos

Conceitos subjacentes

#### 4.1.1. A comunidade de investigação

Entendendo a comunidade como o lugar do diálogo filosófico e o verdadeiro caminho para a reflexão filosófica, Lipman propõe que a sala de aula se institua como uma “comunidade ou um círculo de investigação filosófica”, concebendo a

Conceito central

<sup>216</sup> O conceito de *comunidade de investigação* deve-se a Charles Pierce que o utilizou para designar a atitude de profissionais da investigação científica, os quais formavam uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Lipman amplia esse conceito para a prática da sala de aula, considerando que esta também se pode transformar numa comunidade de investigação, como veremos.

<sup>217</sup> Caraça, J. (2005). *Compreender as paixões, amar as razões*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); [Texto não publicado].



investigação como a perseverança na exploração autocrítica e autocorretiva de questões importantes e problemáticas. A criação de tais comunidades reveste-se de enorme importância já que, de acordo com o autor, têm em vista o estimular do diálogo filosófico e da discussão e, conforme defende, as crianças são mais rapidamente encorajadas a participar na educação, “se esta enfatizar a discussão em vez de exercícios monótonos com papel e caneta. A discussão, por sua vez, aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer” (Lipman, 1990, p. 41).

Porque o indivíduo se constitui e se (en)forma através das normas e dos valores que lhe são transmitidos no convívio social, é premente, segundo o autor, que se exerçam e incentivem atitudes democráticas e filosóficas na sala de aula, percebida como “comunidade de investigação”, de modo a formar os alunos em ideais democráticos. Na formulação deste conceito de *comunidade de investigação*, Lipman foi influenciado, entre outros, por pensadores como Charles Peirce e John Dewey, aos quais já fizemos referência.

A este respeito, Lipman (1990), destacando os contributos de Dewey no que toca à filosofia da educação, salienta que foi este pensador quem previu que a filosofia tinha de ser “redefinida como o cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento; [...] que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva do que por um texto desidratado, formalmente organizado” (p. 20).

A teoria de Lipman alicerça-se na relação entre educação e democracia estabelecida por Dewey. Para os dois autores, a democracia é encarada como a forma organizacional de vida mais adequada ao crescimento humano, dado que, somente num contexto democrático, o indivíduo pode problematizar e (re)criar os múltiplos aspetos da sua experiência. Os autores propõem uma educação *para* e *na* democracia, que deve assumir um papel democratizante na vida social dos alunos que lhes faculte a compreensão dos fundamentos de ordem social, as suas causas e os seus efeitos. Por outro lado, conforme os autores, apenas um contexto democrático pode assegurar a liberdade e a possibilidade de investigação e de pensamento.

Lipman considera que a prática da filosofia proporciona o sentido e as ferramentas indispensáveis à experiência educacional pelo que, e atendendo a que “talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas” (Lipman, 1990, p. 20), cabe à filosofia preparar as crianças para pensar as restantes disciplinas. *Pensar a partir* mas, igualmente, de acordo com o autor, *pensar sobre* cada disciplina – o que atribuiria à filosofia um papel unificador do currículo escolar que, aparentemente, se configura disseminado. A este respeito, o autor (1990) refere a necessidade de manter a exigência de que

as disciplinas académicas façam algo para reduzir o isolamento entre elas porque vemos a confusão que um currículo fragmentado produz nos estudantes. [...] É por isso que a introdução da filosofia no currículo escolar tende a reduzir, em vez de intensificar, o senso de fragmentação do

Influência de  
Dewey

Papel  
unificador do  
currículo



estudante. A filosofia está, por assim dizer, em ângulos retos com as restantes disciplinas, de modo que juntas, como urdidura e trama, se interpenetram e se entrelaçam até produzirem um tecido sem costuras. (pp. 41-42)

Na mesma linha de pensamento situa-se Morin (2002), que destaca que os problemas fundamentais nunca são parcelados e que “a divisão das disciplinas impossibilita colher ‘o que está tecido em conjunto’, o mesmo é dizer, segundo o sentido original do termo, o complexo” (p. 45). Para o autor, o ensino por disciplina, fragmentado e dividido, coíbe a capacidade natural do espírito de contextualizar e é precisamente essa capacidade que deve ser desenvolvida e estimulada pelo ensino. Assim, Morin reforça a necessidade de integração e (con)junção das disciplinas, sublinhado que “tudo deve estar integrado, para permitir uma mudança de pensamento que concebe tudo de uma maneira fragmentada e dividida e impede de ver a realidade”<sup>218</sup>.

Splitter e Sharp (1999), por seu turno, sustentam que a comunidade de investigação tem uma estrutura alicerçada na comunidade – o que invoca um espírito de cooperação, cuidado, confiança, segurança e sentido de objetivo comum – e na investigação – o que evoca uma forma prática de autocorreção, proveniente da “necessidade de transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado em algum tipo de todo unificador, que satisfaz os envolvidos e que culmina, embora experimentalmente, em julgamento” (p. 31).

Os autores referidos salientam que, numa comunidade de investigação<sup>219</sup> se encontram várias evidências de uma preocupação e de um compromisso com os

Alicerces:  
cooperação e  
investigação

<sup>218</sup> Morin, E. (n.d.). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Acedido em abril 2, 2007, em <http://www.edgarmorin.org.br/textos.php?tx=17>

<sup>219</sup> Splitter e Sharp (1999, pp. 35-40) reconhecem que a conceção da sala de aula como uma comunidade de investigação não está isenta de críticas, salientando, a este respeito, algumas das questões colocadas. Assim, e referindo-se à teoria dos estádios de Piaget, que defende que as crianças com idades inferiores a 12,13 anos não podem participar dos tipos de relacionamentos sociais recíprocos que constituem o pensamento relacional, uma vez que, nestas idades, as crianças são muito egocêntricas para satisfazer as condições sociais que possibilitam o pensamento lógico e a investigação, os autores asseguram que as crianças pequenas conseguem estabelecer conexões entre pensamentos concretos e abstratos e envolver-se em pensamentos abstratos. Contudo, como reforçam, existe uma certa verdade na teoria de Piaget que não pode ser ignorada: em nada beneficiariam as crianças se fossem bombardeadas com palavras e teorias que pouco significado têm para elas, dado que não estão dispostas a acolher conceitos dos quais não possuem referências ou que não possam relacionar com a sua própria experiência.

Uma segunda crítica que Splitter e Sharp (*ibidem*) procuram rebater prende-se com a visão de que, na comunidade de investigação, se privilegiam os processos de ensinar e aprender em detrimento do conteúdo. Contestando esta ideia, os autores confirmam que a comunidade de investigação consagra uma particular atenção aos processos e aos procedimentos, mas sublinham que o processo sem conteúdo é vazio e sem sentido. Contudo tal conteúdo não se restringe à informação contida nos livros ou na “cabeça dos professores”, mas, como sublinham, é criado e estimulado através da conexão com as ideias, crenças, sentimentos e perspetivas dos alunos, ou pela apresentação de ideias de maneira a que os estimule a pensar sobre elas.

Finalmente, e no que respeita à legitimação do processo de investigação como um método pedagógico válido, os autores sustentam que a investigação colaborativa incentiva mais



procedimentos de investigação, assim como um respeito concomitante pelas pessoas: as crianças escutam e (re)constroem as ideias umas das outras; apontam e analisam razões; sustentam os argumentos apresentados; ajudam-se uns aos outros a formular perguntas e a ampliar pontos de vista; apoiam hipóteses, exemplificando; desafiam os outros com exemplos contrários; e revelam, de várias maneiras, que estão preocupadas com a estrutura e com o procedimento da investigação quanto ao seu conteúdo.

De igual forma, os autores defendem que a comunidade de investigação constitui um ambiente apropriado para o ensino e para a aprendizagem de todas as disciplinas e matérias e atribuem-lhe prioridades como a solução de problemas<sup>220</sup>, a metacognição<sup>221</sup> e a aprendizagem cooperativa<sup>222</sup>.

De acordo com Sharp (1995a)<sup>223</sup>, é possível identificar, com relativa precisão, alguns dos comportamentos que indicam que o aluno está, de facto, a vivenciar o que é participar numa comunidade de investigação, nomeadamente, quando:

- *Aceita, com boa vontade, a correção feita pelos colegas;*
- *É capaz de ouvir atentamente os outros;*
- *É capaz de considerar, seriamente, as ideias dos restantes colegas;*
- *É capaz de construir sobre as ideias dos colegas;*
- *É capaz de desenvolver as suas próprias ideias, sem medo de ser rejeitado ou humilhado;*
- *É aberto a novas ideias;*
- *É capaz de detetar pressuposições;*
- *Demonstra preocupação com a consistência ao apresentar um ponto de vista;*

Indicadores de  
uma  
Comunidade de  
Investigação

---

investigação. De acordo com os autores, o pensamento que se inicia em comunidade permanece na comunidade mas, igualmente, em cada pessoa, assim como “em outras comunidades às quais ela pertencerá no futuro”.

<sup>220</sup> A este respeito, os autores (1999) referem que a maioria dos professores e empregadores pretendem que a solução de problemas incorpore o pensamento crítico e criativo, ou seja, um pensamento que inclua alternativas, que crie uma teia de *habilidades* e disposições e um pensamento que reflita o cuidado e a preocupação por um leque variado de assuntos sobre o tipo de mundo em que vale a pena viver. Igualmente, tais profissionais “entendem a necessidade de uma resposta deliberativa e cooperativa para a solução de problemas” (p. 41).

<sup>221</sup> Salientam os autores, a este respeito, que se pretende que “as crianças estejam cientes de seu próprio pensamento através de reflexão e automonitoramento” mas pretendem-se, igualmente, que elas construam padrões e critérios para corrigir e modificar o seu pensamento e, conseqüentemente, consolidar a sua capacidade “de fazer bons julgamentos e de se tratarem umas às outras racional e respeitosamente” (*ibidem*, p. 41). É neste sentido que Splitter e Sharp defendem que numa comunidade de investigação, quer o pensamento, quer os próprios sujeitos se transformam e fortalecem.

<sup>222</sup> De acordo com os autores, a aprendizagem cooperativa, valorizada e praticada em vários sistemas educacionais, enfatiza o trabalho com pequenos grupos. Tal como acontece com a comunidade de investigação, a aprendizagem cooperativa admite que a aprendizagem é mais rica e significativa para as crianças pequenas quando ocorre num ambiente baseado em interações colaborativas do que em situações de individualismo e competição.

<sup>223</sup> Sharp, A. (1995a). Algumas Pressuposições da Noção “Comunidade de Investigação”. In *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar, Vol. I (1995). São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Acedido em janeiro 20, 2009, em <http://pt.scribd.com/doc/55929103/FILOSOFIA-PARA-CRIANCAS-1#page=20>





- *Faz perguntas relevantes;*
- *Verbaliza relações entre meios e fins;*
- *Mostra respeito pelas pessoas da comunidade;*
- *Mostra sensibilidade relativamente ao contexto, ao discutir conduta moral;*
- *Exige que os colegas apresentem as suas razões;*
- *Discute questões com objetividade;*
- *Exige critérios.*

Por seu turno, Splitter e Sharp (1999) defendem que, numa comunidade de investigação observa-se harmonia de virtudes intelectuais<sup>224</sup>, persistência para chegar ao fundo das questões “balizada pela percepção de que o caminho para o fundo é uma longa descida”<sup>225</sup> (p. 31), aplicação deliberativa e auto-consciente de um conjunto crescente de estratégias de pensamento. Intrinsecamente, uma comunidade de investigação é permeada pelo cuidado, pelo respeito e por uma atmosfera de confiança.

A comunidade da sala de aula ajuda as crianças a construírem relações de vários tipos: entre si e as ideias; entre as suas ideias e as ideias dos colegas; entre as suas próprias experiências e os conceitos e os critérios que as auxiliam a interpretar essas experiências; e entre si próprios e os outros, enquanto pessoas. Essas relações, por sua vez, possibilitam, a cada membro da comunidade, a tarefa criativa e cooperante de se transformar em pessoa (Splitter & Sharp, 1999). De igual modo, a participação numa comunidade de investigação permite aos alunos perceberem os pontos de vista dos outros e terem-nos em consideração, ao construírem a sua própria visão de mundo (Sharp, 1995a).

As ferramentas da investigação habilitam as crianças a compreender o passado, o futuro e a cultura que herdaram e possibilitam-lhes, igualmente, “dominar um procedimento que as capacitará compreender a si mesmas e a sua relação com a comunidade mundial. Sem essas habilidades elas serão incapazes de pensar por si mesmas” (Sharp, 1995b)<sup>226</sup>. Reforçando a importância de instituir a sala de aula como comunidade de investigação, a autora relembra que é possível que o processo educacional, por si só, não ensine nada além do que cada qual já sabe. Contudo, a educação devia ajudar a esclarecer o que se sabe, a fazer distinções, a reconhecer pressuposições, a diferenciar boas e más razões, a pensar de forma mais

---

<sup>224</sup> Que, de acordo com os autores citados, consiste na persistência e na coragem quando se trata de apresentar “e defender um ponto de vista, enfrentando uma oposição irracional, o peso dos números ou a pressão do meio; e a humildade, tolerância e pensamento justo mesmo nos assuntos em que se sente mais certo da verdade” (p. 32).

<sup>225</sup> O que significa que os membros de uma comunidade não têm receio de modificar o seu ponto de vista ou de corrigir o seu raciocínio.

<sup>226</sup> Sharp, A. (1995b). Construir Comunidades de Investigação nas Salas de Aula. In *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar, vol. I (1995). São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Acedido em janeiro 20, 2009, em <http://pt.scribd.com/doc/55929103/FILOSOFIA-PARA-CRIANCAS-1#page=20>



coerente e abrangente, a criticar tanto as próprias metas como as dos outros e a criticar os pensamentos próprios e alheios.

A autora (*ibidem*) defende, também, que é possível educar as crianças para “terem um conceito mais sensato de como viver bem, e para desenvolverem uma tolerância mais estudada da diversidade de modos de entender o mundo em que vivemos”. Mas tal só acontece se lhes permitirmos, desde cedo, participar em comunidades de investigação implicadas no princípio da autocorreção e “dialogar dentro da tradição filosófica que os seres humanos elaboraram até hoje. Esse diálogo não só é caracterizado pela comunidade, mas também pela responsabilidade e pelo compromisso individual” (*idem, ibidem*).

Viver bem  
Tolerância  
Entender  
o mundo

De acordo com a autora, importa ainda salientar que existe uma componente afetiva para o desenvolvimento das comunidades de investigação em sala de aula que não pode ser desvalorizada. As crianças devem passar de uma atitude de cooperação, na qual obedecem às regras da investigação porque querem ser reconhecidas, para uma atitude em que encaram a investigação como um processo colaborativo. Neste sentido, “quando elas realmente colaboram, o que importa é o nós e não apenas o sucesso pessoal” (Sharp, 1995b).

Componente  
afetiva

Numa comunidade de investigação deste tipo, as crianças envolvem-se em diversas atividades, tais como, conversar, questionar, ouvir, ler, escrever, desenhar e jogar. Contudo, o conversar, o questionar e o ouvir, em conjunto com as outras atividades é que são, de acordo com Splitter e Sharp (1999), cruciais. É neste sentido, que os autores salientam a importância de uma conversação íntima e intrinsecamente ligada ao pensamento, que reflete opiniões e perspetivas individuais, assim como “os pensamentos mais cuidadosos e reflexivos, que requerem que se examinem minuciosamente e se avaliem vários pontos de vista. É o tipo de conversação que leva a um entendimento mais profundo” (p. 43). Esta conversação, característica de uma comunidade de investigação, é designada, pelos autores, por diálogo.

#### 4.1.1.1. As dinâmicas de uma comunidade de investigação: o diálogo e o questionamento

O diálogo é um comportamento social especificamente humano que tem a linguagem como instrumento. Como afirma Heidegger (1986), “l’homme est homme en tant qu’il est celui qui parle” (p. 13), unicamente onde há palavra, haverá mundo.

Diálogo

A linguagem não é apenas um meio de intercâmbio, mas sobretudo um instrumento que o ser humano pode utilizar para estabelecer ordem no ambiente (Bruner, 1999).

Por seu turno, Gadamer (1984), seguindo Platão, defende que não se pode cultivar a filosofia sem o diálogo e que este constitui a estrutura originária do pensar. A dialética pergunta-resposta cumpre-se no próprio pensamento. É neste sentido que o autor defende que os diálogos platónicos são discursos-guia nos quais Platão,

Estrutura  
originária do  
pensar



por intermédio de Sócrates, nos faz “ver” o saber do não saber. A partir do modelo socrático, e pela consciencialização da *douta ignorância*<sup>227</sup>, o homem é conduzido a um nível diferente de conhecimento: o conhecimento reflexivo.

Lipman, de par com outros autores, tais como Mead<sup>228</sup> ou Vygotsky<sup>229</sup>, defende que é o diálogo que gera a reflexão e que o pensamento é a interiorização do comportamento linguístico, num determinado contexto social.

Por seu turno, Sharp (1995a) defende que é através do falar que nos tornamos pessoas e, nesse falar com os outros, o mundo é trazido à realidade. Conforme a autora, contar, partilhar ideias é criar e expressar o próprio pensar e criarmos-nos a nós mesmos, pelo que a linguagem e o pensar são atividades que se sobrepõem e mutuamente estruturantes. Neste processo de fala com os outros e de escuta dos outros, o que até então estava implícito torna-se explícito e o que antes apenas se conhecia de forma confusa, clarifica-se, dá-se a conhecer.

Conforme Bruner (1999), “o crescimento intelectual implica uma capacidade crescente de dizer a si próprio e aos outros o que se fez ou o que se vai fazer” (p. 22).

De acordo com Splitter e Sharp (1999), tal como “as crianças que são capazes de pensar podem melhorar o seu pensamento, também as crianças que falam são capazes de melhorar a qualidade de sua conversa” (p. 52).

Possuir uma linguagem é, também conforme Sharp (1995a), usá-la e, nesse uso, tornamo-nos pessoas relativamente aos outros. É assim que, a descoberta de mim é, igualmente, a descoberta do outro e que os outros “oradores e ouvintes se tornam as fronteiras do eu”<sup>230</sup>. Assim, falar com outros é formar uma comunidade de discurso, uma fusão entre, pelo menos duas pessoas, das suas ideias, dos seus sentimentos e das suas fantasias.

---

<sup>227</sup> Esta *douta ignorância* assume-se, na hermenêutica, como estrutura essencial da experiência humana do mundo: a estreita relação que se estabelece entre perguntar e compreender é a da experiência hermenêutica na sua verdadeira dimensão.

<sup>228</sup> Georg Herbert Mead (1863-1931), filósofo americano, pertenceu à Escola de Chicago e integra, juntamente com William James, Pierce e Dewey, a corrente teórica da filosofia americana denominada *pragmatismo*. Para Mead, a individualização é o resultado da socialização. Preocupado com a construção da identidade social, tenta compreender como se forma essa individualização. Para o autor, só pode existir o senso do *Eu* se existir um senso correspondente a um *Nós*. São, pois, as relações sociais e o papel que desempenhamos na sociedade que constituem a pessoa.

<sup>229</sup> Vygotsky, em *Mind and Society* (1978), estabelece a diferença entre a aprendizagem individual e a que se processa em comunidade, isto é, o pensamento cooperativo. Neste último, as crianças constroem as suas ideias sobre as ideias dos outros, pelo que, qualquer procedimento do professor que enfraqueça a investigação comunitária será insensato e imprudente. O compromisso com a investigação deve estar patente no modo como o professor participa do processo de ensino. O gosto pelas ideias, o compromisso com o procedimento, a disposição em construir sobre as ideias dos outros, a exigência de honestidade e o questionamento devem ser evidentes na interação do professor com as crianças enquanto grupo.

<sup>230</sup> Sharp, A. (1995a). Algumas Pressuposições da Noção “Comunidade de Investigação”. In *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar, Vol. I (1995). São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Acedido em janeiro 20, 2009, em <http://pt.scribd.com/doc/55929103/FILOSOFIA-PARA-CRIANCAS-1#page=20>



Conforme Lipman (2001, pp. 331-332), a comunidade de investigação não é algo sem objetivos, mas um “processo que objetiva obter um produto – a partir de algum tipo de determinação ou julgamento”, processo este que “não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico”. Tal significa que possui uma estrutura, obedece a normas de procedimento cuja natureza é, fundamentalmente, lógica. Para além de se reger pela lógica, o diálogo, na comunidade de investigação, caracteriza-se, ainda, por ser democrático e cooperativo, crítico e criativo, instigador e investigativo, autocorretivo e ordenado.

Ainda conforme Splitter e Sharp (1999, p. 53), o diálogo é intrínseco à comunidade de investigação e dota-a de vitalidade, representando o pensamento da comunidade, “mostra a comunidade ‘pensando alto’”.

De forma a distinguir o diálogo de uma mera conversa, os autores (*ibidem*) apontam algumas condições para que, de facto, uma conversação seja considerada como diálogo:

- *A conversação é estruturada e focaliza-se num tópico ou numa questão problemática ou controversa;*
- *A conversação é autorreguladora ou autocorretiva (os participantes são preparados para questionar as afirmações e os motivos expostos pelos outros e para examinar e rever a sua própria posição em resposta a perguntas ou contraexemplos advindos do grupo);*
- *A conversação possui uma estrutura igualitária (independentemente do seu próprio ponto de vista, os participantes demonstram valorizar as propostas dos outros);*
- *A conversação é guiada pelos interesses mútuos dos seus membros (numa comunidade de investigação são os seus membros que escolhem o assunto a debater e determinam os procedimentos a adotar).*

Condições  
do diálogo

Esclarecendo as condições apresentadas, os mesmos autores realçam que, embora a conversação se centre numa questão problemática, tal não exclui a possibilidade de os alunos exercitarem “habilidades criativas ou expressivas”, sem que se esteja na presença de um claro problema. Assim, é possível que a discussão se processe a partir, por exemplo, da compreensão de uma história ou de um excerto. Apesar de a discussão poder envolver participantes com posições opostas, os autores defendem que o diálogo, enquanto conversação de uma comunidade de investigação, não é um debate, dado que este “necessariamente envolve participantes assumindo (ou fingindo assumir) pontos de vista diferentes ou opostos” (*ibidem*, p. 54). É neste sentido que evidenciam a diferença entre comunidade de investigação e outros tipos de ambiente da sala de aula: embora a tensão produzida no e através do diálogo possa conduzir ao conflito, ela não é, em si mesma, um conflito. É essa tensão que conduz o próprio diálogo e lhe confere rumo e sentido. Tal como as “cordas de um violino com a tensão exata podem ser usadas para produzir bela música, então, também, a tensão em um diálogo pode ser usada para

Tensão



criar novas perspectivas e pontos de vista” (*idem, ibidem*) e é precisamente a preocupação do diálogo com o que é problemático que lhe permite ser criativo.

No que respeita à *autocorreção*, Splitter e Sharp (*ibidem*, p. 55) sustentam que este processo além de envolver a reflexão e a metacognição, implica, ainda, o uso consciente de critérios que tornam os conceitos de correção e de regulação coerentes. Deste modo, as crianças que não são capazes ou não estão dispostas a mudar de ideias, a partir das propostas dos colegas, não podem participar num diálogo, tal como o não podem fazer “aqueles que não compreendem por que estão mudando de idéia”. A autocorreção permite que os participantes de um diálogo apreendam o aperfeiçoamento genuíno das suas deliberações, considerando que sem esse aperfeiçoamento não há aprendizagem válida.

Relativamente à *natureza igualitária do diálogo*, os autores sublinham que a igualdade é um elemento essencial de uma comunidade de investigação, na qual nenhum participante detém um papel mais forte ou mais significativo que os restantes, o que não significa que as ideias apresentadas sejam tratadas como igualmente válidas ou corretas, mas que, qualquer contributo é aceite pela comunidade e considerado como uma prestação genuína. Esta condição de igualdade, alicerçada em princípios de justiça, reciprocidade e respeito, princípios fundamentais para a comunidade de investigação, pressupõe que se avalie, imparcialmente, o que é dito. Neste sentido, as características pessoais, tais como o género, a etnia, ou o relacionamento pessoal, entre outras, devem ficar ausentes do diálogo em si. Contudo, como salvaguardam os autores, o objetivo desta condição não é desumanizar o diálogo ou invalidar perspectivas pessoais, mas evitar a discriminação.

Assim, a ligação entre diálogo e respeito pelos colegas e pelas pessoas em geral, é fundamental, pelo que ensinar as crianças a envolverem-se e a comprometerem-se num diálogo é tanto construir e incentivar atitudes como o respeito, o cuidado e a integridade, como promover o crescimento cognitivo. Splitter e Sharp (*ibidem*, p. 56) salientam ainda que “o crescimento cognitivo não pode ocorrer sem tais atitudes”, tal como consideram não ser possível “cultivar atitudes de respeito, cuidado e integridade sem, ao mesmo tempo, promover crescimento intelectual”.

Finalmente, no que toca à última condição apresentada, os autores sustentam que o *interesse mútuo* é um fator imprescindível em qualquer diálogo. Tal fator subentende que as crianças mais comprometidas com o assunto em discussão têm a responsabilidade de atender aos interesses dos outros membros da comunidade. E, embora a comunidade possa ter interesses que não sejam, imediatamente, redutíveis aos interesses dos membros individuais, à medida que ela cresce e amadurece, desenvolve a sua própria identidade a partir da identidade dos seus membros, mas não é redutível a ela (Splitter & Sharp, 1999).

Apesar de considerarem que fatores afetivos, como o interesse, o entusiasmo e a curiosidade são vitais para o diálogo, os autores salientam que eles, não são,

Autocorreção

Reflexão e metacognição

Natureza igualitária

Respeito  
Cuidado  
Integridade  
Crescimento cognitivo

Interesse mútuo



contudo, suficientes. Primeiro, porque nem todos os assuntos são apropriados para a comunidade de investigação, como por exemplo os detalhes pessoais e particulares da vida das crianças. Em segundo, porque o diálogo é uma prática que visa a utilização de um lato leque de capacidades e estratégias e “o entusiasmo natural das crianças pode ser um empecilho à discussão e investigação coerentes” (*ibidem*, p. 57). Assim, na linha do pensamento de Dewey, defendem que o diálogo pressupõe e se constrói sobre os interesses dos envolvidos, embora não se restrinja a estes.

Também Lipman (2001) defende que, enquanto numa conversa o tom pessoal é acentuado e o fio lógico é ténue, num diálogo ocorre exatamente o inverso. De igual modo, na primeira estabelece-se uma reciprocidade tendente ao equilíbrio e não ao progresso, enquanto que no diálogo o desequilíbrio é estimulado com vista a forçar um movimento progressivo. A conversa é, de acordo com o autor, uma troca de sentimentos, pensamentos, informações e interpretações, enquanto que o diálogo é um exame, uma investigação e um questionamento colaborativos. O diálogo é, pois, uma forma de investigação, pelo que “não podemos afirmar que nosso comportamento dialógico é não intencional” (p. 340).

Sharp (1995c) sustenta que a comunidade de investigação se caracteriza pelo diálogo que é estabelecido cooperativamente com a contribuição ponderada de todos os participantes, pelo que os alunos aprendem a rejeitar os raciocínios menos claros e a construir um raciocínio mais estruturado, aprendem a aceitar a responsabilidade de contribuir para o contexto e a sua dependência em relação aos outros e, entre outros, aprendem a respeitar as perspetivas alheias. De acordo com a autora, no processo de investigação comum que o diálogo institui, é possível observar alguns comportamentos cognitivos, tais como: *dar e pedir boas razões; fazer boas distinções e conexões; fazer inferências válidas; levantar hipóteses; descobrir pressuposições; dar contraexemplos; fazer boas perguntas; definir conceitos; inferir consequências; fornecer pontos de vista alternativos; usar e reconhecer critérios; procurar esclarecimentos; perceber relações; expressar implicações; usar boas analogias; e construir logicamente sobre os contributos dos outros*<sup>231</sup>.

Defende ainda que os intervenientes passam a ver a produção do conhecimento como contingente, estritamente ligada aos interesses e atividades humanas e, portanto, passível de revisão e “os estudantes tornam-se mais tolerantes em relação à complexidade e à ambiguidade e reconhecem que a justificação das crenças está enraizada na ação humana”<sup>232</sup>. Por seu turno, a ação humana exige, conforme a autora, bons juízos práticos e os juízos só serão bons se as crianças forem educadas dialogicamente a estabelecer diferenças e a aprender a ser justas. Esta capacidade de julgar baseia-se no “senso cívico comum que é necessário para realizar julgamentos

Conversa  
versus  
Diálogo

Comportamen-  
tos cognitivos

Contingência  
do  
conhecimento

<sup>231</sup> Sharp, A. (1995c). Comunidade de Investigação: Educação para a Democracia. In *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar, Vol. I (1995). São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Acedido em janeiro 20, 2009, em <http://pt.scribd.com/doc/55929103/FILOSOFIA-PARA-CRIANCAS-1#page=20>

<sup>232</sup> *Idem, ibidem.*



morais e políticos”<sup>233</sup>. Contudo, porque tais julgamentos são intersubjetivos, os mesmos devem ser confrontados com as opiniões dos outros. Neste contexto, existem alguns comportamentos sociais que os alunos devem adotar no decorrer do diálogo em comunidade de investigação, tais como, *ouvir-se uns aos outros; apoiarem-se mutuamente, ampliando e corroborando os seus pontos de vista; submeter as opiniões dos outros à investigação crítica; apresentar razões para apoiar as opiniões, mesmo quando não se concorda com elas; e ter em conta, seriamente, as ideias uns dos outros, respondendo e encorajando-os a expressarem as suas opiniões*<sup>234</sup>.

Comportamentos sociais

Assim, o grupo assumirá um certo cuidado, não só com os procedimentos lógicos, mas também com o crescimento de cada um dos membros da comunidade. Este cuidado subentende a disposição *de estar aberto*, de ser capaz de mudar de ideias e a atenção ao *cuidar* do outro. O ato de *cuidar* pressupõe, então, a vontade de se ser transformado pelo outro e é essencial ao diálogo. Se o pensar dialógico implica o deixar-se desafiar pelas ideias dos outros, determina, de igual modo, uma abertura à verdade emergente, um *dar de si mesmo* e é, igualmente, “essencial para o desenvolvimento da confiança, uma orientação básica em relação ao mundo que é responsável pelos indivíduos perceberem que têm um papel a desempenhar no mundo, que podem fazer uma verdadeira diferença”<sup>235</sup>.

Cuidar

Fazer a diferença

Por sua vez, Lipman, Sharp e Oscanyan (2001) referem que uma discussão reflexiva não é um empreendimento fácil, pois requer o desenvolvimento dos hábitos de ouvir<sup>236</sup> e de refletir. Para além disso, é importante não esquecer que uma discussão se constrói a partir dos contributos de cada um dos seus participantes e que “incentivar o pensar filosófico é uma questão de levar as crianças a refletirem de maneiras novas, a considerar métodos alternativos de pensar e agir, a deliberar de maneira criativa e imaginativa” (p. 147).

Ouvir e refletir

Pensar e agir

Numa comunidade de investigação, as crianças devem ser capazes de ouvir e responder ao significado do próprio diálogo, significado esse que provém, quer da sua boa vontade em se envolverem na investigação, quer “do próprio assunto em discussão à luz da tradição intelectual de que todos somos herdeiros”<sup>237</sup>. Neste sentido, Sharp (1995c) alerta que, num diálogo filosófico precisamos estar dispostos a: *ouvir a questão atrás da questão; perceber o medo atrás do desafio; sentir a insegurança atrás da timidez; ver e ler a expressão facial dos que falam e dos que não falam; e interpretar o que estão, ou não, a dizer*. Neste processo, é provável,

<sup>233</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>234</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>235</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>236</sup> É fundamental perceber que “a experiência do falar é também uma experiência do ouvir”. (Collingwood, 1938, citado por Sharp, 1995c).

<sup>237</sup> Sharp, A. (1995c). Comunidade de Investigação: Educação para a Democracia. In *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar, Vol. I (1995). São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Acedido em janeiro 20, 2009, em <http://pt.scribd.com/doc/55929103/FILOSOFIA-PARA-CRIANCAS-1#page=20>



conforme a autora, que algumas crianças permaneçam em silêncio, porque não têm nada para dizer, porque têm medo de expressar as suas ideias, ou ainda porque se sentem inibidos, ou receiam que as suas ideias sejam desafiadas. Ora tal é sinal de que algo está errado e é importante ter presente que o colapso da comunidade ocorre quando se verifica a anulação das pessoas. Esta anulação ocorre sempre que alguém se utiliza das relações que se constituíram para outro fim que não o que se pretende, ou seja, “a busca do significado, da compreensão e o crescimento de cada membro da comunidade”<sup>238</sup>.

Sempre que as crianças se envolvem em monólogos ou em divagações quando um colega está a falar, ou sempre que conjeturam sobre o que o outro vai dizer, elas bloqueiam a investigação e anulam a confiança essencial para a investigação dialógica. Pelo que importa, como refere a autora, ter em atenção que um dos propósitos do diálogo “é trazer vitalidade ou vida à forma da comunidade de investigação. Sem essa vitalidade, a forma é vazia ou sem significado. Fazer perguntas não significa nada se não se está activamente envolvido na busca de compreensão”<sup>239</sup>.

A discussão filosófica pressupõe um percurso intelectual que se vai construindo a partir das diversas intervenções, não como processo linear, mas nos diferentes enlacs que cada um traz para o grupo, de forma autónoma. Neste sentido, o diálogo filosófico é promotor do pensamento autónomo e, igualmente, um compromisso com a liberdade, com o pluralismo e, conforme Sharp (1995c), com a democracia. Assim, a autora defende que apenas “na medida em que os indivíduos têm a experiência de dialogar com outros iguais, de participar da investigação pública partilhada é que são capazes de, eventualmente, desempenhar um papel activo na formação de uma sociedade democrática”<sup>240</sup>.

Autonomia do pensamento

Sociedade democrática

A partilha de experiências e de entendimentos, o senso de afinidade e de solidariedade, as práticas intersubjetivas quotidianas, assim como os “laços afectivos tácitos que unem as pessoas numa comunidade são uma pré condição para a acção reflexiva em comum na esfera política”<sup>241</sup>.

Atendendo a que as opiniões e os contributos dos diferentes elementos que constituem a comunidade de investigação têm de ser objetivos, fundamentados e baseados em critérios rigorosos e razões válidas, que as posições assumidas devem ser repensadas com vista a corrigir possíveis erros de raciocínio e devem atender ao contexto, é possível depreender que a discussão filosófica conduz ao desenvolvimento do pensamento crítico. Objetividade, abertura de espírito e autocorreção são princípios subjacentes à evolução da troca dialógica, à concretização da reflexão e, conforme vimos, de acordo com Lipman, são características próprias do pensamento crítico.

Crítérios rigorosos e razões válidas

Pensamento crítico

<sup>238</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>239</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>240</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>241</sup> *Idem, ibidem.*





Para além disso, é importante não esquecer que o diálogo filosófico não se restringe a um mero discurso constituído por frases bem construídas, ou por ideias já expressas pelos outros, ele não é o lugar da repetição, mas o lugar do pensamento autêntico, original e criador. Nesta medida, a discussão filosófica abre espaço para a originalidade das ideias, para o crescimento do pensamento criativo.

Pensamento  
criativo

Em síntese, segundo a perspectiva pedagógico-filosófica de Lipman e dos seus colaboradores, o método reflexivo que melhor se adequa à investigação filosófica, é o diálogo. Sharp (1985) considera que “é o diálogo que torna a criança capaz de fazer-se pessoa, e a leitura em voz alta de uma novela, que em si mesma é um modelo de diálogo, prepara a criança para essa participação dialógica que se seguirá” (p. 6). É na troca dialógica que o significado das coisas se revela, que as relações se estabelecem e que as aprendizagens se integram. O diálogo permite o acesso à compreensão do próprio pensamento e, conseqüentemente, à sua clara enunciação e comunicação, contribuindo para o desenvolvimento da criança, quer do ponto de vista cognitivo, quer do ponto de vista afetivo, social e moral. Assim se revela o carácter pragmático da troca dialógica, na medida em que o pensamento é a interiorização do diálogo e a ação se constitui como reflexo do pensamento.

Sharp (1995c) defende que se entendermos que o propósito da educação não se deve restringir à transmissão de um corpo de conhecimentos, mas dotar os alunos das capacidades e das disposições que necessitam para criar novos conhecimentos e emitir melhores juízos práticos; se admitirmos que a sua finalidade é formar pessoas responsáveis, íntegras, capazes de proferir juízos “sobre o que é certo e errado, belo e feio, apropriado e inapropriado, então o diálogo torna-se um instrumento essencial à educação e a comunidade de investigação, um meio e um fim satisfatório em si mesmo”<sup>242</sup>.

O pensar e o diálogo, porque representam atitudes cuidadosas e deliberadas, não são, como vimos, a mera expressão de momentos inconscientes e irrefletidos. Assim, importa ter presente que o diálogo filosófico não é uma simples conversa, mas concretiza a própria experiência humana que ocorre quer no processo da discussão, quer no seu produto, isto é, nas ideias, nas convicções, nas aspirações, nas formulações e reformulações que se vão produzindo, assim como nos objetos, na arte, nas obras científicas, entre outras. Estes produtos devem ser admirados, mirados, olhados de diferentes modos e ângulos. Este olhar atento que exigem é o olhar cuja origem se encontra na curiosidade, no deslumbramento, no querer saber e no questionamento. Assim, num diálogo, não se trata apenas de argumentar, propor, fundamentar ou avaliar, mas igualmente de questionar. É o questionamento que, em grande parte, conduz e estimula toda a investigação.

Questiona-  
mento

A maioria das crianças são curiosas, contudo, à medida que vão crescendo, vão pensando e refletindo cada vez menos. Lentamente, a sua vivacidade natural extingue-se e começam a perder a imaginação, “não perguntam e não fazem mais

<sup>242</sup> *Idem, ibidem.*



críticas” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2001, p. 131). Assim, se queremos que os alunos sejam capazes de pensar por si próprios é necessário proporcionar-lhes exemplos com os quais se possam identificar, exemplos de liderança, de integridade e experiências de conversações inteligentes. É neste sentido que os autores sustentam que, quando os professores estimulam o pensamento dos seus alunos através do seu próprio questionamento, as crianças acabam por pensar por si próprias sobre qualquer aspeto da sua existência. Para além disso, as crianças usam, frequentemente, os professores como modelos de uma postura intelectual consistente, pelo que, se quisermos reforçar a sua curiosidade, devemos proporcionar-lhes uma imagem de adulto questionador.

Ainda de acordo com os autores citados, a aptidão para sustentar as respostas como tentativas e não como verdades absolutas, é algo que as crianças podem aprender rapidamente com os professores. Se lhes dermos a imagem de alguém que é detentor da verdade, oferecemos-lhes a ideia de alguém que sabe tudo, que tem as respostas certas, privando-as, deste modo, do estímulo para explorarem, questionarem e para procurarem diferentes perspetivas e outras soluções possíveis. Contrariamente, se lhes perguntarmos “Por quê?”, as desafiamos a se aprofundarem em suas próprias pressuposições, a fazerem uso de seus recursos intelectuais, a descobrirem propostas mais imaginativas e criativas” (*ibidem*, p. 135).

O professor que questiona estimula os seus alunos a questionarem, o que não significa que não se deva, igualmente, incentivá-las a encontrar respostas, porque “questionar e encontrar respostas fazem parte do ritmo da vida” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2001, p. 136). As respostas que as crianças encontram podem não ser as corretas, contudo são soluções, ainda que temporárias, pelo que, em conformidade com os autores citados, não há qualquer justificação para que o professor, intencionalmente, desincentive uma criança de encontrar respostas. O que importa é que as crianças desenvolvam uma mente aberta e flexível, pelo que o papel do professor, numa discussão, será precisamente o de incentivar os alunos, por meio do questionamento, para que aprofundem a sua análise o mais possível.

As questões formuladas pelo professor ou pelos alunos dão origem a respostas que, por sua vez, originarão novas questões. As perguntas incentivam os alunos a investigar, a procurar soluções. Por seu turno, as respostas estimulam-nos a defender os seus pontos de vista consistente e compreensivelmente e, esta defesa gera, inevitavelmente, outras perguntas.

Entre nós, Pedrosa de Jesus<sup>243</sup> (1987, 1991, 1995) salienta que “a formulação de perguntas é um processo essencial ao desenvolvimento de raciocínio crítico e de

Professor  
questionador

Importância da  
formulação de  
perguntas

<sup>243</sup> O reconhecimento da relevância das perguntas no contexto das interações verbais na sala de aula está na base de um estudo realizado por Pedrosa de Jesus (1987), com um grupo de professores, em contexto naturalista, a respeito do nível cognitivo das perguntas formuladas por estes e do tempo de silêncio depois de cada pergunta (tempo de espera), tal como a frequência e função das perguntas dos alunos. Os resultados obtidos confirmaram que as perguntas são, de facto, uma parte substancial do discurso do professor, contudo, a grande



pensamento criativo”<sup>244</sup>, contribuindo assim, para o desenvolvimento intelectual de quem as formula, estimulando as suas capacidades de pensar e revelando as ideias e os esquemas de raciocínio utilizados, o que pressupõe que a sua utilização na sala de aula, seja pelos professores, seja pelos alunos, constitui um elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem.

De igual modo, as perguntas dos alunos permitem-lhes a descoberta de ideias e de expectativas e conduzem o professor à reflexão sobre as aprendizagens efetuadas, sobre a sua prática pedagógica e sobre possíveis reajustes da mesma. Neste sentido, a autora preconiza a valorização das perguntas dos alunos, realçando a necessidade de que sejam criadas “condições adequadas para que estes possam expor os seus problemas e dúvidas e na identificação daquilo que não sabem mas que querem saber para assim formularem ‘boas perguntas’” (2000, p. 150). A este respeito, Pedrosa de Jesus (1997) sublinha que “a investigação tem mostrado que o facto de os alunos serem solicitados a formular perguntas contribui fortemente para estimular as suas capacidades de pensar e, deste modo, as questões formuladas podem revelar tanto as suas ideias como os esquemas de raciocínio utilizados”<sup>245</sup>.

Assim, conforme a autora (1996), as perguntas formuladas pelos alunos podem ser utilizadas como instrumento de ensino-aprendizagem e como parte de metodologias de cariz construtivista, devendo, para tal, incentivar-se os alunos à sua formulação, com vista a fornecerem explicações que, conforme King (1994), são uma manifestação da complexa construção do conhecimento. Também nesta linha de pensamento, Durham (1997) considera que sempre que um aluno expresse uma

---

maioria [75%] são de “nível cognitivo mais baixo (50% de memória e 25% revelando pensamento convergente), enquanto que apenas 5% revelam pensamento ao mais alto nível cognitivo (pensamento divergente)” (Pedrosa de Jesus & Maskill, 1989). O estudo confirmou ainda que os alunos, em condições normais de sala de aula, não fazem muitas perguntas e que, quando o fazem, usam, predominantemente, perguntas de informação e clarificação, utilizando, com certa frequência, questões de concordância ou de suporte. De igual forma, a investigação revelou que sempre que o professor faz uma pergunta, os alunos tendem a ser muito impulsivos, muito rápidos a responder, sem terem o cuidado de “verificar” mentalmente se a resposta está certa ou errada. Por outro lado, os professores também lhes deram pouco tempo para pensar (em média 1.5 segundos) o que pode conduzir a essa impulsividade.

Num estudo posterior da mesma autora, tendo em vista incentivar os alunos a formularem mais perguntas na sala de aula através do registo escrito, verificou-se que “os alunos têm questões para pôr durante a aula e que são capazes de as expressar, desde que sejam criadas as condições adequadas para tal acontecer” (Pedrosa de Jesus, 1995). Neste sentido, a investigadora (*ibidem*) defende, na linha de Sternberg (1987), que questionar e ser questionado é fundamental no processo de aprendizagem e lembra que “o processo de formulação de um problema já foi considerado (Einstein, 1938) mais importante do que a sua solução” e que “levantar questões novas ajuda a desenvolver a imaginação e a criatividade. Incentivar as questões dos alunos é, ainda, contribuir para que estes se envolvam mais na sua própria aprendizagem (Marksberry, 1979)”.

<sup>244</sup> Pedrosa de Jesus, M. H. (1995). *As Perguntas dos Alunos como Meio Auxiliar de Ensino/Aprendizagem: Contributos para uma Prática Auto-Reflexiva*. Acedido em janeiro 8, 2004, em <http://sweet.ua.pt/~hpedrosa/pub/CIDINE.DOC>

<sup>245</sup> Pedrosa de Jesus, M. H. (1997). *O Papel das Perguntas no Desenvolvimento de Estratégias Construtivistas de Ensino: Sua Relevância na Formação Inicial e Contínua de Professores*. Acedido em janeiro 8, 2004, em <http://sweet.ua.pt/~hpedrosa/pre/p97a.htm>



pergunta, o professor deverá explorá-la ao máximo, dado que ela se pode revelar de extrema utilidade.

Também Fosnot (1995), defendendo uma linha construtivista, considera que aprender é um processo orgânico de invenção e não um processo mecânico de acumulação, considerando que o aluno “deve fazer experiências, levantando e fazendo previsões, colocando questões, procurando respostas, imaginando, investigando e inventando de maneira a desenvolver novas representações” (p. 48), devendo o professor agir como intermediário criativo no processo.

Por seu turno, Sternberg e Williams (2003) consideram que é necessário dar tempo aos alunos para que estes pensem de forma criativa e, igualmente, de modo a promover o seu envolvimento nas aprendizagens. Os alunos devem sentir que o tempo que lhes é dado para a concretização de uma tarefa é uma maneira de valorizar e desenvolver o seu pensamento crítico e uma forma de aumentar a qualidade do produto final do seu trabalho.

Os autores citados defendem, ainda, que é mais importante que os alunos aprendam a formular perguntas, que saibam que tipo de questões colocar e como as colocar, do que a “aprender” respostas. Neste sentido, sustentam que os alunos devem ser encorajados a formular perguntas de modo apropriado, pelo que, em vez de cometer o erro pedagógico de enfatizar a resposta, “precisamos de ensinar aos alunos como devem perguntar as questões certas (boas, provocadoras do pensamento e interessantes) e diminuir a ênfase na aprendizagem mecânica” (p. 19).

Retomando a importância do questionamento na dinâmica da comunidade de investigação, e face ao exposto, importa perceber o que se entende por boas perguntas.

Splitter e Sharp (1999) defendem que “a reconstrução da sala de aula como uma comunidade de investigação dialógica depende muito da natureza e da qualidade das perguntas levantadas por professores e alunos” (p. 69). Os autores defendem que o bom questionamento é construído sobre a compreensão do conteúdo e dos processos de ensino e aprendizagem e, neste âmbito, diferenciam três tipos de perguntas:

1. *Perguntas Comuns (PCos)* – É o tipo de perguntas que usamos sempre que queremos alguma coisa que não temos, nomeadamente, informações, indicações e comida. Estas perguntas, que abarcam a maioria dos contextos de perguntas e respostas comuns, frequentemente, não são tidas em consideração. Contudo, no contexto de sala de aula, as crianças fazem-nas constantemente, pelo que “seria simplista ignorar o papel legítimo que as PCos têm no aprendizado, apesar de suas deficiências na promoção da investigação” (*idem, ibidem*, p. 71). Na generalidade, o seu papel educacional é limitado. (Exemplos de perguntas comuns: *Posso beber um copo de água?; Pode dizer-me onde fica Aveiro?*)

Tempo para pensar

Aprender a perguntar

Boas perguntas

Tipos de perguntas



2. *Perguntas Investigativas (PIns)* – Tal como as anteriores são genuínas, no sentido em que visam algo que não se possui, contudo distinguem-se delas, porque o indagador não supõe que o inquirido saiba a resposta. “Qualquer resposta que encontre não é uma conclusão do processo, mas o início de uma investigação mais profunda” (*idem, ibidem*). Este é o tipo de perguntas que os alunos fazem quando estão ativamente envolvidos na procura pelo entendimento.

(Exemplos de perguntas investigativas: *O que é a verdade? O que é a liberdade?*)

3. *Perguntas de Retórica (PRets)* – Não são perguntas genuínas, dado que quem pergunta já sabe a resposta e, conforme os autores mencionados, fazem parte do repertório de professores “desde tempos imemoriais”. É o tipo de perguntas que um professor coloca sempre que pretende saber se o aluno conhece ou não uma informação. As perguntas de retórica não fomentam a investigação, nem envolvem os alunos no seu próprio esforço educacional e pouco contribuem para o seu pensamento independente e autónomo. De acordo com os autores, são a forma preferida de questionamento da maioria dos professores mas, usada repetidamente, induz um sentimento de impotência da parte dos alunos, pelo que devemos ser críticos em relação à sua preponderância no currículo.

(Exemplos de perguntas de retórica: *Qual é a capital de Portugal? Qual é o plural de homem?*)

Defendendo que o seu uso também não é de rejeitar, Splitter e Sharp (*ibidem*, p. 73) referem que as mesmas podem ser utilizadas para mostrar que as “chamadas habilidades de níveis inferiores de compreensão simples e reavaliação têm um lugar legítimo no ensino” e na aprendizagem, particularmente, na educação de infância, e para mostrar que têm um papel genuíno no estímulo dos pensamentos de ordem superior e na aprendizagem. A este respeito, os autores referem que, à medida que os alunos se vão aprofundando em algumas atividades como estabelecer conexões, resolver problemas, tentar novas configurações, o papel das *PRets* diminuirá.

Estabelecendo uma ligação entre a classificação proposta e a classificação tradicional “perguntas abertas e perguntas fechadas”<sup>246</sup>, os autores qualificam as

---

<sup>246</sup> A maioria dos autores (entre os quais, a título de exemplo, podemos citar Foddy, 1996; Waldron, 1996; Cunningham, 1971; e Pedrosa de Jesus, 1987) classifica as perguntas em dois grandes grupos: *abertas* e *fechadas*, ou *divergentes* e *convergentes*. As perguntas fechadas solicitam respostas factuais, frequentemente curtas e pouco variadas, do género certo ou errado, não conduzindo a um nível elevado de interação em contexto de sala de aula. As perguntas abertas permitem múltiplas respostas, fazendo apelo à criatividade e ao pensamento crítico, possibilitam, ainda, que o aluno se expresse pelas suas próprias palavras, revelando as suas construções e ajudam a compreender melhor os seus pensamentos e algumas das suas conceções. Segundo Foddy (1996), Lazarsfeld (1944) foi dos primeiros autores a sugerir a grande utilidade das perguntas abertas. Assim, e segundo este autor, as perguntas abertas permitem: *clarificar o*



PCos e PRets como perguntas fechadas e as Pins como abertas, considerando que as perguntas abertas são aquelas cujas respostas não são conhecidas e fechadas serão as que convidam ao “fechamento através de uma resposta correta” (*ibidem*, p. 76), isto é, as que têm respostas determinadas ou finais. Contudo, considerando esta explicação algo limitada, Splitter e Sharp aprofundam o que se pode entender por perguntas abertas e perguntas fechadas. Assim, consideram que as respostas para perguntas abertas são essencialmente contestáveis, conduzem ao desenvolvimento do pensamento e não produzem uma completa satisfação e, neste âmbito, situam as perguntas filosóficas que são precisamente aquelas cujas respostas são particularmente controversas. No que respeita às perguntas ditas fechadas, realçam que o que produz “fechamento” não é nem a pergunta, nem a resposta, mas o ambiente em que elas são consideradas. Assim, se o ambiente encoraja a formulação de perguntas como atividade importante em si mesma e estimula os envolvidos a adotarem um conjunto de “estratégias e atitudes para tratar as perguntas e as respostas colocadas como oportunidade de investigação mais profunda, então – e somente então – podemos dizer que o questionamento é aberto” (*idem, ibidem*, p. 77). Esse ambiente encontra-se, de acordo com os autores, na comunidade de investigação, sendo a atitude do professor uma componente crucial, não somente no que respeita aos tipos de perguntas feitas ou às respostas dadas, mas também no sentido de encorajar os alunos a ponderarem os assuntos e a formularem perguntas, de modo a que se responsabilizem pela própria investigação; “um ambiente em que

Perguntas  
filosóficas

---

*significado das respostas; discernir influências sobre as opiniões; e clarificar a natureza das relações entre variáveis.* Estes benefícios não são independentes, isto é, implicam que a resposta clarifique como é que o indivíduo interpretou, que motivações influenciaram a forma como perspetivou o assunto em estudo e quais os quadros de referência que acionou.

No que respeita ao nível cognitivo das perguntas, Pedrosa de Jesus (1987, 1991) apresenta-nos o seguinte sistema de categorias: a) perguntas fechadas (de baixo nível cognitivo) que englobam as categorias: *conhecimento-memória* e *pensamento convergente*; b) perguntas abertas (de alto nível cognitivo) que abrangem as categorias: *pensamento divergente* e *pensamento avaliativo*; e c) perguntas de rotina e de retórica.

A categoria *conhecimento-memória* refere-se às perguntas que requerem a reprodução de factos, definições, fórmulas e outras respostas através de processos de identificação/reconhecimento, memória mecânica ou de recordação seletiva. As perguntas relativas à categoria *pensamento convergente* requerem que o aluno elabore uma explicação, relacionando factos e conceitos previamente aprendidos. Têm como funções explicar, identificar relações, comparar e contrastar e conduzem a um número limitado de respostas, previamente conhecidas pelo professor. As relativas à categoria *pensamento divergente* visam estimular o pensamento do aluno, possibilitando-lhe avançar os seus próprios dados, perspetivar ou tomar uma nova direção quanto aos tópicos apresentados. Estas perguntas possibilitam mais do que uma resposta (aceitável ou certa) e visam ainda o desenvolvimento da capacidade de prever, pôr hipóteses ou inferir, ajudando o aluno a desenvolver a capacidade de pensar e a manipular novas situações problemáticas. As perguntas do tipo *pensamento avaliativo* requerem um julgamento, uma avaliação ou valoração e uma justificação da escolha e da defesa de uma posição, obrigando o aluno a organizar o seu conhecimento, a formular uma opinião e a definir uma tomada de posição. Situam-se num nível cognitivo mais elevado e envolvem os três níveis anteriores. As perguntas de *rotina* são usadas para facilitar as discussões e a condução da aula ou para manter o controlo sobre a compreensão dos assuntos. Por fim, as perguntas de *retórica* são aquelas para as quais não se espera uma resposta, sendo utilizadas para reforçar ideias, concluir frases ou para chamar a atenção.



a maioria das perguntas partem do professor, ou a ele se destinam, não é uma comunidade de investigação” (*idem*, p. 78).

Assim, Splitter e Sharp realçam a importância de que se estabeleçam ambientes, nos quais a investigação é encorajada pela predominância de um tipo de questionamento aberto.

Importância do questionamento aberto

Pensando quais as perguntas abertas que podem cumprir os objetivos pretendidos, os autores mencionam Richard Paul (1989, 1990)<sup>247</sup> e o destaque que este mesmo autor dá ao que apelida de “questionamento socrático”<sup>248</sup>, nas suas investigações sobre a integração do pensamento crítico no currículo. De acordo com Splitter e Sharp, Paul apresenta uma taxonomia de perguntas socráticas que, com adaptações, se apresenta no Quadro 3:

Quadro 3. Taxonomia de perguntas socráticas  
(Adaptado de Paul, 1989, 1990 citado por Splitter & Sharp, 1999)

Perguntas de esclarecimento	<i>O que quer dizer com...? ou Pode dar-me um exemplo de...?</i>
Perguntas que questionam suposições	<i>Há suposições ocultas nessa pergunta? Acha que essa suposição é válida?</i>
Perguntas que questionam razões e evidências	<i>Pode dar um exemplo/um contraexemplo para ilustrar? Quais são as razões para dizer isso?</i>
Perguntas sobre pontos de vista ou perspectivas	<i>De que outra forma isso se poderia expressar? E se alguém sugerisse que...?</i>
Perguntas que questionam implicações e consequências	<i>Que consequências poderiam advir desse comportamento? O que se pode extrair do que está a dizer? Não acha que está a tirar conclusões precipitadas?</i>
Perguntas sobre a pergunta	<i>Porque é que essa pergunta é relevante? O que é que a pergunta supõe?</i>

A respeito da taxonomia apresentada, Splitter e Sharp (1999) consideram que as perguntas socráticas são bons exemplos de perguntas abertas, contudo reforçam que a lista apresentada é apenas um rol de perguntas que, por si só, não estimulam uma investigação mais profunda, devendo a mesma ser encarada como um mero esquema que só pode ser completado com referência ao assunto em questão.

Segundo os autores, há um outro tipo de perguntas que importa ter em consideração, que estão ligadas a contextos específicos e que “se criam a partir do conhecimento pessoal de uma disciplina ou assunto” (*ibidem*, p. 80) e que designam por *perguntas de procedimento* e *perguntas substantivas*, as quais podem ser articuladas com as perguntas abertas e fechadas. Assim, temos, conforme os autores (*ibidem*, pp. 80-81):

*Perguntas de procedimento e perguntas substantivas*

<sup>247</sup> Splitter e Sharp referem-se às seguintes obras: Paul, Richard et al. (1989). *Critical Thinking Handbook (6th-9th Grades): A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science*. Rohnert Park, California: Center for Critical Thinking and Moral Critique; e Paul, Richard (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, California: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

<sup>248</sup> “Questionamento que ‘prova a lógica ou estrutura por trás do nosso pensamento’, e nos auxilia a fazer julgamentos racionais” (Splitter & Sharp, 1999, p. 78).



- a) Perguntas de procedimento fechadas (exemplo: *Temos de estudar este capítulo para a prova?*);
- b) Perguntas de procedimento abertas (e de que as perguntas socráticas apresentadas na taxonomia de Paul são exemplo);
- c) Perguntas substantivas fechadas (exemplo: *Qual é o produto de 7 por 13?*);
- d) Perguntas substantivas abertas (exemplo: *Até onde o pensamento depende do diálogo?*).

Em suma, consideram os autores que, na sala de aula, há espaço para perguntas das quatro categorias, no entanto, para desenvolver e fomentar a investigação na sala de aula, é essencial entender as diferenças, a natureza e a importância das perguntas abertas, substantivas e de procedimento, dado que são estas que, em comunidade de investigação, são construídas e feitas pelos alunos uns aos outros.

Em síntese, o sucesso de qualquer atividade de ensino depende, em grande parte, de ingredientes que são muitas vezes considerados como simples características de apoio, particularmente, a disponibilidade do professor para refletir e agir como co-investigador, a propensão dos alunos para se ouvirem uns aos outros e o questionamento. E, como defendem Splitter e Sharp (1999), “ser educado nas disciplinas significa, talvez acima de tudo, saber como e quando fazer perguntas” (p. 82).

O ensino dialógico conduz os alunos a pensarem sobre o significado das suas palavras e sobre as consequências das suas opiniões, assim como das suas ações. Ao participar ativamente numa discussão, os alunos vivenciam a relação entre a teoria e a prática, em oposição ao mero *falar sobre*<sup>249</sup>. Uma das pressuposições da comunidade de investigação é, como vimos, que deliberar com os outros é um caminho mais seguro para a construção do sentido e do significado, do que uma reflexão solitária ou a simples memorização dos discursos instituídos.

Ensino  
dialógico

É no sentido de perceber como se efetiva a prática filosófica com as crianças, numa perspetiva *de cuidar do pensar, cuidar do fazer*, que, no ponto seguinte, retomamos a proposta da *Filosofia para Crianças* de Lipman, mais concretamente, o programa pedagógico sugerido pelo autor.

#### 4.1.2. O programa pedagógico

De forma a estabelecer o diálogo entre as crianças e a tradição filosófica ocidental, Lipman e os seus colaboradores conceberam “narrativas filosóficas” que, segundo o autor, apresentam os enigmas filosóficos numa linguagem e num contexto

Narrativas  
filosóficas

<sup>249</sup> Ou, como diria Larrosa, o “blá, blá, blá” (Larrosa, J. (2007). *Notas para una Pedagogía Experiencial*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro [2.ª edição]. (Texto não publicado)).





ajustados aos seus destinatários. Tais narrativas assumem-se como instrumentos centrais da metodologia do programa *Filosofia para Crianças* e configuram-se como diálogos entre crianças, pais, professores e outras personagens que simulam situações, experiências e vivências nas quais as crianças se possam reconhecer, “cujo intuito é fornecer experiências estimulantes que originarão crianças reflexivas e argumentativas” (Lipman, 1990, p. 40).

As personagens destas histórias são sempre crianças e representam modelos de investigadores que discutem e refletem sobre problemáticas significativas do seu dia-a-dia<sup>250</sup>.

Segundo Lipman et al. (2001), “os livros-texto são obras de ficção em que os personagens extraem, por si mesmos, as leis do raciocínio e descobrem pontos de vista filosóficos alternativos que foram apresentados no decorrer dos séculos. O método de descoberta de todas as crianças nas novelas é o diálogo combinado com a reflexão” (p. 118) e, de acordo com os autores, é assim que as crianças aprendem: falando e pensando sobre as coisas.

Após a leitura das narrativas, as crianças são estimuladas a organizar as suas próprias histórias sob a forma de diálogo, a discutir<sup>251</sup> e a interpretar as leituras efetuadas, formulando, para tal, os seus próprios juízos acerca do que para elas foi importante e significativo, expondo os seus critérios, construindo argumentos e inventando hipóteses, explicações ou ilustrações.

Desta forma, segundo Rolla (2004a), as crianças “contribuem para o pensar em grupo, interiorizam que pensar é *por si mesmo* e exteriorizam o seu pensamento, expressando-o abertamente, possibilitando desse modo à comunidade interiorizá-lo também” (p. 35). Assim, conforme Lipman (1990), o texto tradicional cede lugar ao romance filosófico

um trabalho de ficção constituído, tanto quanto possível, de diálogos, de modo a eliminar a repreensível voz de um narrador adulto atrás dos bastidores. [...] À medida que as crianças que povoam o romance vão se envolvendo numa co-operação intelectual e, assim, formando uma comunidade de investigação, a história se torna um paradigma para as crianças reais da sala de aula. (p. 22)

As crianças podem ainda realizar exercícios sob a forma de jogos ou sob a forma de questões, selecionados pelo professor, a partir do manual de apoio, dado que, Lipman,

Metodologia

---

<sup>250</sup> “As crianças da história deveriam formar, de alguma maneira, uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. [...] Quanto à trama da história, imaginei-a como um paradigma de pesquisa em miniatura” (Lipman, 2000b, pp. 22-23).

<sup>251</sup> “As crianças que simplesmente lêem a novela mas não têm a oportunidade de discutir suas interpretações com os colegas e com o professor estarão sendo privadas da riqueza de significados que o texto é capaz de sugerir, mas que só uma discussão pode resgatar. [...] A discussão, por sua vez, traz outras vantagens. Em particular, faz com que as crianças tenham consciência de que existem outras personalidades, interesses, valores, crenças e preferências” (Lipman, et al., 2001, pp. 95-96).



pensando igualmente nos educadores e professores sem formação filosófica, concebeu manuais de apoio que incluem propostas de exercícios e planos de discussão a partir das ideias principais das narrativas filosóficas destinadas às crianças.

Estas narrativas<sup>252</sup>, concebidas de acordo com as diferentes fases etárias das crianças, propõem o desenvolvimento de temas lógicos e éticos e, de acordo com o seu criador, estão aptas para permitir às crianças experiências estimulantes que as conduzam, com satisfação e gosto, à reflexividade e à discursividade.

Uma leitura atenta destas histórias realça a compleição metafórica que assumem as narrativas sobre as quais se desenvolve a metodologia do programa *Filosofia para Crianças*.

Façamos uma breve pausa na intenção de explanação do programa de Lipman para nos debruçarmos, ainda que brevemente, sobre a importância do uso das narrativas e das metáforas na educação.

A rede conceptual sobre a qual estruturamos o nosso pensamento é, em grande parte, de natureza metafórica. Pensamos, compreendemos e agimos por metáforas. Tentamos compreender os conceitos abstratos, vagos ou complexos em termos das experiências que nos são mais familiares, mais próximas. É a partir do tipo de analogias/relações latentes nas metáforas que *tecemos* a nossa linguagem. Contudo, a metáfora não se circunscreve a um simples recurso linguístico ou de estilo.

De acordo com Morin (1986, pp. 173-174), a metáfora poetiza o quotidiano, transporta para a trivialidade a imagem que surpreende, faz sorrir e faz navegar o espírito, atravessa as barreiras que encerram cada sector da realidade. A metáfora encerra em si o poder de comparar, de despertar semelhanças, afinidades, de relacionar identidades, de produzir conexões.

De igual modo, Arendt (2011) refere que as analogias e as metáforas são “fios por intermédio dos quais o espírito se liga ao mundo [...] e que garantem a unidade da experiência humana” (p. 122), na medida em que, “a linguagem, ao adaptar-se ao uso metafórico, permite-nos pensar” (*ibidem*).

As metáforas ampliam a compreensão dos fenómenos e dos processos do mundo. Neste sentido, o discurso metafórico estabelece pontes e *encurta* as distâncias entre os conceitos científicos e a sua inteligibilidade, na medida em que, ao ampliar significados, facilita a compreensão e a reorganização do pensamento. Como tal, as metáforas são uma ferramenta cognitiva que possibilita a emergência de novas maneiras de ver, de sentir e de pensar.

Longe de mero adorno, o pensamento metafórico consiste numa operação cognitiva, de natureza conceptual, essencial para a compreensão e para a (re)construção do mundo, na medida em que detém o poder “de criar uma realidade e não simplesmente de nos fornecer uma forma de conceptualizar uma realidade pré-existente” (Lakoff & Johnson, 2002, p. 241).

Narrativas  
e Metáforas

Fios de ligação  
ao mundo

Ampliação da  
compreensão

Novas formas  
de ver, sentir  
e pensar

<sup>252</sup> Apresenta-se, em Anexo 1, uma breve sinopse das narrativas que constituem o programa, assim como uma referência aos seus principais objetivos e alguns exemplos de exploração didática.



Segundo o investigador Ramón Caamal, citado por León (n.d.) “Camaleón del texto [...] las metáforas viajan al núcleo del lenguaje, dan lustre a las palabras desgastadas por el uso, arrojan sus redes de asociaciones y unen lo semejante a lo diverso”<sup>253</sup>.

A atribuição de sentidos subjacente ao processo de construção de conhecimento pressupõe a criação de novas associações e de novos significados, sendo as metáforas estratégias ideais neste processo. Assim se evidencia a importância do seu uso no processo de ensino-aprendizagem “ao permitir que conceitos ou ideias possam ser compreendidos em termos de outros que, por serem portadores de novas significações, abrem o leque de possibilidades de compreensão ao(s) interlocutor(es)” (Sá-Chaves, 2000a, p. 171).

Novas  
associações  
Novos  
significados

O elemento comum à metáfora e à comparação é a assimilação que funda a transferência de uma denominação, isto é, a captação de uma identidade na diferença de dois termos. É este apropriar-se do gênero através da semelhança que torna a metáfora propriamente instrutiva (Ricoeur, 1983, p. 44).

As metáforas constituem-se, assim, como excelentes instrumentos no processo da construção de conhecimento, atuando de forma explanatória e heurística pelo desencadear da tensão cognitiva e do processo de associações entre o estranho e o familiar, entre o conhecimento prévio e os novos conhecimentos.

A escuta de um conto de compleição metafórica, tal como a sua escrita, não é passiva: quem ouve, quem escreve, quem lê e quem reconta, constrói e desconstrói imagens, sentidos e percursos. Os contos permitem um *olhar* que *aprende* e *aprende*, possibilitando uma aprendizagem que as situações do mundo real não oferecem, pelo contrário, bloqueiam ou desorganizam.

(Re)construção  
de sentidos

A narrativa de uma história ou de um conto promove, na mente do ouvinte, um contacto com experiências que vão além do que foi dito, o inconsciente acolhe a mensagem e transporta-a até um nível mais profundo. Mensagem essa que, porque sensibiliza, afeta ou choca o ouvinte, amplia a sua compreensão.

Assim, e conforme Sá-Chaves (*ibidem*),

a metáfora será sempre da parte do emissor um outro modo de falar da coisa inicial, e da parte do receptor, uma nova via de acesso aos seus significados, porventura mais próxima dos seus campos habituais de análise e de vida e, por isso mesmo, facilitadora do entendimento e da compreensão através da construção partilhada de sentidos atribuídos (pelo emissor) e atribuíveis (pelos possíveis receptores). (p. 171)

Ao serviço do processo ensino-aprendizagem as metáforas são fundamentais na elucidação de determinados conceitos que, de outro modo, poderiam permanecer obscuros. Como sublinha Sá-Chaves (2000a), o uso do discurso metafórico parece contribuir para coadjuvar a compreensão de certos conceitos e de determinadas

<sup>253</sup> León, I. [n.d.]. *Considerações a Respeito da Metáfora*. Acedido em junho, 8, 2009, em <http://quimica.fe.usp.br/posgraduacao/trabalho/99/italo/metafota.html>



relações e perspectivas “dos quais o aprendente se apropria através do jogo cognitivo que procura estabelecer, quer entre eles e as suas representações metafóricas, quer entre a metáfora e as representações que possui acerca das suas vivências e conhecimentos prévios” (p. 174).

Sendo o raciocínio por afinidade uma componente fundamental da cognição humana, os contos e as histórias de índole metafórica, na medida em permitem a consciencialização dos processos cognitivos inconscientes, constituem excelentes ferramentas para o pensamento e são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, criativo e afetivo, podendo assumir um papel igualmente preponderante na *transmissão* de valores.

Pensamento crítico, reflexivo, criativo e afetivo  
Valores

Nesta linha de pensamento, Sharp (2000a) defende que oferecer atividades diversificadas para a estimulação da imaginação criativa é o objetivo de toda a educação e salienta que “histórias, mitos e fábulas são instrumentos que motivam as crianças a reconciliar os dois aspectos de suas experiências<sup>254</sup>, na medida em que elas tentam, em comunidade, dar sentido aos seus sempre crescentes mundos” (p. 65).

Retomando a missão de pensar o programa proposto por Lipman, importa ressaltar que este advoga o interesse das crianças como o ponto de partida para a investigação nas salas de aulas, assumindo-se, assim, como o resultado da interação entre os interesses, as dificuldades, os problemas e as inquietudes das crianças pelo que, o objetivo do autor não é o de promover ou desenvolver nas crianças teorias lógicas ou éticas pré-concebidas, mas sim dotá-las, através de uma atitude investigativa, do diálogo, do debate e da discussão, de ferramentas de raciocínio indispensáveis ao *pensar bem*, ao pensar autocrítico e autocorretivo.

Interesse das crianças

Lipman (1990) refere que há muito que se proclama que uma das virtudes de uma boa sociedade é que esta fomente a virtude, ou virtudes, dos seus cidadãos. Mais, é mesmo do seu interesse exigir que se promova a integridade e a excelência intelectual, juntamente com uma boa cidadania. Contudo, para que tal seja exequível, o autor alerta para a necessidade de verificar “se existem métodos profissionais para a melhoria dessa transmissão de valores. Se tal melhoria ocorrer, ela tem que ser conduzida de um modo responsável, que não viole os direitos civis ou direitos de consciência das crianças e das famílias” (p. 72).

Pensar bem  
Pensar autocrítico e autocorretivo

Cidadania

Transmissão de valores

Porque quem ensina, inconscientemente ou não, *transmite* sempre valores, Lipman alerta para o cuidado que os educadores devem ter, na sua prática educativa, de forma a promoverem o “melhor” ensino possível dos valores, isto é, de forma a que estes se constituam como mais racionais e saudáveis. Para tal, sugere que se trabalhem algumas áreas tais como, *a ambiguidade dos valores; o fortalecimento do carácter (particularmente em relação à cidadania); a aplicação de habilidades de raciocínio a*

<sup>254</sup> A autora refere-se à experiência interna e à experiência externa, afirmando, a este respeito: “a experiência interna separada da experiência externa é um lugar de demônios – o mundo externo separado do mundo interno é sem sentido. O que une estes dois mundos é a imaginação comum ou o espírito criativo” (2000a, p. 65).



valores e a eventual incorporação da investigação de valores em todas as matérias; o reconhecimento de que a avaliação é um aspeto de toda a tentativa humana e que perícia em avaliação é uma das melhores realizações da civilização; e o esboço da pedagogia apropriada à investigação de valores em sala de aula (Lipman, 1990, p. 73).

Refletindo sobre o que são valores, Lipman realça a ambiguidade do termo e afirma que “os valores genuínos são produto da investigação de valores mais ou menos no mesmo sentido que pessoas educadas são produto da educação” (*ibidem*, p. 74). Continuando a sua exposição, refere que “as coisas que são meramente assunto de interesse ou desejo irrefletido têm de ser consideradas como valores aparentes” e que a educação para os valores não se pode limitar à questão da conduta pessoal, “tal educação tem de se estender a qualquer área em que haja julgamento do que é melhor e pior” (*ibidem*, p. 75). Assim “se a escola, a família, o professor e o currículo não cultivarem o pensamento e não o tratarem devidamente, a probabilidade de a criança ser capaz de se envolver em raciocínio ético é bastante remota” (*idem, ibidem*, p. 95).

Salientemos, a este respeito, a importância da proposta da *Filosofia para Crianças*, na medida em que as mudanças na estrutura familiar<sup>255</sup>, que têm ocorrido nos últimos anos, têm acarretado a falta de um espaço/tempo próprio, destinado às crianças, de receção e de discussão dos valores (Lipovetsky, 1998; Carneiro, 2003 e Tedesco, 2008). De acordo com Lipman, a prática filosófica permite, através do desenvolvimento da reflexão, do alargamento e da reconfiguração conceptual, da instauração de definições, de inferências, de conexões, de distinções e do desenvolvimento do raciocínio analógico, o cultivo de todas as capacidades cognitivas requeridas pela sociedade em que vivemos e pelos dilemas por ela suscitados.

A partir do programa de Lipman têm surgido, um pouco por todo o mundo, diversas propostas no âmbito da *Filosofia para Crianças*, tal como a implementação de várias experiências educativas nesta área, como veremos oportunamente.

No contexto europeu, a proposta de Oscar Brenifier<sup>256</sup> tem vindo a destacar-se pela sua visão da prática filosófica como desenvolvimento da capacidade inata do pensar com vista a alcançar o pensamento crítico. Assim, apresentaremos, de seguida, as principais estratégias propostas por este autor, relativas ao desenvolvimento, nas crianças, de um tipo de pensamento de mais elevada qualidade.

---

<sup>255</sup> Assunto já abordado na primeira parte do presente estudo.

<sup>256</sup> Oscar Brenifier, doutorado em Filosofia pela Universidade de Paris IV – Sorbonne, tem vindo a refletir sobre o conceito de “prática filosófica”, quer teoricamente, quer na prática. É formador e consultor em Filosofia e Didática da Filosofia e um dos principais promotores da filosofia prática, desenvolvendo *ateliers* com crianças e adultos, consultas filosóficas, cafés filosóficos e seminários, em França e em numerosos países espalhados pelo mundo. É autor de mais de trinta obras neste âmbito, entre as quais se destacam a Coleção “PhiloZenfants”, traduzida em mais de 25 idiomas e de diversas obras de *Filosofia para Crianças*, editadas em Portugal. É presidente do *Institut de Pratiques Philosophiques (IPP)*, diretor de publicação da revista “Diotime - L’Agora – Revue Internationale de Didactique de la Philosophie” e um dos autores do Relatório da UNESCO sobre a filosofia no mundo, “La philosophie, une École de la liberté”.



## 4.2. Oscar Brenifier e a *Filosofia para Crianças*

“Lo importante no es aprender sino desaprender. No hay que enseñar principios, al contrario: hay que corroer esos principios para que podamos pensar.”<sup>257</sup>

Para Brenifier (2007a), a *Filosofia para Crianças* não só é recomendável, mas imprescindível, na medida em que desenvolve a capacidade de expressão oral e escrita e a capacidade argumentativa, favorece a aquisição do pensamento autónomo e de uma conduta consciente e responsável, fundamentos de uma cidadania ativa. O autor inscreve-se na linha de pensamento que entende a filosofia como prática, arte e forma de vida.

Filosofia  
prática

### 4.2.1. A prática filosófica

A prática da filosofia tem vindo a ser percebida como um movimento internacional de renovação da filosofia com vista à sua aproximação do público em geral, retomando as suas raízes socráticas. Entre estas práticas destacam-se as *oficinas de filosofia*<sup>258</sup>, os designados *cafés filosóficos* e a *filosofia para crianças*. A filosofia defendida por este movimento é a filosofia enraizada na vida quotidiana, uma filosofia que facilite uma melhor compreensão de nós próprios, mas igualmente das nossas circunstâncias e que nos ajude a viver melhor. De acordo com Arnaiz (2011, p. 8), é neste novo modo de encarar a filosofia, que se vem impondo há mais de uma década, que se destaca um grupo de filósofos entre os quais se encontra Oscar Brenifier que se tem dedicado a escrever e a desenvolver a vertente prática da filosofia para todo o género de público e, especialmente, para adolescentes e crianças.

Compreensão  
de nós próprios

A prática da filosofia brenifiana<sup>259</sup> inspira-se na maiêutica socrática e nas técnicas dialéticas que se desenvolveram nas escolas filosóficas subsequentes do período

<sup>257</sup> Brenifier, Oscar (2011a). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Valencia: EDITILE S. L. Diálogo. p. 17.

<sup>258</sup> Segundo Arnaiz (2005), as oficinas de filosofia constituem uma nova forma de ensinar filosofia cuja tónica incide mais no processo de construção do pensamento do que no resultado. Assim, mais do que aprender um conjunto de teorias ou conceitos filosóficos, o que é importante é o ato de filosofar, isto é, a prática, através do debate, da reflexão e do pensamento crítico.

<sup>259</sup> De acordo com Brenifier (2011a), a prática filosófica consiste no exercício do pensamento entendido como um diálogo consigo próprio, com o outro, com o mundo e com a verdade. Tal prática implica a confrontação entre a teoria e a alteridade, podendo adotar três formas: as representações que temos do mundo, o outro como aquele com quem nos podemos comprometer num diálogo e, por fim, a unidade do pensamento consigo mesmo, entendida como lógica, dialética ou coerência do discurso. Enquanto atividade, a prática filosófica desenvolve-se em três operações: a *identificação*, a *crítica* e a *conceptualização*. No que se refere à identificação, Brenifier (*ibidem*) refere que nomeamos as coisas para sermos capazes de as distinguir; para identificar é necessário postular e conhecer a diferença, porque “todo es igual y distinto a otra cosa. Nada puede pensarse ni existir si no es en relación con las otras cosas” (p. 43). Se para identificar temos de pensar “o outro”, para criticar temos de pensar através do outro, pensarmo-nos a partir do outro, o que pressupõe pensar de um modo diferente do habitual. Finalmente, conceptualizar significa pensarmo-nos, simultaneamente, a nós mesmos e ao outro. O conceito é o que nos permite, segundo o autor, interrogar, criticar e



helenístico, reelaborando, à sua maneira, a herança socrática. Brenifier propõe uma versão singular desta maiêutica socrática, englobando não só a filosofia socrática, como também os filósofos cínicos, como por exemplo Antístenes<sup>260</sup> ou Diógenes<sup>261</sup> e os sábios orientais como Chuang-Tsu<sup>262</sup> ou Nasrudin<sup>263</sup>.

A metodologia de Brenifier é, deste modo, uma recuperação da técnica dialética posta, por estes autores, ao serviço das necessidades e da conjuntura do mundo atual.

Kohan (1998) relembra que os valores, os saberes, as práticas, as ideias, os conceitos e as verdades que a filosofia pensa não emanam da própria filosofia, mas do mundo existente. De certa maneira, a filosofia (re)modela-os, (re)configura-os e

distinguir, esclarecer o problema e construir o pensamento. (Pela importância que apresenta para o presente estudo, voltaremos a abordar este assunto).

Em resumo, é possível, então, segundo Brenifier, conceber uma prática filosófica que através de um conjunto de exercícios ponha à prova o pensamento individual, quer em contextos grupais, quer individuais, dentro ou fora do âmbito escolar ao qual a Filosofia tem estado limitada. Tal prática consiste em identificar, através do diálogo, os pressupostos em que assenta o funcionamento do próprio pensamento, depois proceder a uma análise crítica e, por fim, formular os conceitos que expressam a ideia global obtida. Com este processo pretende-se que cada participante se torne mais consciente da sua conceção do mundo e de si próprio, seja capaz de deliberar sobre outros possíveis esquemas de funcionamento mental e se comprometa num processo dialético que o ajude a transcender a sua própria opinião. E, conforme Brenifier (2011a), é precisamente neste ponto que se encontra a essência do filosofar, "en ir más allá de nuestra opinión personal" (p. 39).

<sup>260</sup> Antístenes, filósofo grego, nascido em 445 a.C., discípulo de Sócrates de quem aprendeu o princípio ético de que a virtude, e não o prazer, é a meta da existência. Adotou e desenvolveu o lado ético dos ensinamentos do seu mestre, defendendo uma vida ascética, de acordo com a virtude.

<sup>261</sup> Diógenes de Sínope (404 ou 412 a.C.), também conhecido como Diógenes, o Cínico, foi um filósofo da Grécia Antiga. Fez da pobreza uma virtude e é tido como um dos primeiros homens (precedido por Sócrates com a sua célebre frase "não sou nem ateniense nem grego, mas sim um cidadão do mundo") a afirmar "sou uma criatura do mundo (cosmos) e não de um estado ou de uma cidade (polis) particular", manifestando assim um cosmopolitismo relativamente raro no seu tempo.

<sup>262</sup> Chuang Tzu viveu, supostamente, entre 370 e 301 a.C. e foi um famoso filósofo taoista (ou daoista) chinês. A sua filosofia influenciou o desenvolvimento do budismo zen, que evoluiu incorporando os seus ensinamentos.

Taoísmo (ou daoísmo) é uma tradição filosófica e religiosa originária da China que enfatiza a vida em harmonia com o Tao (ou Dao). O termo *Tao* significa *caminho*, *via* ou *princípio*, e também pode ser encontrado noutras filosofias e religiões chinesas. No taoísmo, o Tao diz respeito a algo que é tanto a fonte, quanto a força motriz por trás de tudo o que existe.

<sup>263</sup> Nasrudin (também chamado Nasreddin, Joha, Mullá Nasrudin, entre outros nomes) é uma personagem de histórias de humor difundidas pela tradição Sufi (corrente mística e contemplativa que procura desenvolver uma relação íntima, direta e contínua com Deus, utilizando, entre outras técnicas, a prática de cânticos, música e dança).

Uma das características centrais de Nasrudin é encarnar, simultaneamente, as qualidades de sábio e de idiota, assim como o facto de se valer da sua própria tolice para dizer verdades, a exemplo do que acontecia com a figura medieval do Bobo da Corte.

As histórias de Nasrudin têm forma de anedotas e a sua origem é polémica. Alguns autores defendem a sua origem turca, enquanto outros o descrevem como afegão ou grego. Há, ainda, divergências em torno da sua história. Coloca-se a possibilidade de Nasrudin ser apenas uma personagem criada pelos sufis como meio de divulgação dos seus ensinamentos através do humor, ou a hipótese de ter havido, de facto, na Idade Média, um mestre sufi que inspirou essas histórias. Segundo os sufis, o que é importante é que "esses contos dão forma a um sistema completo de pensamento que age em níveis de profundidade tão diversos que não pode ser totalmente extinto", conforme se pode ler no prefácio ao livro *Histórias de Nasrudin* editado pela Edições Dervish, em 1994.



tradu-los noutros códigos, mostra-os sob outra ótica e, nesta dimensão, a filosofia implica colocar, de uma forma mais complexa, as questões do mundo, recategorizando-as ou revelando como problema o que não é visto como problema, e como pensável o que não é pensado. Segundo o autor, a filosofia tem a rara possibilidade de constituir o seu próprio pensar em filosófico. Deste modo, “filosofar es también pensar cómo pensamos” (p. 106).

Brenifier defende que o pensamento se concebe, em grande parte, em oposição ao conhecimento, sendo este último a posse de ideias fixas que cristalizam, esterilizam e fossilizam os processos mentais. Pelo que, o primeiro objetivo de um autêntico professor consistirá no desfazer ou romper dos nós<sup>264</sup> que o conhecimento representa, um conhecimento caracterizado como opinião, com vista a libertar, deste modo, a mente e o pensamento. No fundo, a sua primordial função será a de “abrir as necessárias fendas na crosta do nosso convencimento, das nossas certezas”<sup>265</sup> e “dar murros na nossa redoma e estilhá-la.”<sup>266</sup>, porque, conforme Brenifier (2007d) “una de las tareas principales de la práctica filosófica es la de invitar a la persona a reconciliarse con su propio discurso”<sup>267</sup>.

É neste sentido que Brenifier (2011a) sustenta que o importante não é aprender, mas desaprender<sup>268</sup> e, lembrando Nietzsche, defende que *“não há dúvida de que é a certeza que nos torna loucos, pelo que não nos devemos deixar aprisionar pelos*

Romper  
os nós

Reconciliação  
com o próprio  
discurso

Desaprender

<sup>264</sup> Brenifier (2011b) afirma, na linha de Wittgenstein que defende que *a filosofia desata os nós do nosso pensamento*, que desfazer o nó é rejeitar as aparências, desmontá-las, e desatar é desconstruir. Os nós tornam o seu dono *febril*, “porque instauran una dependencia, una frustración: nos dan ganas de arrancarlos, pero no podemos o no queremos: las consecuencias son demasiado dolorosas”.

Tal como nos dramas, os nós aguardam o seu desenlace e por muito apertados que estejam, ou por mais que possam ser reapertados, são sempre frágeis “no están ahí nada más que para compensar la fragilidad del ser, para proteger su susceptibilidad” (*idem, ibidem*). Trata-se, então, para o pensamento, de clarificar, de formular, de jogar, a fim de reconhecer, de articular, trata-se de “tejer, nos dice Platón, para quien este arte antiguo es la metáfora por excelencia del pensamiento” (*idem, ibidem*). Assim, desatando, *desnudando* as palavras, através de perguntas, como fazia Sócrates, é possível dissolver os problemas. Este trabalho anagógico é, conforme Brenifier, um trabalho arqueológico, no qual “retomamos el hilo, desmontamos la arquitectura, para reconstruir el pensamiento y abandonar los residuos. Pero para dejar lugar al sentido, no hay que tener miedo del absurd” (*ibidem*).

<sup>265</sup> Praia, J. (2004). *Epistemologias Científicas, Epistemologias Pessoais – Ontologia(s) e Zonas de Fronteira*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).

<sup>266</sup> Sá-Chaves, I. (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição).

<sup>267</sup> Segundo o autor (2007b), reconciliar-se com a própria palavra “es aceptar oír las palabras tal y como suenan en los oídos de los demás, es hacer un duelo de un sentido que está visiblemente ausente de la formulación tal y como está forjada, es desear ver los abismos, las rupturas y las traiciones de las palabras que han sido pronunciadas, es aceptar la brutalidad de las palabras”.

<sup>268</sup> Como nos diz Chantal (2001), “es preciso desaprender los gestos que imitan viejos patrones, aquellos en los que subyacen ideas de segunda mano, ideas pequeñas”, pelo que só uma coisa vale a pena ser ensinada: a descreer, “a descreer para erradicar el miedo y liberar el poder, el humano poder que corresponde a una consciencia abierta” (pp. 45-46).





ossos próprios pensamentos, visto que estes nos impedem de produzir outro tipo de pensamentos. Tal processo, como recorda o autor, foi descrito por Heidegger que afirmava *que o que mais dá que pensar nesta época problemática é o que ainda não pensamos*. Assim, “para pensar, há que parar de pensar” (Brenifier, 2007b)<sup>269</sup>. Esta interrupção do pensamento, proposta pelo autor, visa provocar uma dissonância cognitiva que possibilite a (re)estruturação do pensamento a partir da sua própria problematização, porque, como afirma Larrosa (2000) “parece claro que uma das coisas fundamentais que se joga em filosofia é precisamente o ser mesmo do pensamento [...] abrir a possibilidade de ler de outra maneira<sup>270</sup>, de pensar de outra maneira” (p. 123). E este é, ainda conforme Larrosa, o gesto inaugural da filosofia. Um gesto que nos convida a reconhecemo-nos, não na segurança das respostas, mas na inquietude das perguntas, este gesto “a veces violento de problematizar lo evidente, de convertir en desconocido lo demasiado conocido” (*idem*, 2003, p. 22), de suspender o sentido trivial das palavras, porque, ao dar a ler de outro modo as palavras comuns, ao levá-las ao limite do que podem dar a pensar<sup>271</sup>, o filósofo “libera la posibilidad de pensar de otro modo” (*ibidem*, p. 24).

Parar de pensar  
Dissonância cognitiva

Inquietude das perguntas

Pensar de outro modo

Retomando Brenifier, o autor (2011a) sublinha que, se queremos pensar, devemos converter-nos num estrangeiro<sup>272</sup>, num estranho para nós mesmos, devemos alhearmo-nos do nosso ser, para poder ser verdadeiramente, porque “los pensamientos que tenemos nos impiden producir otro tipo de pensamientos” (p. 18). E este é, segundo o autor, um trabalho de negatividade a que nos devemos propor.

O trabalho da negatividade, de uma forma mais conceptual, tal como definido por Hegel e por outros filósofos, consiste no trabalho de crítica: o momento que possibilita e condiciona o processo dialético, sendo o que “el filósofo alemán define como el momento posterior a ‘A es A’, es decir: ‘A es no A’” (Brenifier, 2011a, p. 19).

Trabalho de crítica

A outra forma de negatividade encontra-se numa dialética sem fim, na qual o momento de síntese, que traça o caminho até ao absoluto, não está definido e nem sequer é necessário. Forma de conceber a dialética que se encontra em Heraclito, em

<sup>269</sup> Brenifier, O. (2007b, setembro). *Seminário de Filosofia Prática “Arte de Questionar”*. Centro “Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades” da Associação de Professores de Sintra. (Texto não publicado).

<sup>270</sup> É neste sentido que Larrosa (2003) põe em evidência a ténue linha que une a Filosofia e a Literatura e que tem a ver, fundamentalmente, com a invenção de novas possibilidades de vida, com a experiência de outras formas de habitar o mundo, com a oportunidade de encontrarmos outras formas de nos relacionarmos connosco próprios, porque “la búsqueda de una lengua otra y la búsqueda de un pensamiento otro son también, al mismo tiempo, la búsqueda de una experiencia otra, de una vida otra” (p. 373).

<sup>271</sup> “Las palabras que sirven de soporte al pensamiento deben ser empleadas en todas las posiciones posibles [...] hay que hacerlas girar, torcerlas sobre todas sus caras, en la esperanza de un brillo, palparlas y auscultar su sonoridad para percibir el secreto de su sentido” (Jankélévitch, 1978, citado por Larrosa, 2003, p. 23).

<sup>272</sup> Converter-se num estrangeiro é “poder morar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes. Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y los costumbres de su pueblo para poder entenderlos” (Greene, 2009, p. 82).



Sócrates ou em Kant: a perspectiva aporética, a antinomia, a tensão sem fim que se dirige ao abismo, ao vazio, ao mistério.

Perspetiva  
aporética

Assim, e conforme o autor, a sua prática filosófica inscreve-se na corrente filosófica pela via negativa, na medida em que o seu postulado principal é o de que muitas das perguntas que nos colocamos e muitos dos problemas que nos atormentam têm a sua solução em nós mesmos, mais do que em qualquer outro lugar, pelo que a tarefa principal do filósofo é ajudar a tornar-nos conscientes de nós mesmos, a *Ser(mos) Consciência*<sup>273</sup>. Tal processo passa, em primeiro lugar, pela tomada de consciência da própria pergunta/problemática que nos colocamos, através da análise, da conceptualização, da explicação e de outras formas de aprofundamento do significado e das implicações do nosso discurso. Em segundo, por um processo de observação *cuidada* da nossa forma de pensar e de formular juízos. Em terceiro, por nos permitirmos considerar o ponto de vista contrário e aprofundar essa perspetiva. E por último, “aceptar y disfrutar ‘lo impensable’” (Brenifier, 2011a, p. 21) que produzimos durante o processo anterior.

Conscienciali-  
zação de nós  
mesmos  
Consciência  
da própria  
pergunta

Observação  
cuidada do  
pensar

Aceitar e  
desfrutar o  
impensável

Assim, a filosofia é, para Brenifier (2007b), a dramatização da palavra<sup>274</sup>, do pensamento, de cada ato, ainda que banal, do ser humano. A possibilidade de pensar o impensável. Para que o trabalho filosófico se inicie, é necessário, segundo o autor, que nos reconciliemos com a incerteza, com o vazio, porque a admissão do não saber introduz um vazio<sup>275</sup>, mas só este permite o processo do conhecimento, na medida em que ensinar é aprender a descobrir. Pensar o impensável é um procedimento de análise, de comparação e, acima de tudo, de deliberação. Pensar o impensável possibilita que o sujeito se consciencialize da rigidez que *(en)forma* o seu pensamento e permite-lhe “contemplar – y casi tocar con los dedos – la dimensión libertadora del pensamiento” (Brenifier, 2011a, p. 60).

Dramatização  
da palavra

Reconciliação  
com a  
incerteza

Pensar o  
impensável

Dimensão  
libertadora do  
pensamento

<sup>273</sup> Elemento estruturante do presente estudo.

<sup>274</sup> A respeito de algumas críticas dirigidas ao seu método, mais especificamente ao facto do mesmo se operacionalizar a partir de palavras, Brenifier (2011a) argumenta que estas são o único modo de falar sobre uma prática e que “esta violenta relación con las palabras es la que permite que el ser se haga visible” (p. 22).

Relembramos, a propósito, Larrosa (2010) que defende que temos de estar à altura das palavras que dizemos e que nos dizem e que, principalmente, temos de, continuamente, fazer com que essas palavras arruinem e façam explodir as palavras pré-existentes. Porque, conforme o autor, apenas o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas possibilita a rutura do horizonte dado e consente que o sujeito se invente (e incessantemente se reinvente, acrescentaríamos), de outras maneiras. Larrosa sustenta, ainda, que a fidelidade às palavras arranca o eu de si mesmo, impede que palavras se solidifiquem e nos solidifiquem e impele-nos a reaprender a ler, a escrever, a escutar e a falar, e “não é o mundo humano um lugar no qual constantemente se produzem palavras a partir de outras palavras?” (Larrosa, 2000, p. 127). Reforçando esta ideia, o autor afirma que a educação é uma figura da descontinuidade e do porvir, “de dar uma vida [...] ou de dar uma palavra que não será nossa palavra, nem a continuação de nossa palavra, porque será uma palavra outra, a palavra do outro” (*ibidem*, p. 129).

<sup>275</sup> A ausência de resposta é, por vezes, uma resposta tão consistente como uma verdadeira resposta, o vazio é, frequentemente, “más que lo lleno, tanto para las palabras como para las personas” (Brenifier, O. (2011b). *Desnudar el Pensamiento*. Acedido em junho 30, 2011, em <http://institut.pratiques-philosophiques.com/textos/100-desnudar-el-pensamiento.html>).



De igual modo, neste processo, o autor (2008) destaca a importância da contradição, defendendo que “educar é aproveitar a contradição”<sup>276</sup>, porque a tarefa infinita da razão humana é “intentar percibir la coherencia o la cohesión de todas las cosas, incluida nuestra propia existencia, aunque una y otra vez nos estrellamos con la realidad de esa oposición” (Brenifier, 2011a, p. 25). Ainda a este respeito, o autor defende que “es de la palabra, del verbo (*legein*) y sobre todo de la contradicción de donde emerge el concepto de razón (*logos*)” (*ibidem*, p. 24).

Contradição

A dialética<sup>277</sup>, que segundo o autor constitui o núcleo da prática filosófica e cujo objetivo consiste “en cambiar nuestra forma de pensar, eso que la religión denomina tradicionalmente como ‘conversión’” (*ibidem*, p. 30), alimenta-se dos contrários e das contradições. Assim, e paradoxalmente, é sobre este ato aparentemente absurdo, de se pensar simultaneamente uma coisa e o seu contrário, que pode surgir o sentido e a novidade, porque filosofar é, também, mudar de opinião. Contudo, para tal, é necessário que saibamos “abandonar la presa que sostenemos firmemente con los dientes y nos adentremos en las sombras de la incertidumbre” (Brenifier, 2011a, p. 36), porque o processo de acesso ao saber pressupõe o ultrapassar da opinião banal, a rejeição da opinião correta ou sábia, com vista a alcançar a consciência da ignorância, que nos obriga a fazer concessões e a abandonar as certezas e os conhecimentos cristalizados. Este é, conforme o autor, um trabalho de pura negatividade, tão libertador, quanto ingrato.

Mudar de  
opinião

#### 4.2.2. O questionamento

Na linha da tradição socrática, Brenifier destaca a importância do questionamento que tem em vista a clarificação do pensamento.

Na linha de autores como Pedrosa de Jesus (1987, 1991, 1995) e Lipman, Sharp e Oscanyan (2001), como vimos, também Brenifier (2009)<sup>278</sup> afirma que os estudantes, na sua maioria, apenas colocam questões com o objetivo de obter apoio ou concordância, pelo que importa ensinar a *apurar* as perguntas, porque o questionamento, tal como a argumentação, o pensamento reflexivo e a concentração, permitem aguçar o pensamento. Nesta perspetiva, o interesse do questionamento reside mais no próprio processo (como se pensa) do que no seu conteúdo (o que pensa). Sobressai deste modo, a importância de que as crianças

Clarificar o  
pensamento

<sup>276</sup> Brenifier, O. (2008, novembro). *Workshop de Filosofia Prática – vertente de Aconselhamento Filosófico: “Filosofia com crianças e... outras idades”*. Centro “Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades” e LanguageCraft – Línguas, Artes e Cultura. [Texto não publicado].

<sup>277</sup> Brenifier (2011a) defende que a dialética não é um debate contraditório, nem tão pouco uma demonstração, mas uma interrogação, uma desconstrução da singularidade, visando “agujerear sus posiciones y su fragilidad, una multiplicidad de la nada que sólo autoriza el desvelamiento del ser” (p. 36). Ela consiste em colocar objeções e perguntas que permitem iniciar o processo anagógico (no sentido de raciocínio que remonta às primeiras causas) de ascensão ao ser.

<sup>278</sup> Brenifier, O. (2009, maio). *Workshop de Filosofia Prática – vertente de Aconselhamento Filosófico: “L’art du questionnement”*. Centro “Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades” e LanguageCraft – Línguas, Artes e Cultura. [Texto não publicado].



lidem, desde cedo, com perguntas que visem a problematização, o aprofundamento e a clarificação do pensamento e a identificação dos seus pressupostos<sup>279</sup>.

Assim, e de acordo com o autor, a prática filosófica é, antes de mais, um exercício de questionamento. A pergunta obriga a algo, porque cria necessidade(s) e, neste sentido, ela não é uma finalidade, mas um instrumento, “um instrumento muito poderoso de criar relações que nos ensinam como funciona o pensamento” (Brenifier, 2009)<sup>280</sup>.

Interrogando-se sobre a resistência ao questionamento que, de uma forma geral, se verifica na prática escolar, Brenifier afirma que tal oposição reside, fundamentalmente, no receio, “porque é perigoso responder a uma pergunta, porque confrontado com a dificuldade do questionamento, o questionado apercebe-se da rigidez do seu pensamento. Face à pergunta, o questionado tem medo de errar”<sup>281</sup>.

A respeito das perguntas, o autor (2011a) sublinha que “una pregunta tiene valor por sí misma” (p. 147), ela representa uma abertura ao mundo e ao ser, produzindo, necessariamente, um conceito ou uma ideia, com o mesmo valor, a saber, a resposta. De igual modo, a pergunta goza de um certo valor estético, na medida em que a sua forma é suscetível de estimular a mente, tal como uma pintura ou uma escultura que se aprecia, que se contempla apenas pelo prazer que o ato em si produz. Igualmente, é possível observar uma pergunta, admirá-la em si, sem qualquer preocupação pela sua utilidade, pela sua verdade ou pela sua solução. Tal perspetiva não inibe a produção de uma resposta, porém, e de acordo com o autor, nesta conceção, a resposta perde parte do seu valor, uma vez que deixa de ser considerada como o objetivo final dos processos mentais. É neste sentido que Brenifier defende que não podemos responder às perguntas importantes, nem sequer o devíamos fazer, porque as perguntas só podem ser problematizadas. Problematizar uma pergunta é, em primeiro lugar, analisar o seu conteúdo e apreciá-la e, depois, propor ideias com vista a esclarecer alguns aspetos propiciadores de uma discussão.

Porque a pergunta é uma experiência mental, “un instrumento que nos permite explorar los límites de nuestro conocimiento y de nuestra comprensión” (*idem, ibidem*, p. 147), segundo o autor, é fundamental admitir que há perguntas para as

Abertura  
ao mundo  
e ao ser

Problematizar  
as perguntas

<sup>279</sup> Entre as quais, a título de exemplo, se destacam: *É possível que...?; Há outros aspetos...?; O que te leva a dizer que...?; Podes dar exemplos de...?; Que provas tens...?* Sobre este assunto, dedicámo-nos-emos, de forma mais detalhada, mais à frente, contudo, destacamos, a este respeito, uma pergunta particular: “*Porquê?*”. Se há um princípio fundamental a incutir nas crianças, ele é o reflexo do “*porquê?*”, dado que “cet élément fondateur de la pensée et du discours donnera à la pensée et au discours sa substance”. “*O porquê?*” conduz, normalmente, a um “*porque*” que se pode constituir, simultaneamente, como impulso ou obstáculo à resposta e, por consequência, ao desenvolvimento do pensamento. Para que as crianças se habituem a *ir além* desta palavra, ou da mera afirmação “*porque gosto*” ou “*porque sim*”, sublinha-se a importância de aprenderem a argumentar e a justificar as suas afirmações, as suas escolhas. (Brenifier, O. (n.d.c). *La Philosophie en Maternelle*. [Texto gentilmente cedido pelo autor]).

<sup>280</sup> Brenifier, O. (2009, maio). *Workshop de Filosofia Prática – vertente de Aconselhamento Filosófico: “L’art du questionnement”*. Centro “Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades” e LanguageCraft – Línguas, Artes e Cultura. (Texto não publicado).

<sup>281</sup> *Idem, ibidem*.



quais não temos respostas, seja porque as desconhecemos, seja porque não há uma resposta definitiva para a questão colocada. Embora esta posição possa gerar uma certa ansiedade, a verdade é que “el deseo y el estado de insatisfacción son en sí mismos sanos y productivos” (*idem, ibidem*, p. 148) e é igualmente importante que as crianças se vão habituando a lidar com a incerteza, com a instabilidade e com o desassossego que são características elementares e próprias da vida.

Aprender a lidar com a incerteza e o desassossego

Na medida em que as crianças são capazes de se colocar inúmeras perguntas, e ainda que não sejam totalmente conscientes do conteúdo das questões que formulam, elas são, por natureza, “filósofos”. Há, pois, uma idade em que têm tanto para descobrir sobre o mundo e sobre si próprias, em que o espanto, a fascinação e a admiração, características importantes para um filósofo, têm um papel crucial nas suas vivências. Como qualquer outra característica própria da natureza humana, estas podem ser controladas, estimuladas, interrompidas ou desenvolvidas (Brenifier, 2011a, p. 144). É pois, nesta linha de pensamento, que Brenifier defende que o ensino da filosofia consiste em iniciar, manter e restaurar essa capacidade inata e ilimitada de fazer perguntas e que possibilita às crianças e aos adultos pensar o impensável.

De igual modo, neste processo, o autor acentua a importância do *debate*<sup>282</sup> *filosófico*, como veremos de seguida, contudo, salienta que, se por um lado, as perguntas dos alunos, embora raras, são normalmente bem aceites pelos professores, a prática do debate entre os alunos não é comum, não possuindo, por isso, uma entidade própria. Para além de não ser uma prática pedagógica habitual, a maioria das vezes, quando é instituído, o debate assemelha-se mais a uma mera troca de opiniões ou a um exame, do que propriamente a uma discussão.

#### 4.2.3. O debate filosófico

Para além de solicitar informações práticas ou esclarecer dúvidas, são vários e cruciais os motivos pelos quais o aluno se deve expressar (e aprender a fazê-lo), entre os quais Brenifier (2011a) salienta: a proposta de ideias e o arriscar-se a elaborar hipóteses; a autoimplicação, que lhe permite a interiorização e melhor assimilação dos conceitos e dos temas em discussão; a própria reflexão filosófica e a sua relação intrínseca com a nossa existência; e a concentração absolutamente necessária para que possa contribuir para o tema em discussão<sup>283</sup>.

---

<sup>282</sup> O debate, como instrumento pedagógico, “sert à poser le problème en tant que problème” (Brenifier, 2002, p. 11) mas, sobretudo, serve para problematizar e tal não significa inventar um problema, “sino articular un problema que ya existe”, articulação que não implica, necessariamente, a sua resolução, dado que um problema não tem, forçosamente, de ser resolvido, o importante é que exista, “un problema existe fundamentalmente para ser percibido, para ser contemplado, para ser manipulado” (Brenifier, 2005, p. 33).

<sup>283</sup> A este respeito, o autor relembra a impossibilidade de um aluno conseguir ouvir alguém falar, de forma ininterrupta, durante muito tempo, pelo que “decide no escuchar o bien encuentra substitutivos a su falta de atención, como por ejemplo, charlar con el vecino,



De igual modo, a discussão permite a prática de competências filosóficas, tais como problematizar, conceptualizar e aprofundar, e institui-se como um excelente meio de regulação e autorregulação das aprendizagens. Assim, por um lado, permite que os alunos identifiquem, compreendam e se consciencializem, naturalmente, das suas dificuldades, obstáculos e erros<sup>284</sup>. Por outro lado, permite que o professor trabalhe diretamente essas dificuldades e promova reajustamentos do processo de ensino-aprendizagem, “parce que l’on prend conscience de manière avivée des difficultés rencontrées par les élèves dans leur apprentissage. Ce que n’était que vague deviendra pour l’enseignant plus précis, ce qui n’était qu’intuitif se conceptualisera” (Brenifier, 2002, p. 11).

Como se torna evidente, no decurso deste processo, não só o aluno se confronta com o seu próprio pensamento, mas também o professor se confronta consigo mesmo, com a forma como ensina, com os conteúdos que ensina, “materia a la que periódicamente deberá insuflar nueva vida, según su estilo propio” (*idem*, 2005, p. 35).

No decorrer do debate, o professor tem de estar preparado para percorrer os múltiplos caminhos que vão surgindo, mesmo que estes sejam sinuosos, tem de “aprender a perder el tiempo, a saber perder el tiempo, porque la arte de pasear necesita de talento” (*idem, ibidem*). De igual modo, para permitir o emergir de um pensamento outro, necessita de aprender e de ensinar os alunos a distanciarem-se de si mesmos. A capacidade de se distanciar de si mesmo continua a ser, de acordo com Brenifier, um dos principais desafios da pedagogia, quer para o professor, quer

---

desconcentrando así a los compañeros que están escuchando la explicación e incluso hasta el propio profesor” (Brenifier, 2011a, p. 97).

<sup>284</sup> Preconizando, tal como Karl Popper, uma pedagogia do erro, Brenifier (2002, p. 18) afirma a importância dos alunos aprenderem a partir dos “erros de pensamento” que vão cometendo ao longo da discussão, pois só assim serão capazes de aprender verdadeiramente. Não devemos, pois, temer o erro, porque “la mortalité et la finitude sont notre lot quotidien” fazem parte do nosso destino como seres humanos e seria impossível prescindir destas sem cair no pecado de *húbris* (ou *hybris*, conceito grego que pode ser traduzido como orgulho exagerado, arrogância). Segundo a conceção popperiana, aprendemos à medida que, diante de problemas, conjecturamos soluções, as quais testamos. Através desses testes afastamos as hipóteses erradas e mantemos, ainda que provisoriamente, as que não apresentam um resultado negativo. Segundo o autor (1975, 2002), aprendemos, fundamentalmente, com os nossos erros, sendo que, em todas as áreas e atividades o processo de aprendizagem acontece por tentativa e erro, na procura da resolução de problemas.

Conforme Brenifier (2002, pp. 22-23), para que se produza uma verdadeira viragem copernicana na forma tradicional de conceber o ensino, quer na conceção da aula em si, quer nas práticas que nela se desenvolvem, é necessário, em primeiro lugar, que se rompa *esse fio invisível que mantém suspensa sobre as nossas cabeças “une éternelle épée de Damoclès”, o peso terrível de uma axiologia oficial, escala de valores ainda mais pesada que a moral, que repousa sobre o bem e o mal, a moral do verdadeiro e do falso: “nous n’avons pas le droit à l’erreur”*. Na prática proposta pelo autor, trata-se de criar um espaço de vida, uma espécie de zona franca, na qual tudo é permitido, desde que estejamos dispostos a “jouer le jeu”. É um espaço protegido: o espaço dos rascunhos, dos rascunhos (do “brouillon”), o lugar das ideias dispersas e das tentativas, “celui où l’on n’est pas obligé de mettre ses habits du dimanche, ses costumes trois-pièces et autres robes d’organdi qui nous empêchent tant de jouer que de travailler”. É neste sentido que Brenifier advoga a necessidade de reabilitar o rascunho (“réhabiliter le brouillon”) que permite o desenvolvimento do espírito crítico, “l’élaboration du rapport à soi et aux autres, qui fonde le concept et la pratique de la citoyenneté” (p. 29).

Desenraíza-  
mento

para o aluno, o que nos conduz ao que constitui o principal interesse do debate como instrumento de ensino: o *desenraizamento*<sup>285</sup>. Assim, e conforme o autor, o desenraizamento é o elemento central em torno do qual se processa a maior dificuldade da pedagogia atual, “c’est précisément en cet arrachement: en cette capacité plus ou moins grande qu’a l’élève de plonger dans un monde qui n’est pas le sien” (*idem*, 2002, p. 8), nesta capacidade que o professor tem de convidar o aluno a mergulhar num mundo que não é o seu.

Quer se trate da leitura, quer da matemática, o problema que se encontra é, conforme Brenifier, basicamente o mesmo: como conseguir que os alunos assimilem certos conhecimentos e adquiram determinadas competências? A verdade é que, diariamente, nos deparamos com alunos que aprendem com facilidade e quase sem ajuda, enquanto que outros “se heurtent à un univers qui lui semble d’une étrangeté radicale [...] ils se trouvent complètement dépourvus” (*idem, ibidem*), e são precisamente estes últimos que mais podem beneficiar do debate.

Concebendo os conteúdos e as competências como um universo em si, como uma linguagem em que os alunos devem ser iniciados, o que pressupõe, à partida, um distanciamento de si mesmo e uma imersão em territórios conceptuais desconhecidos, o autor relembra, a exemplo do que acontece com o ensino das línguas estrangeiras, a imersão total do aluno num ambiente onde todos falam exclusivamente a língua que se deseja aprender.

Imersão total

Este tipo de recurso implica, no campo pedagógico, “une sorte de quite ou double” (*idem, ibidem*, p. 9): face à necessidade, o aluno ou aprende a mobilizar as forças indispensáveis para sobreviver ou é continuamente reencaminhado para as suas próprias dificuldades, situação que lhe provocará reações adversas e de recusa, mecanismos de proteção que reforçarão a sua resistência aos conteúdos em questão. Neste sentido, o autor recorda que não podemos esquecer a dimensão de dor associada às dificuldades em “pénétrer l’impénétrable”, dor da qual é mais fácil fugir, evitando os conteúdos, do que de controlar, pondo-se à prova.

Contudo, e conforme Brenifier (2002), por mais estranho que possa parecer, a imersão total é a forma mais natural de ensino, a forma mais rudimentar de tentativa de desenraizamento e, como relembra, o mundo é-nos dado, “sans préambule ni notice explicative; il s’offre à nous, certes, mais dans toute sa brutalité” (p. 9) e quanto menos recursos possuir o aluno, maior dificuldade terá em superar as suas dificuldades<sup>286</sup>.

<sup>285</sup> No original “arrachement” (Brenifier, 2002, p. 8), termo cuja conotação nos remete para o doloroso processo que implica o ato de arrancar o aluno do seu meio natural, a ditosa ignorância.

<sup>286</sup> A grande, se não a maior das dificuldades com que o aluno se depara, é a incompreensão ou a incapacidade de exprimir a própria natureza do seu problema (se o soubesse, o problema começaria a desvanecer-se). Este doloroso obstáculo, verbalizado nas afirmações “não gosto desta matéria” ou “não gosto nada deste professor”, é o reflexo natural da defesa da integridade territorial do ser: quando o outro nos infringe uma dor, é normal que ele seja percebido como um inimigo. Quanto menos os alunos conseguirem exprimir o seu problema maior será a sua dor, mais viva será a sua reação (Brenifier, 2007b).



Convidemos, pois, o aluno a converter o seu próprio pensamento, a sua própria aprendizagem, em objeto de reflexão. Neste sentido, o professor deve arriscar-se a “perder tempo”<sup>287</sup>, promovendo o exercício contínuo do pensamento, fomentando o filosofar coletivo, proporcionando o confronto de ideias (próprias e com as dos outros), desenvolvendo estratégias que possibilitem a emergência de ideias e conceitos fundamentais, em vez de se limitar a expor ou a explicar os conteúdos, os resultados e as soluções<sup>288</sup>. Em suma, acionar um processo de ensino-aprendizagem a partir da prática e não apenas baseado na teoria.

Perder tempo

Confronto de ideias

Desenvolver estratégias

Conforme nos lembra Brenifier, esta modalidade de ensino é um processo lento, que requer tempo e paciência para que os mecanismos intelectuais que se pretendem alcançar se estabeleçam, de facto, nos alunos, sendo que o resultado é menos relevante que o próprio processo de aprendizagem. A este respeito, Brenifier (2002, 2005), mencionando Platão<sup>289</sup>, reforça a imprescindibilidade deste tipo de ensino para que a aprendizagem se interiorize de forma vivenciada.

Com este enfoque, o autor privilegia o que, no currículo oficial se denomina como conteúdos procedimentais e atitudinais, em detrimento dos métodos tradicionais firmados na mera transmissão de conteúdos conceptuais e que se sustentam, a maioria das vezes, no monólogo do professor. É assim que a proposta do autor, quanto à prática do debate filosófico, se dirige, de acordo com o próprio, a qualquer nível de ensino, desde o nível básico, ou infantil, ao ensino superior, e a qualquer contexto ou situação cujo objetivo seja a aquisição de determinados procedimentos ou atitudes, como o potenciar da capacidade reflexiva e crítica, ou quando se visa obter uma aprendizagem autêntica e significativa.

Capacidade reflexiva e crítica

Para a efetivação da prática do debate em sala de aula, Brenifier (2002) propõe um conjunto de exercícios filosóficos, que passam pelo trabalho coletivo sobre um texto ou uma frase, sobre um tema, sobre um visionamento de um filme, ou o

Exercícios filosóficos

<sup>287</sup> A este propósito Brenifier (2002) afirma que devemos promover um debate com o mesmo espírito com que vamos à pesca. Nessa situação, recorreremos aos instrumentos que consideramos mais apropriados, apostamos nos melhores lugares mas, sobretudo, temos de saber esperar: *há que aprender a valorizar os silêncios e o vazio, a não se atormentar porque os anzóis ficam presos nos ramos, ou porque os iscos desaparecem. A pesca deve ser um prazer em si: “si la frustration s’installe, mieux vaut partir au marche acheter du poisson”* (p. 18). Assim, não devemos temer perder tempo, demasiado trabalho afoga o pensamento, demasiada preparação pode afogar o ensino; “il s’agit d’apprendre à devenir paresseux” de forma a permitir que os alunos se consigam expressar, falar e, igualmente, de nos permitirmos escutá-los. Ainda neste sentido, refere que “os professores não esperam pelas respostas e transmitem essa ansiedade às crianças. É preciso parar para pensar, para apelar ao pensamento reflexivo” (Brenifier, O. (2009, maio). *Workshop de Filosofia Prática – vertente de Aconselhamento Filosófico: “L’art du questionnement”*. Centro “Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades” e LanguageCraft – Línguas, Artes e Cultura. [Texto não publicado]). É, igualmente neste sentido que aponta, como vimos, o estudo de Pedrosa de Jesus (1987).

<sup>288</sup> Brenifier (2011b) defende que as soluções são, frequentemente, refúgios para se proteger do problema e resolver um problema a todo o custo é uma visão muito redutora “que remite a una fobia hacia los problemas”.

<sup>289</sup> Nos primeiros diálogos socráticos, de que *Ménon* é um exemplo, encontra-se, claramente, este procedimento. Sócrates, pacientemente, dialoga com o seu interlocutor, interpelando-o, confrontando-o com as suas contradições e ajudando-o a descobrir as suas falsas crenças.





questionamento a partir uma hipótese<sup>290</sup>, com vista ao aprofundamento do pensamento dos alunos, de entre os quais destacamos, pela pertinência para o presente estudo:

- a) *O questionamento mútuo* – de uma forma geral, visa ensinar os alunos a formular perguntas e a desenvolver, posteriormente, as suas ideias. A partir de uma pergunta inicial, um aluno é convidado a formular uma hipótese que se transforma no próprio instrumento de trabalho e que irá sofrendo alterações durante a reflexão em grupo. Para além de se aferir da sua validade e clareza, verifica-se se a mesma responde efetivamente à pergunta, aferindo-se a sua pertinência. Após este procedimento, convidam-se os alunos a formular perguntas ao autor da hipótese aceite que, por sua vez, determinará se a pergunta colocada é clara e se se relaciona com a sua hipótese. Se tal se confirmar, terá de responder à pergunta, justificando a sua resposta, usando, na sua argumentação, uma ideia ou um conceito que possibilite desenvolver ou aprofundar a hipótese inicial. O professor/animador questionará o autor da pergunta no sentido de conferir a validade e a pertinência da resposta dada. Igual procedimento é adotado relativamente a outras hipóteses colocadas por outros alunos. Este tipo de exercício tem em vista aprofundar uma dada pergunta, conceber diferentes ideias, articulá-las de forma clara e precisa, formular perguntas adicionais e responder-lhes, ouvir o outro, assegurar a presença de uma relação lógica ou conceptual entre as ideias e, por fim, sintetizar ou analisar o trabalho realizado.
- b) *Trabalhar sobre um texto*<sup>291</sup> – é um exercício coletivo que consiste em aprofundar, em comum, um determinado texto (seja ele de cariz filosófico, literário, ou um texto elaborado pelos alunos), propondo diferentes formas de interpretação, justificando-as, desenvolvendo-as ou modificando-as, através de contínuas e pertinentes interrogações, e comparando as diferentes respostas, visando extrair as consequências da confrontação entre as distintas hipóteses. O exercício de *aprender a ler um texto* tem por objetivos, para além dos anteriormente enunciados, aprofundar a compreensão de um texto.
- c) *Perguntar à pergunta*<sup>292</sup> – é, igualmente, um exercício coletivo que parte de uma pergunta dada, propondo perguntas prévias que permitam problematizar

Questionamen-  
to mútuo

Trabalhar  
sobre um  
texto

Perguntar à  
pergunta

<sup>290</sup> O tema da sessão pode ser proposto pelo professor, por diversas razões (por problemas existenciais, sociais, ou mais diretamente relacionados com situações do quotidiano escolar dos alunos), ou sugerido pelos alunos.

<sup>291</sup> Este é um tipo de exercício cuja estrutura é similar à habitual prática pedagógica de interpretação textual e baseia-se na ideia de que um dos alicerces do ensino é a aprendizagem da leitura, quer se trate de um texto, do mundo ou da própria existência.

<sup>292</sup> De acordo com Brenifier (2002, p. 61), este exercício é, formalmente, um exercício mais filosófico, na medida em que se propõe aos alunos descodificar uma pergunta em lugar de, simplesmente, lhe responder e, simultaneamente, convida o aluno a refletir sobre as possibilidades de interpretação de uma questão. Trata-se, pois, de exercitar a interpretação de uma pergunta, aprofundando os pressupostos da sua articulação, o sentido dos termos utilizados e as problemáticas que lhe estão inerentes.



a pergunta inicial e verificar a pertinência destas novas questões. As diferentes perguntas obtidas são postas à prova mediante um processo de interrogação e de análise que as vão comparando entre si, com a finalidade de extrair as consequências fundamentais desta confrontação. Com este exercício pretende-se aprofundar uma dada pergunta, gerar conceitos em forma de pergunta e responder-lhes, ouvir o outro, assegurar a presença de uma relação lógica ou conceptual entre as ideias e, por fim, sintetizar ou analisar o trabalho realizado.

- d) A *correção mútua*<sup>293</sup> – é um exercício coletivo que parte da avaliação de um dado trabalho. Os alunos são convidados a propor diferentes análises, sob a forma de hipóteses, e desenvolvê-las ou modificá-las graças às interrogações e objeções pertinentes dos participantes e a comparar as diferentes respostas obtidas. Com este exercício, para além dos objetivos enunciado anteriormente, visa-se aprofundar a interpretação, elaborar críticas e critérios de avaliação e articulá-los de forma clara e precisa e formular perguntas adicionais.

Correção  
mútua

#### 4.2.4. Filosofar com crianças

Tal como qualquer oficina de filosofia desenvolvida com adultos, a prática filosófica com crianças, partindo de uma estrutura comum, pode apresentar várias modalidades e ser adaptada ou modificada em função das necessidades.

Conforme salienta Arnaiz (2011), se queremos formar futuros cidadãos responsáveis, que pensem por si mesmos, não podemos esperar que as crianças frequentem universidades para lhes ensinar a filosofar, mas devemos fazê-lo logo desde o ensino básico. Para tal, é necessário que levemos a sério as suas perguntas e que valorizemos positivamente a sua natural predisposição para questionar.

Neste sentido, Brenifier (2011a) salienta que, se filosofar é pôr à prova o indivíduo, devemos, então, admitir que o despertar do espírito crítico representa uma transformação pessoal mais relevante que as análises mais brilhantes de qualquer filósofo. Assim, e de forma a que a criança não conceba a sua vida intelectual como uma atividade periférica, exterior à sua existência, tal prática deverá iniciar-se o mais cedo possível. Filosofar com crianças representa *um reverso copernicano que exige mudar, de certa forma, os conceitos educativos* na medida em que, filosofar é, acima de tudo observar o pensamento, permitir a sua construção, “tomando conciencia de lo que está en juego así surgen y se crean a través las

---

<sup>293</sup> Este tipo de exercício, segundo o autor (*idem, ibidem*), além de possibilitar uma melhor compreensão do que é uma correção, permite desvanecer a visão que muitos alunos têm de que a classificação é arbitrária, subjetiva e injusta. De igual modo, permite que a elaboração de juízos se institua como parte integrante da sua formação.



palabras. Se trata de pasearse, de observar y de nombrar, y no de se enrollar dentro de una carrera contra el reloj” (Brenifier, n.d.a)<sup>294</sup>.

A proposta de Brenifier é que os alunos construam o seu conhecimento pelo diálogo cooperativo. A oficina filosófica ajuda a configurar uma prática docente de tipo socrático, abre um espaço em que os alunos reconhecem que não sabem tanto quanto pensavam e gostariam de saber e “facilita que sean los propios alumnos quienes aprendan entre sí” (Arnaiz, 2011, p. 94).

Diálogo cooperativo

De acordo com Brenifier (2007, 2011a), o desenvolvimento de uma discussão filosófica processa-se sobre três grandes dimensões, que a diferenciam de qualquer exercício comum de desenvolvimento de capacidades orais ou escritas, a saber, a *dimensão intelectual, existencial e social* e que “intentan transmitir las capacidades de pensar por sí mismo, ser uno mismo y ser dentro del grupo” (*idem*, 2011a, p. 132).

Discussão filosófica

No que diz respeito à *dimensão intelectual (pensar por si próprio)*, salientam-se: *a proposta de conceitos e hipóteses; a análise; a argumentação; a prática da relação entre exemplo e ideia; a prática da interrogação e da objeção; o desenvolvimento do raciocínio; a estruturação, a articulação e a clarificação de ideias; a reformulação ou modificação de uma ideia; a iniciação à lógica: relação entre conceitos, a coerência e a legitimidade das ideias; e, entre outras, a utilização e a criação de instrumentos conceptuais: o erro, a mentira, a verdade, o absoluto, a identidade, os contrários, as categorias, etc.*

Dimensão intelectual

Pensar por si próprio, defende Brenifier (*ibidem*), significa, acima de tudo, compreender que o pensamento e o conhecimento não caem do céu, nem são algo definitivamente acabado, mas são produzidos pelos indivíduos mediante a expressão das suas ideias. Assim, se as crianças forem habituadas, desde pequenas, a acreditar que o pensamento e o conhecimento consistem, basicamente, na aprendizagem e na repetição das ideias dos adultos, é muito pouco plausível que um dia aprendam a pensar por si próprias. Desta forma, estaremos a promover uma “conducta heterónoma e impediremos el desarrollo de su autonomía” (p. 134).

Pensar por si próprio

Com vista a incentivar as crianças a pensar por si próprias, é importante perceber que o pensamento é um ato natural, uma capacidade inerente a todo o ser humano que necessita e deve de ser desenvolvida. Para que este desenvolvimento aconteça, é importante que a criança aprenda a articular<sup>295</sup> os pensamentos. Não se trata

Aprender a articular os pensamentos

<sup>294</sup> Brenifier, O. (n.d.a). *Filosofar a la escuela primaria - Un enseñante puede enseñar únicamente lo que los alumnos ya saben*. [Texto gentilmente cedido pelo autor]

<sup>295</sup> “Esta articulación del pensamiento constituye el primer elemento y el más crucial de la práctica de pensar por uno mismo. Por una parte, porque la verbalización de las ideas permite una mayor consciencia del pensamiento que las genera. Por otra parte, porque las dificultades que encuentra el sujeto mientras desarrolla sus ideas son las mismas dificultades con las que tropieza el pensamiento consigo mismo: imprecisión, paralogismos, incoherencias, etc.” (Brenifier, 2011a, pp. 134-135).



apenas de aprender a falar ou a expressar-se, mas que aprenda a ter um maior domínio sobre o seu pensamento, a sua palavra<sup>296</sup>.

Quanto à *dimensão existencial (ser si mesmo)*, destaca-se: *ser consciente de si mesmo, das suas ideias e do seu comportamento; controlar as reações emocionais; trabalhar a sua forma de ser e o pensamento; interrogar-se, descobrir e reconhecer o erro e a incoerência em si mesmo; ver, aceitar, verbalizar e trabalhar os seus próprios limites; distanciar-se da sua forma de ser, das suas ideias e de si próprio; singularizar e universalizar o pensamento; e expressar e assumir a identidade pessoal através das suas escolhas e raciocínios.*

Dimensão  
existencial

A prática do exercício filosófico encoraja a criança a emitir juízos independentemente de a sua ideia poder ser correta ou não, encoraja-a a confrontar-se com os outros sem saber quem tem razão, a aceitar que os outros podem ter algo a ensinar-nos, a não ter medo de errar, enfim encoraja-a a assumir-se como ser que é, na sua singularidade e individualidade.

Finalmente, no que respeita à *dimensão social (pensar com os outros)*: *interessar-se pelo pensamento do outro e descentrar-se de si mesmo; escutar o outro, permitindo-lhe o seu espaço, respeitá-lo e compreendê-lo; compreender, aceitar e aplicar regras de funcionamento; pensar com os outros em vez de competir com eles; e, entre outras, responsabilizar-se.*

Dimensão  
social

Segundo Brenifier (2011a), uma boa parte da prática filosófica reflete-se na relação da criança com o mundo que habita, “eso que podríamos denominar el proceso de socialización” (p. 138). Assim, as regras estabelecidas numa sessão<sup>297</sup>, exigem que cada criança se distinga das restantes, que conheça e respeite os seus colegas, participe no diálogo e na confrontação com os outros. Igualmente, nesta prática, as crianças aprendem que podem mudar o outro e que podem ser mudadas por ele. Neste sentido, e conforme o autor, o exercício filosófico, que pode ser comparado com a prática desportiva em equipa e que representa um fator importante na socialização da criança, promove a dimensão do “pensar juntos con otros” e introduz a ideia de que “pensamos no contra el otro o para defendernos del otro [...] sino gracias al otro y a través del otro” (p. 140).

Pensar com  
os outros

Conforme relembra o autor, se desde os primeiros anos procuramos ensinar as crianças a pensar em comum, de igual modo elas devem ser ensinadas a assumir o seu pensamento singular, a expressá-lo, a confrontá-lo com os outros, a enriquecer-se com o pensamento dos outros e a permitir que os outros cresçam e se desenvolvam com o nosso contributo. A dimensão filosófica deste exercício reside na tomada de consciência, por parte das crianças, dos próprios processos mentais

<sup>296</sup> Neste sentido, refere o autor (*ibidem*) que, ainda que a compreensão, a aprendizagem e o resumo de um dado tema possam, de igual modo, promover a capacidade de aprender a pensar por si mesmo, o modelo de ensino tradicional induz um tipo de aprendizagem propiciador do “psitacismo, el formalismo, la palabra desencarnada y sobre todo el doble lenguaje: se instaura una ruptura radical entre expresar lo que se piensa y mantener el discurso que la autoridad espera de nosotros” (p. 135).

<sup>297</sup> Assunto que retomaremos mais adiante.



individuais e coletivos, dos obstáculos epistemológicos que dificultam a reflexão e a sua expressão, e consiste, ainda, na capacidade de verbalizar esses mesmos impedimentos propondo-os, inclusivamente, como possíveis temas de discussão (Brenifier, 2011a).

Em síntese, a prática filosófica com crianças, proposta por Brenifier, inspirada no modelo socrático, consiste em “arrancar” a opinião de si mesma, sem a imposição de esquemas prévios, o que não impede, de acordo com o autor, que se possam proporcionar aos alunos elementos próprios da cultura filosófica. O que se pretende não é encontrar ou estabelecer uma verdade indiscutível, mas iniciar uma efetiva pluralidade conceptual, isto é, que se defendam, justifiquem e critiquem ideias, sejam elas quais forem.

Pluralidade  
conceptual

#### 4.2.5. A prática da filosofia com crianças e o desenvolvimento de competências

Conforme referido anteriormente, a prática filosófica alicerça-se no desenvolvimento de competências específicas, como sejam, *identificar (ou aprofundar), criticar (ou problematizar) e conceptualizar*<sup>298</sup>.

Identificar  
Criticar  
Conceptualizar

Quanto à primeira, “identificar significa profundizar el sentido de lo que se quiere decir, por nosotros o por los otros, establecer la forma, las implicaciones y las consecuencias de las palabras pronunciadas” (Brenifier, n.d.a)<sup>299</sup>. Para identificar é necessário conceber e conhecer a diferença, “classifier entre le singulier, le genre et l’espèce” (*idem*, 2007a, p. 28). Trata-se, sobretudo, de estabelecer proposições que se distinguem de outras com as quais partilham elementos comuns e sem os quais a comparação era desprovida de sentido. Conforme refere o autor, é uma dialética do mesmo e do outro: nada existe nem se pensa sem uma relação com outro. O primeiro momento da prática filosófica consiste na tentativa de identificar a natureza do sujeito/assunto de que se fala e o sujeito que fala. De acordo com Brenifier (2007a), para identificar ou aprofundar utilizamos, principalmente, as seguintes ferramentas:

Identificar ou  
aprofundar

- a *análise* (decompor um termo ou uma proposição, determinando o seu conteúdo, visando a sua clarificação);
- a *síntese* (redução de um discurso ou de uma afirmação em termos mais concisos ou comuns que explicitam o conteúdo ou a intenção do que foi dito);
- a *argumentação* (consiste em provar ou justificar uma tese com o recurso a novas proposições que apoiam a afirmação inicial);

Ferramentas  
para  
aprofundar

<sup>298</sup> Brenifier, O. (n.d.a). *Filosofar a la escuela primaria - Un enseñante puede enseñar únicamente lo que los alumnos ya saben*. [Texto gentilmente cedido pelo autor]

<sup>299</sup> *Idem, ibidem*.



- a *explicação* (tornar explícita uma afirmação utilizando palavras diferentes da proposição inicial, com a finalidade de precisar o seu sentido ou a sua razão de ser);
- a *exemplificação* (consiste na produção de casos concretos que possibilitem ilustrar uma dada proposição e dar-lhe sentido – importa ainda que os exemplos dados sejam articulados com a proposição inicial);
- a *identificação* de pressupostos (identificar os pressupostos subjacentes e implícitos não expressos de uma dada proposição).

Quanto à segunda competência, *criticar ou problematizar*, todo o objeto de pensamento, necessariamente envolto em escolhas e preconceitos, é, por direito, submetido a uma atividade crítica.

Criticar  
ou  
problematizar

Problematizar significa “dar objeciones, de cuestiones, de interpretaciones diversas que permiten de mostrar los limites de las proposiciones iniciales y de las enriquecer” (Brenifier, n.d.a)<sup>300</sup>.

A problematização pode ser gerada a partir de uma oposição, de uma interrogação ou de uma comparação, contudo, a submissão de uma ideia (ou ideias) a este processo exige a alienação do sujeito pensante, exige que o eu que pensa, ainda que momentaneamente, se torne num outro, “autre que moi-même” (Brenifier, 2007a, p. 29). Este distanciamento de si é, por vezes, uma tarefa árdua e penosa, o que revela a dificuldade inicial da crítica. Assim, e conforme o autor, para identificar, eu penso o outro, com a finalidade de me distinguir; para criticar, tenho de pensar através do outro, tenho de pensar como o outro, ainda que temporariamente, seja este outro o meu colega, o mundo ou a unidade do meu discurso. De acordo com o autor, “ce n’est plus seulement l’objet qui change, mais le sujet. Le dédoublement est plus radical, il devient réflexif” (*ibidem*, p. 30).

Distanciamento  
de si

Assim, e como enunciado, a problematização pode ser efetuada a partir da produção de diferentes interpretações da mesma proposição ou do mesmo conceito, ou pode ser efetivada a partir de diversas respostas a uma mesma questão. As *ferramentas*, a partir das quais podemos criticar ou problematizar, são a questão e a objeção.

Ferramentas  
para criticar

Por fim, quanto à terceira competência, “la conceptualisation reste un terme mystérieux, cependant caractéristique du philosophe, essentiel à son activité”<sup>301</sup>.

Conceptualizar

Se, como vimos, identificar significa pensar o outro a partir de si mesmo e criticar implica pensar-se a si próprio a partir do outro, conceptualizar é, conforme Brenifier (2007a) “penser dans la simultanéité de moi et de l’autre” (p. 31).

Todo o conceito compreende pressupostos e o contexto em que se origina. De igual modo, deve conter em si mesmo a enunciação de um problema ou, pelo menos, a problemática a partir da qual ele se torna, simultaneamente, manifestação e

Conceito

<sup>300</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>301</sup> Brenifier, O. (n.d.b). *Le concept*. [Texto gentilmente cedido pelo autor e disponível em <http://www.brenifier.com/la-pratique/principes-de-la-pratique/competences.html>]



instrumento. Porque aborda um dado problema de um novo ângulo, o conceito é o que permite a interrogação, a crítica, a distinção, é o que possibilita a clarificação e a construção do pensamento.

Um conceito não é mais do que uma palavra-chave, ou uma "pierre angulaire d'une pensée, qui doit devenir visible à lui-même pour véritablement jouer son rôle de concept" (*idem, ibidem*, p. 31), na qual se apoia uma ideia, em torno do qual se articula uma afirmação.

Conceptualizar é, assim, identificar a palavra-chave de uma proposição ou de uma tese, cuja função é, principalmente, clarificar um problema ou resolvê-lo. O exercício de conceptualização consiste em identificar o termo em questão, sublinhá-lo, separá-lo da amálgama de palavras que compõem a frase onde ele se encontra. Trata-se de desvendar o discurso, de analisar o que, num primeiro momento, se apresentou como uma proposição compacta e indistinta.

Nomear a palavra-chave de uma proposição, sem o apoio de argumentos, é um exercício difícil para alguns alunos, particularmente para os que ainda revelam dificuldades ao nível da capacidade de análise. Assim, e numa fase inicial, poderá solicitar-se aos alunos que, face a um texto ou a uma afirmação, sublinhem a(s) palavra(s) mais importante(s). Num segundo momento, poderá solicitar-se que digam o que o texto (ou a frase) diz sobre o termo identificado, o sentido que lhe é dado pelo conteúdo. Posteriormente, é possível perguntar o que os outros sabem sobre esse termo, com vista a compará-lo com o que a frase nos disse e a fim de examinar a coerência, a consistência, as lacunas e os desafios. Com o tempo, o aluno aprenderá a *pesar* as suas próprias palavras, a ter consciência da sua utilização, a ler e a escutar mais atentamente a palavra do outro, a do texto, a do professor, a do seu colega e, portanto, a sua própria palavra (Brenifier, 2007a).

Exercícios de  
conceptuali-  
zação

Em síntese, na prática filosófica, a conceptualização é a produção dos termos capazes de identificar os problemas ou de os resolver, possibilitando a articulação de novas proposições. Deste modo, e conforme Brenifier, o exercício de conceptualização assemelha-se ao familiar esquema hegeliano: tese, antítese e síntese. Embora a principal finalidade não é que o aluno alcance uma conclusão particular mas, e sobretudo, que seja capaz de mobilizar esta competência.

Para além destas competências, Brenifier (2007a, n.d.a) refere ainda outras competências e instrumentos mais específicos, de âmbito intelectual, psicológico ou social que, segundo o autor, são essenciais ao trabalho filosófico e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do pensar, e entre os quais se salientam, pela sua relevância para a presente investigação: *falar no momento certo; o papel da ideia; ideia e exemplo; hipótese; pergunta e resposta; mesmo e outro; reformular; definir; distanciamento; descentração; apropriação do conhecimento; autonomia; relação com o grupo; e pensar em conjunto.*

Outras  
competências  
e  
instrumentos



No que se refere ao *falar no momento certo*<sup>302</sup>, o processo de interiorização e de aceitação de que existe um momento certo para falar pode parecer, à primeira vista, uma mera questão atitudinal. Contudo, tal conduta, não se limita apenas a um gesto de cortesia e de respeito para com o interlocutor, ou a uma simples questão prática (porque falar ao mesmo tempo que os outros coíbe o entendimento e a compreensão), mas o seu principal interesse relaciona-se com um dos objetivos fundamentais do ato de filosofar: estabelecer uma relação com as suas próprias palavras. Isto é, o facto de a criança poder mobilizar, deliberadamente, o seu próprio pensamento e a sua própria palavra, por um ato consciente de si mesmo e não por um mero encadeamento causal e incontrolável, altera profundamente, conforme Brenifier, a relação consigo mesmo e o seu próprio pensamento.

Falar no momento adequado é um esforço importante de exigência para consigo próprio, implica um trabalho de aprofundamento de si sobre si que, não sendo fácil, é absolutamente vital. Deste modo, no momento de tomar a palavra, a criança mostra que sabe fazer o que tem de fazer e que, antes de se exprimir, desenvolveu um debate interior, cuja verbalização já não será meramente acidental.

*Assentar o pensamento*<sup>303</sup> antes de falar é, de acordo com o autor (2007a), uma das ações, ou *não-ações* mais difíceis de conseguir, quer para os alunos, quer para os professores, contudo é crucial. É a tarefa imprescindível de silenciar o tumulto exterior, e sobretudo, a confusão interior “celui de l’esprit habitué à sauter en permanence du coq à l’âne, parcours effréné” (p. 121), que impede o controlo da mente e conduz à obscuridade do pensamento.

Assim, e em primeiro lugar, é necessário que a criança aprenda a se fixar apenas sobre uma ideia, que aprenda a contemplá-la, a apreciá-la, a pensá-la. É fundamental que, perante uma questão, o aluno aprenda a *olhar* bem a resposta, “rester en face à face”, em vez de levantar a mão ou responder imediatamente, procurando distanciar-se do mecanismo automático de pergunta-resposta que, na maioria das vezes, exclui a reflexão e o tempo de latência imprescindível para o desenvolvimento do pensamento.

Levantar a mão para pedir para falar, esperar pela sua vez de intervir, ou pousar a mão quando alguém fala, são algumas técnicas que lhe permitem aprender a “poser la pensée”, diferindo a ação, estabelecendo um processo que institui a relação de si, consigo e permite o diálogo interior. Tal trabalho, que representa um enorme desafio para algumas crianças, permite-lhes perceber, afinal para que serve falar, para que serve entender as palavras “si la pensée n’est pas au rendez-vous, si l’écoute est absente?” (*idem, ibidem*, p. 122).

Neste sentido, e conforme reforça o autor, é importante ser-se relativamente rigoroso no que respeita ao cumprimento das regras instituídas para as sessões, com

<sup>302</sup> No original, “hablar al buen momento” (Brenifier, O. (n.d.a) *Filosofar a la escuela primaria - Un enseñante puede enseñar únicamente lo que los alumnos ya saben*. [Texto gentilmente cedido pelo autor]).

<sup>303</sup> No original “poser la pensée” (Brenifier, 2007a, p. 121).





vista a restaurar as palavras e as ideias, de lhes dar a força que as legítima e de que a confusão as priva.

Trata-se, então, de aprender a respeitar as regras, em todos os momentos, sabendo que tal não se restringe a uma questão de respeito ou de autoridade, mas representa uma aprendizagem real, porque institui uma atitude propícia ao pensamento. Adotar uma atitude correta não representa apenas um ato de vontade ou de aceitação, mas uma educação da subjetividade que não pode ignorar as suas próprias dificuldades.

No que se refere ao *papel da ideia*, Brenifier, na linha de Leibniz que sugere que não é na *coisa em si* mas no vínculo que se encontra a substância, defende que o que distingue o pensamento filosófico do pensamento comum é precisamente o vínculo, ou a relação, a articulação entre as ideias. Assim, segundo o autor, uma ideia não é, em si mesma, nada mais do que uma ideia, tal como uma palavra não é mais do que uma palavra. Contudo, na sua articulação gramatical, sintática ou lógica, a palavra acede ao estado de conceito, de ideia, e torna-se, então, um dispositivo operatório que possibilita a construção do pensamento.

*O papel da  
ideia*

Assim, refere o autor (n.d.a), não são tanto as ideias que procuramos, por mais brilhantes e inteligentes que sejam, que apenas nos conduziram a uma lista ou a um vulgar debate de opiniões, produzindo um pensamento global interminável e desordenado, mas o que se realça no exercício filosófico são os laços, os vínculos, as relações que se estabelecem entre elas. Relações que implicam o uso de conectores e que, geralmente, são incompreendidos ou mal utilizados pelas crianças, conduzindo a uma compreensão equivocada das relações e das correlações entre as proposições. A título de exemplo, o autor refere o "mas" ou o "sim, mas..." e salienta as inúmeras vezes que as crianças manifestam o seu desacordo face a um discurso, ou a uma problemática, e as suas afirmações não revelam qualquer discordância, pelo contrário, apenas confirmam a mesma ideia, ainda que por outras palavras.

É assim que Brenifier sublinha a necessidade de, antes de nos precipitarmos sobre outras ideias, antes de amontoarmos mais palavras, "perder tempo" a determinar e a avaliar as relações que se estabelecem entre os conceitos e as ideias, procurando consciencializarmo-nos da forma e do alcance dos nossos propósitos.

Este trabalho é difícil, "el es menos glorioso y mas frustrante, y por tanto, no es el mas consecuente?"<sup>304</sup>. Para tal, um exercício que pode ser feito com as crianças que intervêm numa discussão, consiste em pedir-lhes que refiram o objetivo do que pretendem dizer, que estabeleçam o vínculo, a ligação entre as suas intenções e o que foi dito, no fundo, que qualifiquem o seu discurso. Trata-se, deste modo, de fixar um objetivo, de procurar que as crianças se interessem pelas palavras já pronunciadas, que se apliquem e se concentrem e não se deixem, apenas, conduzir pela confusão interior, onde as ideias se "se empujan al portillo como a la salida del

<sup>304</sup> Brenifier, O. (n.d.a) *Filosofar a la escuela primaria - Un enseñante puede enseñar únicamente lo que los alumnos ya saben*. [Texto gentilmente cedido pelo autor].



metropolitano a las horas de pico”<sup>305</sup>. Em conclusão, não se trata de dizer algo, mas de determinar, de forma deliberada e intencional, o que se quer dizer, de dizer de maneira efetiva o que se quer dizer e saber o que se diz.

Relativamente à distinção entre *ideia e exemplo*, esta deve ser uma das primeiras distinções a efetuar com as crianças, com vista ao funcionamento do pensamento, porque de acordo com o autor, tomar os objetos exclusivamente na sua singularidade é um processo que revela indeterminação (Brenifier, 2007a, p. 123).

*Ideia e exemplo*

Uma melhor apreensão do mundo pressupõe a passagem do pensamento concreto ao pensamento abstrato, do particular ao geral. A formulação de uma abstração pressupõe a invocação de uma categoria utilizada para um conjunto de casos particulares. Categoria cuja validade pode ser verificada pelo estudo de outros casos, isto é, a partir de outros exemplos.

É perfeitamente natural, principalmente entre os alunos mais novos, que o pensamento se perca neste processo de passagem do concreto ao abstrato, pelo que a utilização de exemplos pode revelar-se de grande utilidade com vista a examinar a ideia e lhe *dar corpo*. Aliás, várias vezes as crianças, e mesmo os adultos, tentam responder a uma pergunta iniciando o seu discurso por “é como quando” ou “por exemplo”. O exemplo pode servir não só para ilustrar uma ideia, mas também para a justificar, para provar a sua validade.

Como refere o autor, a distinção entre universal e singular começa muito cedo na nossa prática: o simples ato de responder a uma pergunta com uma ideia e não apenas com um exemplo constitui o primeiro passo.

A passagem para a abstração e o seu retorno ao concreto implica um conjunto de procedimentos, tal como o distanciamento, a prova das ideias, entre outros.

Neste contexto, importa ter em atenção que a ideia apresentada pelo aluno é o produto de um juízo. Ela não é uma palavra única, é uma composição com nomes, atributos, conectores e, especialmente, um verbo. Neste sentido, Brenifier (*ibidem*) realça a importância de que, sempre que o aluno apresente apenas uma única palavra, ele se habitue a estruturar o seu pensamento, devendo para tal, ser-lhe exigida a utilização de um verbo, forma cuja intimação ajuda a refinar e a *soltar* o pensamento.

Assim, e de modo a que os alunos entendam e interiorizem o significado destas duas formas específicas e as suas correspondências, é importante que se lhes peça, regularmente, que produzam tanto uma ideia como um exemplo ou que, face a uma ideia, apresentem um exemplo e vice-versa.

No que se refere à *hipótese*, segundo Brenifier (*ibidem*), o simples facto de se poder articular, simultaneamente, propostas aparentemente contrárias e conceder-lhes igual valor, possibilita, pelo menos num primeiro momento, objetivar as ideias emitidas.

*Hipótese*

---

<sup>305</sup> *Idem, ibidem.*



A utilização de hipóteses permite estabelecer que a discussão filosófica não visa um mero confronto de opiniões ou convicções, mas, principalmente, a produção e a análise de ideias. De igual modo, introduz uma certa distância relativamente ao tema em debate que facilita o aprofundamento do pensamento, evitando que este se fixe em proposições rígidas.

A hipótese cria uma suspensão temporária que permitirá, num segundo momento, estudar o valor de cada ideia emitida. Este procedimento, conforme refere o autor, vai contra a tendência natural acentuada pela escola, de decretar imediatamente o que é verdadeiro ou falso, sem previamente se examinarem as implicações e as consequências de uma hipótese dada.

Uma das funções deste exercício é o de *pensar o impensável*, dimensão lúdica do pensamento atuando por si próprio e no qual a criança se iniciará com prazer, é uma “éducation des émotions, qui passeront de la conviction immédiate à une certaine esthétique de la pensée” (Brenifier, 2007a, p. 125).

Ao pedirmos ao aluno que produza duas ou três respostas diferentes para uma mesma pergunta, permitimos-lhe a compreensão do que é uma hipótese e, igualmente, que ele se liberte da resposta única, convidando-o a problematizar o seu próprio pensamento porque, para produzir respostas distintas, ele terá que mobilizar uma visão mais ampla e mais criativa.

No que respeita à *pergunta e resposta*, as duas formas de frase, interrogativa e declarativa, constituem uma dualidade que, estando sempre presente no seio da discussão filosófica, é de difícil identificação e distinção por parte de crianças pequenas e que pode ser clarificada a partir da diferença entre pedir e dizer. Para além das questões relativas à morfologia da língua, o duo “pergunta/resposta” remete-nos para duas atitudes fundamentais da mente, na medida em que, se uma pergunta pede (interroga) algo, toda a afirmação é, de facto, uma resposta a uma pergunta, “ou à une autre, voire à plusieurs questions” (Brenifier, 2007a, p. 126).

*Pergunta e  
resposta*

Brenifier refere-se-lhe como uma dialéctica por excelência, “puisqu’elle est à la fois acceptation et refus de la dialectique” a resposta diz o que diz, centrada em si mesma, independentemente das suas cegueiras ou imperfeições, enquanto a pergunta interpela, exige o que ela não é, descentra-se e assume a preeminência de algo exterior.

A este respeito, reforça ainda o autor que, naturalmente, a mente, que *diz* ecoando as suas necessidades, os seus desejos e os seus hábitos, prefere as respostas, porque as perguntas causam-lhe uma certa dor: a da falta. Pelo que se trata, igualmente, de promover uma educação das emoções: apreciar uma pergunta enquanto pergunta, pela abertura que ela proporciona, pela dúvida e pela incerteza que ela cria, um “subtil et amer plaisir, qu’il faut apprendre à aimer” (*ibidem*, p. 127).



Contudo, como já referimos, quer no ensino, quer no quotidiano em geral, a prática da pergunta é pouco frequente<sup>306</sup>, o seu uso limita-se a um papel puramente instrumental, facto que se deve, segundo Brenifier, principalmente, à incerteza emocional e às necessidades materiais.

Um dos exercícios que pode ser realizado com os alunos para desenvolver o hábito de perguntar, proposto pelo autor, consiste em aprender a reconhecer uma pergunta pelos termos que a introduzem: *porquê, como, quando...* Pode ainda pedir-se aos alunos que enunciem a pergunta à qual uma dada afirmação responde.

Por seu turno, o *mesmo e o outro* é, conforme Brenifier (2007a), uma antinomia importante, na medida em que convida a comparar tudo o que revela o ser, que deve necessariamente ter algo em comum com tudo e, inevitavelmente, qualquer coisa que o distingue de tudo o que é.

Mesmo e  
outro

De forma a evitar que uma discussão se reduza a uma mera troca de opiniões ou de divergências desconexas, esta antinomia permite a comparação entre as ideias em debate. Assim, o aluno deve pensar se a ideia que propõe para a discussão não faz mais do que repetir o que outro colega já disse (isto é, se é a *mesma, igual*) e, sendo assim, apresenta-se como desprovida de interesse, ou se pelo contrário, traz algo de novo (e, por isso, é *outra, diferente*).

Pensar se uma ideia possui novidade ou se é redundante, isto é, se ela não oferece nada de mais e apenas parafraseia a anterior, não é um processo fácil para as crianças. Este é, segundo o autor, um julgamento por vezes complexo e subtil, porque obriga a ir além das palavras, pensar de uma forma mais profunda um dado conteúdo e a sua relação com o contexto. Porém, este exame deve ser realizado por qualquer aluno que pretende apresentar uma ideia. Ele deve interrogar-se sobre a originalidade da sua ideia e sobre a sua relação com as demais. Trata-se, então de esclarecer, clarificar e classificar os conteúdos, de determinar e identificar problemas/questões que permitem estruturar o pensamento.

Neste sentido, e no decurso de uma discussão, especialmente com crianças pequenas, onde muitos tendem a repetir o que outro disse, qualquer nova ideia deve ser examinada, passada pelo crivo do “mesmo ou outro”, o que permitirá, segundo Brenifier (*ibidem*), trabalhar a sinonímia, que nem sempre é fácil de detetar, e a polissemia, já que o próprio contexto da discussão concederá significados diferentes para o mesmo termo. De uma forma mais geral, reforça o autor, este processo permite que os alunos aprendam a perceber as ideias que estão por trás das palavras, apesar e graças às palavras.

No que respeita à *reformulação*, esta tem várias funções e assegura que se está perante uma verdadeira discussão e não face a um mero monólogo.

Reformular

---

<sup>306</sup> Conforme nos lembra José Saramago (1992), “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas” (p. 329).



Na verdade, para poder repetir o que alguém disse, o aluno precisa de repensar as palavras, rememorar e verificar a sua compreensão.

A reformulação pressupõe um processo de crivo, de separação do inútil, de purificação e de exame (Brenifier, 2007b).

No plano cognitivo ou intelectual, a reformulação de uma ideia permite trabalhar a própria compreensão do que é ouvido ou lido, quer se trate de um texto ou de uma afirmação proferida por um colega ou pelo professor (Brenifier, 2007a, p. 134).

Quanto ao nível psicológico, a atitude de prestar atenção ao outro, pressupõe uma descentração, um distanciamento de si e das suas próprias opiniões, processo indispensável e vital para o pensamento, condição de análise e de problematização.

Já no que respeita à dimensão social, a reformulação fomenta as relações entre pares, na medida em que pressupõe um reconhecimento do outro, do que o outro disse, da sua palavra.

Por sua vez, *definir* é procurar alcançar por palavras a essência das coisas e dos seres. Mas definir, é também aprisionar, confinar o sentido de algo num “tecido”, numa matriz muito rígida e restrita, como pode induzir a utilização do dicionário (Brenifier, *ibidem*, p. 142).

*Definir*

As perguntas pela definição de algo surgem muito naturalmente entre os alunos. É frequente ouvi-los perguntar “*O que é isso?*”, pergunta que pode ser colocada a respeito de qualquer palavra ou de qualquer proposição e cuja formulação não exige reflexão prévia<sup>307</sup>. Contudo, o processo de definição é um exercício difícil, que não pode ser proposto de imediato aos alunos, embora esteja sempre presente no seio do discurso. Por esta razão, o professor raramente deve partir de uma pergunta do género: “*O que é isso?*”, porque a mesma apela diretamente à definição de algo, sendo por isso muito abstrata, impedindo que o aluno se envolva emocionalmente com o discurso, envolvimento fundamental, de acordo com o autor. Importa, assim, trabalhar a definição de uma forma indirecta, partindo de questões e de problemas que, naturalmente, conduzirão a definições. Através do apelo a exemplos concretos, os alunos podem produzir algumas definições gerais, o que permite que o processo de definição se constitua como um exercício individual ou coletivo interessante.

No entanto, Brenifier reforça que, sem exagerar, o pedido pela definição do que se diz não é, de todo, de excluir da prática filosófica, dado que a definição pressupõe a natureza dos objetos e das palavras, o seu género e as suas qualidades específicas, as circunstâncias, as funções, a utilidade, entre outros, elementos que permitem aceder à conceptualização e evitar a confusão.

No que diz respeito ao *distanciamento*, Brenifier (2007a, p. 152) refere que uma das características principais do pensamento não reflexivo é o seu imediatismo, isto

*Distanciamento*

<sup>307</sup> Neste sentido, importa promover, reforçamos, uma *educação da pergunta*, ou seja, *do que perguntar* e *de como perguntar*.



é, a palavra reativa e imediata na qual a convicção e o sentimento prevalecem sobre a razão. Assim, com vista a aprofundar o pensamento há que instaurar uma certa distância entre o sujeito que fala e o que ele diz, isto é, entre o ser e a palavra.

Se pensar é, acima de tudo, entrar em diálogo consigo próprio, para que tal aconteça, o sujeito deve permitir-se, necessariamente, uma espécie de desdobramento. Não se trata de produzir, artificialmente, qualquer *fissura no ser*, mas de se consentir a consciencialização do funcionamento contraditório do pensamento, das suas contradições.

Admitir que uma ideia não é mais do que uma hipótese a estudar, que não temos qualquer razão em afirmar o que afirmámos, aceitar as razões apresentadas pelo outro, perceber que a ideia exposta não é sustentável face à objeção do(s) colega(s), mudar de opinião sem receio de “perdre la face”, admitir o erro, ou fruir um problema apenas pelo que ele tem para oferecer ao intelecto, são atitudes que não se impõem por si mesmo e que pressupõem um distanciamento do sujeito de si mesmo. Esta autotranscendência subentende uma atitude de desapego, de desprendimento que se aprende e que, conforme o autor, deve ser objeto de educação, nem sempre facultado pela escola.

Para que este distanciamento se dê, é necessário conceder tempo ao pensamento, tempo para que possa refletir, é indispensável “poser et reposer le problème” (*idem, ibidem*, p. 153). De igual forma, o cumprimento das regras instituídas, relacionar ideias, pensar na simultaneidade das diversas proposições, a sua reformulação, comparação e análise, permitir que, gradualmente, o pensamento se funde em novas perspectivas, faz com o que o pensamento vá ganhando confiança nos seus próprios meios, na sua própria razão.

Por seu turno, a competência da *descentração* está diretamente relacionada com a anterior e com a capacidade de *assentar* o pensamento. Logo que o pensamento *repousa* e se distancia de si mesmo, pode ancorar-se sobre outra coisa que não ele mesmo, pode fixar-se a algo que não lhe pertence, seja esse algo o vazio ou o desconhecido. O que lhe concederá o acesso à razão ou, simplesmente, ao que está diante de si, porque centrar-se, momentaneamente, sobre o outro, é aceitar distanciar-se da familiaridade, o que significa aprender a sair dos seus próprios hábitos intelectuais, abandonar esse lugar seguro onde privilegiamos as nossas ideias, onde nos revemos, ou acreditamos que revemos.

*Descentração*

Se filosofar consiste num processo de abandono da própria opinião, o outro, o interlocutor, enquanto espelho e eco das nossas palavras, é um excelente meio de se praticar esta descentração.

A descentração subentende um processo de leitura crítica das nossas ideias e para aqueles que defendem que é impossível sair de si mesmo, Brenifier argumenta “disons que c’est être à la fois dedans et dehors” (2007a, p. 154).



A matéria-prima da discussão filosófica provém dos alunos, dos conhecimentos utilizados e produzidos no seio do próprio debate, o que pressupõe, segundo Brenifier (*ibidem*) que o aluno, sendo autor e autoridade desses conhecimentos é, desde logo, transformado. Mas, a própria relação com o saber é, igualmente, afetada, na medida em que a experiência filosófica desmistifica o pensamento e o conhecimento. Assim, se as ideias, tal como o processo de análise e de transformação dessas mesmas ideias, provém dos alunos, o conhecimento produzido *pertence-lhes*.

De igual modo, os alunos, incentivados pelo exercício filosófico, passam a ter um acesso direto e autônomo ao conhecimento e ao pensamento e, por outro lado, a validade do conhecimento produzido não é sancionada pelo professor, mas pelo grupo, o que requer uma atitude de responsabilidade individual por parte dos alunos.

O confronto entre pares faz com que os alunos tenham de produzir ideias, argumentar e justificar com o fim de fazer refletir os colegas, o que envolve todos os alunos, quer os habitualmente designados “bons alunos”, que muito academicamente requerem a aprovação permanente do adulto, quer os “menos bons”, que se acostumaram à autoridade do professor, *rejeitados numa espécie de realidade externa e artificial*, porque a prática filosófica tem, conforme o autor, por único signatário o conjunto dos alunos. Um conjunto que não é uma totalidade díspar, mas uma totalidade de singularidades, de alunos singulares que se reconhecem pessoalmente em certas ideias, as quais tiveram que *(es)clarecer*, que ver sob uma outra *luz*.

Assim, e de acordo com Brenifier (2007a), se o conhecimento nasce de cada um, se pode provir dos alunos e não exclusivamente dos livros ou do *cérebro de um mestre*, então ele torna-se acessível a todos, não é mais o privilégio de alguns. A criança torna-se, também, um mestre. Esta tomada de consciência afetará, necessariamente, o funcionamento geral da aula e a conceção do ensino e da educação.

Este processo representa uma dificuldade acrescida para o professor: a de impedir a sua natural tendência de corroborar ou rejeitar o que os alunos exprimem. O professor, no âmbito da prática filosófica, deve desafiar-se a si mesmo a apostar numa razão coletiva e reservar para outro espaço, para outro momento, os pontos de vista que deseja corrigir ou clarificar.

Embora podendo sublinhar uma passagem particular da discussão, para ver se algum aluno identifica um problema pertinente, se o professor souber ser paciente, ele irá, certamente, surpreender-se, “*lorsqu’un élève donnera sens à ce qui paraissait initialement insensé*” (*idem, ibidem*, p. 157).

A necessidade de iniciar um processo de singularidade do pensamento é particularmente visível, de acordo com Brenifier, nos primeiros anos de escolaridade, onde há uma forte tendência para a repetição: repetir o que o professor diz ou o que dizem os colegas. Por tal razão, uma das primeiras regras a fixar com os alunos é a proibição da repetição, o que exige que toda a ideia apresentada seja uma ideia



nova, a menos que seja, explicitamente, uma reformulação do que já foi pronunciado.

Pensar por si mesmo, formular as suas próprias ideias, exprimi-las face ao grupo, é um processo de abandono da tendência natural de fusão, de colagem ao que os outros dizem, geradora de uma real aprendizagem.

O primeiro passo para a produção de um pensamento independente e autónomo é o de se familiarizar com a discussão. De seguida, trata-se de não temer a sanção, o erro ou a ridicularização, assumindo-se o que se tem para dizer e ousar dizê-lo.

A este respeito, Brenifier (2007a, p. 158) refere que a escola tende, ainda que inconscientemente, a encorajar a palavra que agrada ao professor, em procurar continuamente a sua aprovação. Daí a importância deste, durante a discussão, evitar comentários, evitar referir as suas reações, ou evitar terminar as frases dos alunos, como muitas vezes acontece na prática pedagógica.

Mais tarde, após a tentativa de fusão ao pensamento do outro, deparamo-nos com o problema da reação imediata e imponderada. Assim, o autor elucida que a afirmação automática e impensada “*eu não estou de acordo*”, mesmo quando a argumentação apresentada não contradiz em nada o que foi dito, é uma espécie de “*eu também estou aqui*”, meramente denunciadora da inquietude do sujeito e reveladora da heteronomia das crianças, pois esse gesto é, fundamentalmente, reativo e, conforme refere, um verdadeiro pensamento crítico não pode ser de natureza compulsiva. O impedimento de uma reação instantânea é igualmente crucial para se aprender a examinar as ideias que vão surgindo.

Enfim, para que o aluno se permita um pensamento independente e autónomo, há que trabalhar a autenticidade. Ele deve aprender a dizer o que tem a dizer, sem se desculpar ou sem se perder em explicações redundantes, sem temer o *olhar* do professor ou dos colegas. Por seu turno, o professor deve encorajar o aluno a ousar saber, a ousar pensar, protegendo o seu espaço de palavra, permitindo-lhe tempo para que cada um possa desenvolver o seu pensamento.

O desenvolvimento da autonomia do aluno requer que o professor reprima essa tendência natural maternalista que o impulsiona a “*darle de comer la papilla*” (Brenifier, 2011a, p. 148) e o incentive a desenvolver as suas próprias capacidades, porque a criança que não aprender a trabalhar de forma autónoma estará, continuamente, a procurar soluções nas autoridades estabelecidas, em vez de as procurar por si mesmo. Se os alunos não tiverem acesso a um espaço de liberdade onde possam desenvolver a sua própria visão do mundo, da vida e da existência, apenas serão “*el triste reflejo de un condicionamiento reduccionista, rígido e irreflexivo*” (*idem, ibidem*, p. 150).

No que respeita à *relação com o grupo*, a discussão filosófica permite, de acordo com Brenifier (2007a, p. 165), tal como qualquer prática desportiva, trabalhar diretamente a relação com o grupo, através da implementação de regras de funcionamento coletivas. Estas, mais do que interdições com forte conotação moral





ou legal, tornam-se as condições do exercício. A sua utilidade e mesmo o seu carácter lúdico têm primazia sobre o peso ético, reduzindo qualquer dimensão árdua e aparentemente arbitrária que possam transmitir, o que permite a sua transposição para o modo de atuar em sociedade.

Assim, e desde logo, o facto de a criança aprender a se exprimir frente aos outros, não para mostrar o seu saber ou a compreensão dos conteúdos, mas para refletir em conjunto, para, em grupo, desenvolver as faculdades intelectuais com vista à produção de ideias, é uma forma de aumentar o compromisso do ser, quer no processo do conhecimento, quer na relação com os outros, com o grupo.

Se a criança, desde pequena, for habituada a agir em comunidade de uma forma consciente, ponderada e respeitosa, facilmente apreenderá que a sua atitude conduz a comportamentos semelhantes nos outros, não por milagre, mas devido a uma prática regular. Segundo Brenifier (*ibidem*), o grupo é, desta forma, desmistificado e cada um adquire, gradualmente, confiança no seu potencial papel, na sua capacidade de agir sobre os outros colegas e sobre o professor. O grupo não é mais uma entidade que intimida a individualidade, mas um coletivo sobre o qual se pode agir.

Se pensar por si mesmo se aprende, o mesmo acontece com o *pensar em conjunto*, que coloca uma série de problemas específicos ao pensamento. O "cogito" cartesiano (*eu penso*), que nos faz existir pensando de maneira individual, na primeira pessoa do singular (*cogito ergo sum – penso, logo existo*), pode revelar-se como um obstáculo, pois trata-se de tornar coletivo o processo de pensar (Brenifier, 2007a, p. 169).

*Pensar em conjunto*

A tendência natural do sujeito é a de pensar sem o outro, de pensar apesar do outro, ou de pensar contra o outro. Para tal, como salienta Brenifier, basta observar o uso excessivo, quer em sala de aula, quer no quotidiano, das afirmações “*sim, mas...*” e “*eu não estou de acordo*”, que subentendem que um tem mais razão do que o outro. Neste aspeto, o autor refere que o princípio da “comunidade de investigação” proposto por Lipman (e a que já nos referimos) subentende um trabalho útil e muito eficaz, que consiste em conceber a turma como um grupo de cientistas que, em conjunto e durante um certo tempo, irão colaborar no desenvolvimento de uma tarefa específica.

Se nos distanciarmos do aspeto intelectual da prática filosófica, é fácil perceber que fazer emergir verdades coletivas, servir-se do outro para pensar, implica uma transformação das relações sociais. Tal transformação é, de acordo com Brenifier (2007a), particularmente marcante nos grupos/turmas em que as relações são mais tensas e difíceis e em que as tensões estão, de um modo geral, relacionadas com problemas existenciais e/ou psicológicos.

O primeiro postulado que permite instaurar um pensar em comum é o de aceitar a natureza limitada de todo o pensar singular, o seu aspeto necessariamente parcial e, por isso, tendencioso.



A partir desse momento em que o aluno “n’a plus d’image de marque à défendre” (Brenifier, *ibidem*, p. 170) ele pode assumir a sua ignorância, as suas dificuldades, confessar-se confuso, pedir ajuda, aceitar pôr à prova as suas ideias, revelando-se assim, pronto a aceitar as ideias dos outros e capaz de reconhecer verdades coletivas. A confrontação com o outro não é mais encarada como uma ameaça, mas como um pôr à prova, um teste. O *verdadeiro* e o *justo* não implicam uma competição, mas uma colaboração baseada num pacto de confiança, ainda que temporário. Tal processo, segundo o autor, não se estabelece naturalmente, implica a mobilização de diversos procedimentos susceptíveis de desenvolver tais condutas que serão assimiladas e que se tornarão naturais à medida que forem sendo praticadas. A reformulação, o reconhecimento das próprias dificuldades e o questionamento mútuo são alguns dos procedimentos sugeridos por Brenifier que contribuem para este fim.

Em síntese, de acordo com Brenifier, a prática filosófica obriga a desprendemo-nos das nossas opiniões, testando-as a partir da sua análise e problematização, porque, de acordo com o autor, “pensar é eleger, tomar decisões e formular juízos e crescer é aprender a tomar decisões, fazer escolhas e perceber que, nesta atitude de eleição, há opções que se abandonam, e crescer é, igualmente, aceitar a nossa finitude”<sup>308</sup>.

O exercício filosófico consiste, então, em trabalhar uma ideia e “moldearla como si fuese arcilla para que pueda salir del estado de evidencia petrificada en que se encuentra y poder así conseguir que, por un instante, se tambaleen sus cimientos” (Brenifier, 2011a, p. 108). Desde modo, é possível, segundo o autor, transformar a opinião/ideia que se detinha inicialmente ou, mesmo que esta não se transforme, ela não será exatamente a mesma ideia, “pues ahora estará viva: se habrá modificado” (*ibidem*).

Filosofar é, fundamentalmente, uma exigência, um trabalho e uma transformação e não, meramente, um discurso; é extrair das ideias o que é supérfluo, isto é, as intuições não formuladas, as múltiplas leituras e os pressupostos ocultos. É assim que, nas sessões, as crianças aprendem a “pesar” as palavras, ou seja, a escolher cuidadosamente as ideias que querem expressar e os termos que desejam usar, instituindo-se, deste modo, no sujeito, uma certa consciência de si mesmo que o impele a uma maior atenção às suas próprias palavras, que lhe permite situar-se criticamente frente a si mesmo e a ser capaz de compreender as implicações e as consequências do seu próprio discurso.

Graças à atenção a diferentes perspetivas, face ao princípio de contradição e ao confronto com os outros, “se produce un efecto de espejo que nos ayuda a ser más

Trabalhar  
uma ideia

Transformação

Pesar as  
palavras

Efeito de  
espelho

<sup>308</sup> Brenifier, O. (2007b, setembro). *Seminário de Filosofia Prática “Arte de Questionar”*. Centro “Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades” da Associação de Professores de Sintra. (Texto não publicado).



conscientes de los presupuestos de nuestro discurso, nuestros puntos ciegos y nuestras contradicciones” (Brenifier, 2011a, p. 111).

As implicações pedagógicas e o papel do professor, no âmbito desta prática, são assegurar o respeito pelas regras instituídas e estimular o rigor da análise, evitando induzir certas hipóteses ou impor um determinado conteúdo. A função do professor assemelha-se mais à de um animador, sublinhando os problemas que se vão colocando, certificando-se que os pensamentos são claramente compreendidos, estimulando o questionamento. Igualmente deve potenciar, ao máximo, o relacionamento entre os participantes, ser capaz de reconhecer as grandes questões filosóficas que surjam, ainda que os alunos que as enunciam não tenham consciência delas. Para tal, poderá reformular os discursos dos alunos e estabelecer relações, procedimentos que ajudam o aluno a consciencializar-se e a conceptualizar o seu discurso e pôr em evidência as suas incoerências e as insuficiências de forma a estimular a construção do pensamento.

Porque o exercício filosófico pode ser extenuante, Brenifier (2011a, p. 115) propõe que o professor acentue a sua dimensão lúdica e que, na medida do possível, faça uso do humor “a modo de anestesia epidural que facilite el alumbramiento de las ideas”. Deste modo pode-se, igualmente, suavizar o medo das críticas, encarando o exercício como um jogo, no qual não se trata de ter razão, nem de se dizer a última palavra, “sino de practicar un tipo de gimnasia intelectual, con la misma actitud con la que nos enfrentamos a cualquier otro deporte o a un nuevo juego de mesa”.

Considerando que o professor não é formado, à partida, para este tipo de prática, Brenifier (2011a, p. 118) refere que tal circunstância não constitui um verdadeiro problema “si el profesor pierde el miedo a la equivocación y a la incertidumbre” e, provavelmente, este será um excelente momento de aproximação entre professores e alunos, uma oportunidade para experimentarem, conjuntamente, alguns momentos filosóficos preciosos que “los inquieten, que los marquen, que los eduquen”.

É neste sentido que o autor sugere algumas recomendações ao professor que pretende iniciar-se na filosofia com crianças, entre as quais se salientam: *não ter medo de perder tempo; não esperar por respostas específicas (porque se não, não saberá escutar); se o professor pretende aprender a ensinar, é melhor amar o imprevisto do que o previsível; e não temer o vazio, pois é aí que se opera o pensamento.*

De igual modo, o autor indica algumas perguntas e o objetivo que se propõem, bem como as competências que podem ajudar a desenvolver, tal como se exemplifica no quadro que se apresenta na página seguinte.

Papel do professor

Dimensão lúdica

Ginástica intelectual

Propostas para o professor



Quadro 4. Perguntas úteis no decurso de uma discussão filosófica  
(traduzido e adaptado de Brenifier, 2011a, pp. 121-125)

Perguntas	Objetivos/competências a desenvolver	Observações
<i>Que é que isso significa?</i>	Clarificar uma ideia ou explicar uma hipótese	
<i>Qual é o problema?</i> <i>Onde está o problema?</i>	Problematizar	Pergunta adicional: <i>Quem sabe explicar o problema?</i>
<i>Quem te disse?</i> <i>Onde está escrito?</i>	Questionar os pressupostos	Possibilita a ligação com a realidade
<i>Como é que sabes?</i>	Justificar   Fundamentar	Procurar pela prova do que se diz, pelos fundamentos implícitos no discurso
<i>Resolveu-se o problema?</i>	Conceptualizar   Sintetizar	Permite encerrar uma discussão e iniciar outra
<i>O que é que queres dizer?</i> <i>Quem pode repetir o que o colega disse?</i>	Aprofundar   Explicar	Pensar sobre o sentido, ou o não sentido, do que se disse
<i>Quem tem um comentário a fazer sobre o que se passa?</i> <i>Quem pode descrever o que se passou?</i>	Esta pergunta convida os alunos a passarem ao nível da meta-reflexão	Permite um balanço, pois orienta o pensamento até às questões do método, à síntese e à identificação de problemas e resume o que se fez bem, menos bem, ou mal
<i>Quem não está de acordo?</i>	Visa o posicionamento frente a uma determinada proposição	É mais eficaz que a pergunta pela concordância, uma vez que o desacordo promove, de uma forma mais direta, uma justificação da proposição defendida
<i>Fiz-te uma pergunta?</i> <i>Respondi-te?</i>	Promove a análise da natureza do discurso Permite a distinção entre pergunta e declaração ou afirmação, assim como a diferença entre uma ideia e um exemplo	Permite, ainda, a meta-reflexão, na medida em que impele à identificação da natureza do discurso e da articulação entre as relações que se estabelecem entre diferentes discursos
<i>Qual é o propósito/objetivo da tua intervenção?</i>	Obriga o aluno a concretizar a sua intenção, que ele tome consciência do seu objetivo e focalize o seu pensamento	
<i>Qual é a palavra importante?</i> <i>Qual é a palavra-chave?</i>	Conceptualizar	Permite identificar o termo mais importante da frase e, igualmente, clarificar o seu sentido, compreender o essencial e habituar-se a distinguir a função dos diferentes termos de uma frase
<i>Qual é a diferença entre estas duas palavras/ideias?</i> <i>Estas ideias/palavras são equivalentes?</i>	Avaliar relações entre dois ou mais conceitos	Proporciona estabelecer relações e comparações
<i>O que é que mais gostaste (na sessão)?</i>	Adotar uma posição e expressar subjetividade	Convida o aluno a adotar uma postura ativa ou, pelo menos, a tornar-se consciente da sua vivência



No que respeita às regras de funcionamento<sup>309</sup> de uma sessão de *Filosofia para Crianças*, e porque a atividade filosófica requer um limite formal que permita o seu bom funcionamento, entre as propostas de Brenifier (2011a, pp. 119-120), destacam-se:

Regras de  
uma sessão

- *Levantar a mão para solicitar a palavra (aprendendo, deste modo, a diferir o desejo de falar e o gesto e a estar atento aos outros);*
- *Não se precipitar. O primeiro que levanta a mão nem sempre é o que tem primazia no direito à palavra (levantar a mão não serve para mostrar que se existe, isto é, para chamar a atenção sobre si);*
- *Não levantar a mão quando um colega está a falar (para aprender a ouvir melhor, em vez de se centrar em si próprio);*
- *Recordar mentalmente a pergunta e ser capaz de a repetir antes de lhe responder;*
- *Ser capaz de reformular o que um colega disse, principalmente se se está em desacordo com as suas ideias;*
- *Comprovar que uma ideia é clara, antes de a aceitar;*
- *Comprovar que uma ideia é nova, antes de a aceitar, para não repetir, inutilmente, o mesmo;*
- *Comprovar que uma resposta responde à pergunta antes de a aceitar (para evitar que se mude de tema da discussão);*
- *Comprovar que a objeção proposta contradiz a proposição inicial e que não é, meramente, “outra ideia” camuflada (para evitar que se mude de tema da discussão);*
- *Se se propõe uma nova ideia, há que relacioná-la com as anteriores;*
- *Todas as ideias propostas têm de ser acompanhadas da respetiva argumentação;*
- *Todas as ideias que se propõem têm de ser problematizadas;*
- *Há que identificar e debater qualquer diferença de opinião;*
- *Há que escutar o que se disse e não o que se quer dizer, o que se queria dizer, ou o que se podia ter dito: só contam as palavras pronunciadas;*
- *Só se ajuda um colega se este o solicitar;*
- *Devemos aceitar uma hipótese se ninguém propuser outra melhor, mesmo que para mostrar que esta não tem qualquer sentido.*

<sup>309</sup> A este respeito, o autor (2011a, p. 110) salienta que uma das regras indispensáveis é que cada um só pode falar na sua vez, de modo a evitar “que se produzca una batalla campal, así como toda crispación relacionada con la precipitación”. De igual modo, todos os que intervieram na sessão devem fazê-lo para todos, evitando, assim, que surjam pequenos grupos que dificultam o processo de escuta e promovem a desconcentração do grupo.



#### 4.2.6. Filosofia, cidadania e espírito crítico

Repensando a dimensão da educação para a cidadania presente no ensino, Brenifier (2002) defende a ideia de que o essencial da educação cívica se encontra no espírito crítico.

Educação  
cívica

Refletindo sobre a origem etimológica da palavra “crítica”, enquanto *passar pelo crivo*, e o seu sentido metafórico posterior de *discernir* ou *julgar*, o autor conclui que não se pode criticar alguma coisa se, primeiro, não a passarmos pelo crivo da razão, se não a discernirmos ou julgarmos previamente. Pelo que, criticar implica conhecer e compreender, conjetura a capacidade de entender os procedimentos e os conceitos, de os apreender na sua utilização e não-utilização. Deste modo, a capacidade crítica pressupõe, igualmente, a capacidade de análise. Ora, tal capacidade não é passível de ser potenciada se o professor pensar em lugar dos alunos. Ela só se desenvolverá se eles aprenderem a pensar por si próprios, por conseguinte, “la critique est donc au cœur du processus d’apprentissage” (*idem, ibidem*, p. 27).

O autor defende que o fundamental da educação cívica consiste em fazer emergir, por um lado, o ser social do ser individual e, por outro lado, proporcionar o inevitável confronto entre estas duas dimensões do ser. Tal processo pratica-se a partir da utilização da palavra e do debate enquanto meio de confrontação e de intercâmbio gerador de sentido, para tal, a alteridade deve ser explicada e não ignorada ou rejeitada.

Neste sentido a análise, portadora do espírito crítico, encontra a sua utilidade, não apenas como um instrumento académico e abstrato, mas como uma forma de pôr à prova o nosso ser, indispensável à vida em sociedade e à vida em geral. Pelo que, “le droit à la critique s’entrelace alors à un devoir de critique”, direito que não se outorga, mas que se adquire (*idem, ibidem*, p. 29).

É nesta linha de pensamento que o autor propõe que a matéria bruta que constitui o conhecimento abstrato ou formal seja *habitada* por “interstices de respiration”, espaços de liberdade e de indeterminação, nos quais o professor se proponha ouvir a crítica dos seus alunos, ainda que arbitrária e infundada, com vista a que eles se expliquem e justifiquem. Assim, e conforme o autor, “en cette prise de risque fondée sur un acte de foi, s’articule l’exercice de la citoyenneté” (*ibidem*).

Espaços de  
liberdade

Enfim, ensinar os alunos a discutir entre si, a escutar-se, a ouvirem-se, a reformular as suas perspetivas pessoais e particulares, a analisar e a criticar as suas ideias e as dos seus companheiros, são formas de aprendizagem da educação cívica, não como um conhecimento teórico, mas como prática. A prática de aprender a respeitar-se a si mesmo, a respeitar o outro, a ser respeitado pelo outros e a dar ao termo *respeito* um verdadeiro sentido.

Respeito

O nosso discurso (*parole*) é muito mais do que um amontoado ou uma sequência de palavras (*mots*): “elle fait être” (*idem, ibidem*, p. 30). O espírito crítico deixa de ser



uma ameaça para a aprendizagem, dado que permite que surja o cidadão, ou que este se desenvolva.

A prática filosófica possibilita aprender que a autoridade não se decreta, ela adquire-se, merece-se, ganha-se, “quoi de plus fundamental dans la formation du citoyen?” (*idem, ibidem*, p. 31).

#### 4.2.7. Cruzando perspetivas: Brenifier e um breve olhar sobre a metodologia de Lipman

Brenifier (n.d.d), analisando o método de Lipman, a partir da observação de uma sessão de filosofia com crianças<sup>310</sup>, refere que o texto a partir do qual se iniciam as sessões, serve simplesmente como pretexto, sendo apenas referenciado como um estímulo isto é, “no se toma en cuenta realmente [...] con lo que básicamente se quiere decir que es una herramienta básica inicial utilizada para provocar la discusión”<sup>311</sup>. Neste sentido, o autor questiona-se: *se, de facto, assim é, para quê utilizar um texto pré-construído, com ideias filosóficas precisas e implícitas, em cuja narração se encontra um conjunto de problemas e conceitos filosóficos e que tem por objetivo instituir-se como um meio para a reconstrução filosófica e um modelo para a indagação dialógica?*

O texto como pretexto

A este respeito, e no que se refere às diferenças entre o método proposto por Brenifier e o método de Lipman, Arnaiz (2011) destaca que, de acordo com a proposta de Brenifier, não é necessário partir de materiais específicos, nem da leitura prévia de um texto, a discussão filosófica pode desencadear-se a partir de uma questão apresentada pelos alunos, contrariamente ao que acontece na metodologia de Lipman. De igual modo, na proposta de Brenifier não existe um protocolo rígido de atuação, como se verifica na proposta lipmaniana.

Prosseguindo a sua análise, Brenifier reconhece que a informação transmitida pelas narrativas de Lipman não se apresenta completamente organizada, nem totalmente descodificada, sobressaindo a sua natureza didática, o que corrobora a premissa de que “aprender a filosofar es aprender cómo leer – no solo leer libros y

Natureza didática

<sup>310</sup> Concretamente, o autor refere-se a uma sessão de *Filosofia para Crianças* que decorreu no “Congreso de Filosofía con Niños” em Varna, na Bulgária, e cujo procedimento se baseou na metodologia proposta por Lipman: “Resumamos primero el ‘taller básico de Lipman’, tal como lo vimos, que puede ser muy diferente de lo que es en otras partes, y de lo que podría ser o debería ser. Después de juntarse en un círculo, un breve fragmento de un capítulo de un texto de Lipman u outro es leído por turnos de modo que cada uno lee un párrafo u oración. Después de hacer esto, el facilitador pide que se formulen preguntas surgidas del texto, y los alumnos levantan la mano para proponer una u otra pregunta, formando así una lista de preguntas. Luego las preguntas son clasificadas y una de todas estas preguntas se elige por votación. Después de hacer esto, se desarrolla una discusión, en la que cada uno dice lo que quiere sobre la pregunta elegida, a medida que se van levantando las manos y el facilitador le da la palabra en orden cronológico a los participantes”. In Brenifier, O. (n.d.d). *Un breve mirada al método Lipman*. Acedido em maio 10, 2012 em <http://institut.pratiques-philosophiques.com/textos/106-un-breve-mirada-al-metodo-lipman.html>

<sup>311</sup> *Idem, ibidem*.



textos, sino leer el mundo, el yo, leer al otro o cualquier otra cosa que pueda presentársenos” (*ibidem*). Contudo, como refere, um dos maiores problemas que os alunos de qualquer idade revelam ao ler é precisamente o que se estimula com esta forma de proceder: o texto é apenas um motivo e não é encarado de maneira séria e rigorosa pelo leitor. Assim, esquece-se a parte mais importante do próprio texto, o seu conteúdo.

Para além disso, segundo o autor, no seio da “comunidade de investigação”, o aluno deveria, pelo menos, situar no texto a pergunta que apresenta, ou relacionar a posição assumida no texto com o assunto em debate, caso contrário, corre-se o risco de o aluno enunciar qualquer pergunta que nada tenha a ver com o texto inicial. Ora, se este é esquecido, o procedimento que assegura a coerência da produção das perguntas pode estar em causa, uma vez que, conforme Brenifier, um dos aspetos fulcrais do pensamento filosófico é precisamente seguir um assunto, concentrar-se nele e, a partir dele, estabelecer conexões. E a mesma crítica pode ser feita no que respeita às respostas dadas às perguntas eleitas. Neste sentido, conforme se interroga o autor, porque não, questionar-se em conjunto, “cuales son los indicios conceptuales que el texto nos da acerca de cómo manejar la pregunta elegida?”<sup>312</sup>.

Concentrar-se  
num assunto  
e estabelecer  
conexões

Nesta linha, Brenifier, recuperando Hegel, propõe que face ao texto, ou ao tema em debate, se proceda a uma crítica interna e a uma crítica externa. A análise interna consiste numa procura pelos pressupostos, pelos “puntos ciegos”, pelas falácias e pelas inconsistências de um texto dado. A análise externa, por seu turno, pressupõe uma crítica ao texto a partir de ferramentas conceptuais que lhe são externas, propondo-se, deste modo, uma outra leitura do tema, que se confronta com o conteúdo do texto. Assim, no primeiro caso, trata-se “desmantelar, desmontar y provocar un corto-circuito desde adentro, en el segundo caso, se traen herramientas desde afuera para rebatir los fundamentos de la obra”<sup>313</sup>.

Crítica interna  
e crítica  
externa

Concluindo a sua análise relativamente ao procedimento adoptado na sessão em questão, Brenifier refere que o tratamento do texto, “que incluye no confrontar las ideas del autor, parece fomentar una cierta dejadez mental, una falta de respeto por los textos escritos y por ‘el otro’ en general”<sup>314</sup>.

Esta desatenção mental e esta falta de respeito pelo outro podem, igualmente, observar-se, conforme o autor, numa outra característica deste processo: na ausência de conexões entre as diversas intervenções das crianças. A este respeito, Brenifier recorda que uma das lutas históricas da filosofia, que se iniciou com Platão, foi a luta contra a opinião. Opinião no sentido de uma mera proposição, isolada, privada de qualquer justificação, inconsciente de si mesma e incapaz de responder às objeções colocadas.

Luta contra  
a opinião

<sup>312</sup> Brenifier, O. [n.d.d]. *Un breve mirada al método Lipman*. Acedido em maio 10, 2012 em <http://institut.pratiques-philosophiques.com/textos/106-un-breve-mirada-al-metodo-lipman.html>

<sup>313</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>314</sup> *Idem, ibidem*.





Ora se a discussão filosófica não promove a procura pela fundamentação e pela justificação das afirmações proferidas e não se propõe construir nem articular conexões entre elas, daí apenas pode resultar uma lista de ideias que, embora não sendo necessariamente falsas, não passam de meras opiniões.

Embora na metodologia proposta por Lipman seja de realçar o facto de os alunos levantarem a mão e esperarem pela sua vez de falar, passo importante para a discussão filosófica, de acordo com Brenifier, a verdade é que tal procedimento não é orientado no sentido do desenvolvimento da escuta e da atenção ao que o outro diz. As crianças apenas aguardam a sua vez de intervir. Assim, muito dificilmente, colocarão questões que incentivem o seu autor a um maior aprofundamento do próprio pensamento e, nesse fluxo interminável de opiniões, nessa “chatarrería de palabras”, os argumentos fortes que, por vezes, possam ser apresentados para refutar uma ideia, simplesmente passam despercebidos.

De modo a ajustar a discussão, a focalizá-la, com vista a que se produza um verdadeiro trabalho filosófico, oposto à *chuva de ideias* que, embora podendo ser muito útil, “tiene otro tipo de funciones pedagógicas”, Brenifier propõe três possibilidades de intervenção do professor.

Face a uma afirmação digna de atenção devido ao seu potencial problemático, o professor deve interpelar os alunos, procurando saber se alguém quer, a esse respeito, colocar uma pergunta, uma objeção, ou desenvolver o assunto. Assim, o professor concederá algum tempo ao desenvolvimento e ao aprofundamento de uma ideia ou de um conceito particular e o autor da ideia terá a oportunidade de desenvolver ou repensar a sua ideia inicial.

A segunda proposta do autor remete-nos para as situações em que são apresentados contra-argumentos ou contraexemplos eficientes. Nesta ocasião, o professor deve, igualmente, parar a discussão para identificar o problema que sobreveio, pedindo a todos os alunos que, numa primeira fase, suspendam o juízo, para problematizar e conceptualizar a discussão. Depois de analisar o problema, os alunos devem ser incentivados a emitir juízos e a determinar o que é correto e incorreto do seu ponto de vista, produzindo, para o efeito, argumentos. Antes de voltar à discussão geral, e com vista a estabelecer uma breve conclusão, o professor deverá perguntar aos autores do problema inicial se mudaram de ideias relativamente ao assunto ou se querem reformular a sua primeira ideia.

A terceira possibilidade de intervenção do professor consiste em propor ao grupo uma pergunta precisa, o que permitirá recentrar a discussão.

No que respeita ao nível conceptual da metodologia lipmaniana, Brenifier lembra que Platão convida o filósofo a viajar por um caminho anagógico, isto é, a *lutar contra a corrente* até à unidade e à origem do discurso, que é o oposto de produzir uma grande quantidade e variedade de ideias. Este é um procedimento reflexivo, no qual o pensar reflete sobre si mesmo, converte-se no seu próprio objeto, tal como o sujeito pensante se converte no objeto do processo e este é,

Desenvolver  
a escuta e a  
atenção

Pensar como  
objeto de si  
mesmo



conforme o autor, o núcleo do método dialético. Este procedimento permite identificar os pressupostos de um dado discurso, a sua intenção e os problemas implícitos, ou seja, problematizá-lo e, por fim, conceptualizar o seu conteúdo. Este processo, que não é inato ao ser humano e pressupõe um trabalho por parte do professor, exige parar a discussão, para que se analise o trabalho que fez e, assim, interromper o fluxo de novas hipóteses ou opiniões “para dar paso a una reflexión en un metanivel”<sup>315</sup>. Em contraposição, numa discussão livre, embora possam surgir ideias interessantes, não se procede a uma análise sistemática, a um aprofundamento, e o aluno não é forçado a filosofar, a abandonar a evidência imediata e a trabalhar com as ideias.

De igual modo, Brenifier refere que nas sessões a que assistiu, que seguiram o método de Lipman, o professor não provocou o aprofundamento do pensamento, “lo más que vimos fue un profesor que tomó la iniciativa de cuestionar de alguna manera a un alumno después de que este lanzara una hipótesis, pero no pasó más allá de eso”<sup>316</sup>.

Aprofundar o pensamento

A este respeito, o autor refere, ainda, a importância de, numa discussão filosófica, os alunos estarem tanto dentro, como fora da discussão, ou seja, serem, ao mesmo tempo, ouvintes/espectadores e atores do processo (alunos e professores simultaneamente). Para tal, além de ouvirem, têm também de colocar perguntas, formular hipóteses, apresentar contraexemplos, detetar contradições, analisar ideias, produzir conceitos, entre outros. Para que tal aconteça, o professor deve mostrar-lhes o caminho, sob pena de os alunos não saberem como o fazer e, se o professor “no los fuerza de una manera u otra, a redirigir el foco de sus pensamientos y sus discursos, estarán demasiado enfrascados en sus propias convicciones para hacerlo, como la mayoría de los seres humanos”<sup>317</sup>.

Outra objeção que se pode colocar, relacionada com a dinâmica de grupo, é o facto de muitos dos responsáveis pelas sessões quererem que os alunos, em todos os momentos, contribuam com os seus pensamentos, por mais irrelevantes que sejam, e que participem ativamente na discussão. Contudo, e segundo Brenifier (*ibidem*), criar momentos em que ninguém fale, em que todos possam estar deslumbrados por uma qualquer questão particular e em que o silêncio pesa sobre o grupo, “es una situación más bien productiva y deseable. Ciertamente no facilita el habla, pero facilita el pensar”.

Importância do silêncio

Uma outra crítica que pode ser dirigida à metodologia lipmaniana diz respeito ao conceito de “comunidade de investigação”. Assim, Brenifier defende que, analisando o significado geral deste conceito, é possível entrever o princípio de que o outro pode pensar (e pensa) de um modo diferente de nós e que o seu papel é ajudar-nos a sair de nós mesmos, ainda que momentaneamente, e a tomarmos consciência de

<sup>315</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>316</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>317</sup> *Idem, ibidem.*



outra realidade. Neste sentido, a comunidade funda a possibilidade de abertura do pensamento e pode conduzir a um desenvolvimento do pensar. Contudo, conforme ressalta o autor, a comunidade de investigação pode impedir este mesmo progresso e o próprio trabalho filosófico. Tal verifica-se, nomeadamente, na pressão que o grupo exerce para que o indivíduo aceite o pensamento da maioria. Embora tal pressão possa não ser exercida de forma coerciva, ela acontece sempre que se ignora ou se abandona uma hipótese inovadora ou provocadora. Se o grupo não se dedicar a debater cada ideia singular, toda a singularidade será absorvida pela massa global e, a este respeito, o autor recorda a afirmação de Tao “cuando todos piensan esto es lo bueno: eso es malo. Cuando todos piensan esto es lo bello: eso es lo feo”<sup>318</sup>.

Absorção da singularidade

Opondo-se a esta conduta, Brenifier propõe o princípio, que já mencionámos anteriormente, de pensar o impensável, o que significa “que no queremos pensar, argumentar y defender principalmente lo que pensamos, sino antes que nada, lo que no pensamos. De qué otra manera podríamos salirnos de nuestras opiniones, si no es haciendo este viaje a lo imposible?”<sup>319</sup>. Desta forma, a atividade filosófica converte-se numa experiência do pensar.

Continuando a sua apreciação a respeito da ideia de “comunidade de investigação”, o autor refere que um princípio constante nas discussões é a crença de que as ideias se adicionam e se acumulam, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento do pensamento de todos e para a harmonia do grupo. Para além disso, conforme salienta, embora a discordância face ao que foi dito seja aceite nas sessões, a discussão continua de qualquer modo. Ou seja, a discussão não se detém num ponto particular, para que se proceda à sua identificação e muito menos para que este se resolva, evitando-se, desta forma, a confrontação, dado que esta implica uma certa persistência na oposição. Assim, as ideias particulares desintegram-se na totalidade.

Neste sentido, o autor refere que, se é verdade que uma discussão livre pode favorecer alguns problemas de ensino, por outro lado também se alimenta de preconceitos sociais, uma vez que reafirma o valor inquestionável do “nosso pequeno eu” e das suas ideias. De igual modo, e paradoxalmente, esta visão do coletivo conduz, facilmente, a um desinteresse e a uma desatenção ao outro, porque, conforme Brenifier, “en realidad, si no tenemos un profundo interés y una afinidad por lo singular; ¿cómo podemos pretender tener un interés por lo colectivo?”<sup>320</sup>.

Assim se sublinha uma das desvantagens da comunidade: o facto de propender ao desaparecimento da singularidade. O que, do ponto de vista pedagógico, conforme defende Brenifier, “encaja muy bien con los excesos antiautoritarios políticamente correctos que hemos visto desarrollándose en los últimos años”<sup>321</sup>, pois algo que sobressaia de modo radical deve ser arrancado de raiz como uma ameaça para a comunidade.

---

<sup>318</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>319</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>320</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>321</sup> *Idem, ibidem.*



É também neste sentido que se pronuncia Scolnicov (2000), salientando que as crianças necessitam do grupo para aprenderem a expor o seu pensamento e a respeitar outras perspetivas, contudo

uma discussão requer consciência da distinção entre o meu ponto de vista e o do outro ou outros. E é precisamente esta diferenciação do grupo que promove o pensamento. A comunidade pode dar suporte ao pensamento, aguçá-lo, corrigi-lo, mas não é ela que pensa. (p. 95)

Assim, e conforme o autor, para além do envolvimento das crianças no processo investigativo conjunto, é importante que as mesmas aprendam a se diferenciar do grupo, “para pensar por si mesmas e para ser plenamente responsáveis por seu pensamento” (*ibidem*).

Retomando Brenifier, e no que se refere à proposta de Lipman que defende que a pergunta não é o mais importante, mas as ideias, as respostas, o autor defende que, na sua forma de conceber a prática filosófica, o fundamental não são as respostas, mas as perguntas. Trata-se, segundo Brenifier, sobretudo, de desconstruir, “é uma luta corpo a corpo. A mim agrada-me a ideia do choque, da iluminação, de procurar a aporia, ‘le cou du sac’, porque os problemas são bonitos por si mesmo e, para os vermos, temos de sair do sujeito empírico”<sup>322</sup>.

A primazia da pergunta

Também nesta linha, Scolnicov (2000) defende que “a filosofia não se ocupa principalmente de encontrar as respostas corretas, mas de inventar boas perguntas” (p. 94).

Concretamente no que respeita ao programa apresentado por Lipman, Brenifier (n.d.d) refere que o princípio de começar com uma história e de a conceptualizar é um exercício inovador e produtivo. E, embora as histórias apresentem um carácter didático, pode colocar-se a questão de saber se algumas obras da literatura clássica, relatos populares ou mitos tradicionais também não poderiam ter a mesma função, dado que apresentam, igualmente, um conteúdo filosófico e têm a vantagem de oferecer leituras a múltiplos níveis, uma vez que são profundas e contém muitas ambiguidades, são de natureza poética e apelam aos arquétipos fundamentais do conhecimento, à experiência e à existência humanas. Além disso, continua o autor, e partindo do pressuposto de que as mesmas se destinam as crianças de diferentes países, as histórias apresentadas por Lipman e a sua equipa podem ser criticadas por serem demasiado norte-americanas.

As histórias

A respeito das novelas filosóficas de Lipman, Lorieri (2000) critica o facto de Lipman pretender que as suas personagens fictícias sejam modelos de investigação filosófica e que sirvam de modelo de conduta para as crianças. Assim, e conforme o autor, o termo “modelo” implica um sentido de “diretividade que não condiz com uma das características básicas do esforço genuinamente filosófico que é o da autonomia do pensar, o da reflexão crítica e criativa, o da ‘reinvenção’ e

<sup>322</sup> Brenifier, O. (2009, maio). *Workshop de Filosofia Prática – vertente de Aconselhamento Filosófico: “L’art du questionnement”*. Centro “Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades” e LanguageCraft – Línguas, Artes e Cultura. (Texto não publicado).



‘reconstrução’ contínua e continuada das significações humanas” (p. 55). Tal crítica é, ainda de acordo com o autor, aplicável aos manuais do professor que acompanham as novelas filosóficas lipmanianas, cuja designação de “manuais instrutivos” pode dar a entender “que devem ser guias ou modelos de como se devam conduzir as discussões filosóficas” (*ibidem*).

Por seu turno, Brenifier refere que a utilidade destes manuais é questionável, uma vez que, ou o professor tem formação em filosofia e não necessita deles para conceptualizar a história, ou não possui essa formação e não terá capacidade para conduzir uma sessão prática de filosofia com as crianças, uma vez que a utilização de perguntas previamente preparadas resultaria num processo meramente mecânico e artificial. Para além disso, conforme sublinha o autor, uma coisa é rever ideias e explicá-las, outra é jogar com elas, introduzindo-as subtilmente na discussão, no momento apropriado, e fazer conexões com o que foi dito.

É neste sentido que o autor, distanciando-se de Lipman, preconiza, conforme vimos, que uma sessão de filosofia, seja com crianças, seja com adultos, pode iniciar-se a partir de uma pergunta, de um texto, de uma imagem, ou de um trabalho produzido pelos alunos<sup>323</sup>.

É igualmente neste sentido que o professor é encarado, não como fonte do conhecimento mas, de par com os alunos, como aprendente, cabendo-lhe o papel de *árbitro* ou animador, cuja responsabilidade é a de “enunciar las *reglas del juego* y de asegurarse de su adecuado cumplimiento”, “destacar los argumentos más sobresalientes, ayudar a que se estructuren, se articulen y se desarrollen de manera adecuada” e de, com o tempo, delegar nos alunos o papel de animadores, o que lhes permitirá que aprendam melhor a distinguir as problemáticas em jogo (Brenifier, 2005, pp. 68-70), porque, como relembra Lerbet-Sereni (2000) “l’*école est le lieu de la culture et de la formation de l’esprit critique, de cette capacité à interroger le monde dans lequel on aura à prendre sa place propre*”<sup>324</sup>.

Trata-se, então, de “cambiar un poco de oficio, de permitir que los alumnos trabajen entre ellos, con el propósito de obtener un resultado final y de examinarlo, más que de rectificar a cada instante el contenido de la discusión” (Brenifier,

Professor:  
animador

<sup>323</sup> Nesta perspetiva, as obras de *Filosofia para Crianças* de Brenifier constituem-se como possíveis leituras, visando a problematização e o questionamento, por parte das crianças, de algumas das grandes questões que as (nos) inquietam ou de temas que introduzem experiências metafísicas, sendo estas, segundo o autor, fundamentais para a estruturação do pensamento infantil-juvenil. É nesta medida que se apresenta, em Anexo 2, uma breve sinopse de algumas das suas obras destinadas à prática filosófica com as crianças, assim como uma referência aos seus principais objetivos e alguns exemplos de exploração didática.

<sup>324</sup> Lerbet-Sereni, F. (2000). Sur les connaissances enseignables ici et maintenant dans les complexités perçues. Re-transmettre (Savoir pour expliquer) et Co-produire (Comprendre pour faire). Acedido em janeiro 20, 2007, em [http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/6\\_doc2.htm](http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/6_doc2.htm)



2005, p. 67). Estamos, assim, perante um novo perfil de professor capaz de fazer da sua prática um espaço de reflexão, apto, conforme Lerbet-Sereni (2000)

Novo perfil de professor

à modéliser les situations singulières dans lesquelles ils se trouvent engagés avec chaque élève et chaque groupe d'élèves, afin d'inventer leurs réponses didactiques, pédagogiques et éducatives à ces situations (plutôt que de chercher à appliquer des modèles qui ne pourront en aucun cas être justes au sens d'ajustés à ce qui se joue)<sup>325</sup>.

Concomitantemente, se perspectiva uma nova conceção de formação que, conforme defendemos anteriormente, promova a preparação de professores crítico-reflexivos (Nóvoa, 1992; Alarcão, 1996; Sá-Chaves & Alarcão, 2000a; Tavares & Alarcão, 2001; Perrenoud, 2002a; Sá-Chaves, 2002 e Alarcão & Roldão, 2008), instituindo espaços de partilha, de debate, discussão e de questionamento profícuo, porque "la formation des enseignants est aussi le lieu d'appropriation, de questionnement et d'enrichissement de leurs pratiques professionnelles" (Lerbet-Sereni, 2000)<sup>326</sup>.

Nova conceção de formação

O interesse quer pela prática filosófica com as crianças, quer pela formação de professores nesta área tem vindo a crescer nas últimas décadas e, atualmente, a *Filosofia para Crianças* está implantada, de forma sistemática e crescente, em mais de cinquenta países espalhados pelo mundo, como veremos de seguida.

### 4.3. *Filosofia para Crianças* no Mundo

"Tudo o que aprendemos nas nossas vidas breves não é mais do que uma ninharia insubstancial arrancada à enormidade do que nunca saberemos."<sup>327</sup>

Nos EUA, o interesse pelo programa *Filosofia para Crianças* foi tão rápido que, logo em 1974, Lipman fundou, juntamente com a sua equipa, o "Institute for the Advancement of Philosophy for Children" (IAPC), na Universidade de Montclair, em Nova Jersey, centro que tem vindo a preparar educadores de todo o mundo, para a prática da *Filosofia para Crianças*.

O IAPC, além de seminários intensivos de formação, disponibiliza programas de mestrado, na área de *Filosofia para Crianças* (apresentando duas variantes: uma destinada a professores com formação em filosofia e outra dirigida a outros profissionais iniciantes neste assunto) e na área do Pensamento Crítico, e programas de doutoramento em Educação (na área de especialização de *Filosofia para Crianças*,

<sup>325</sup> Lerbet-Sereni, F. (2000). Sur les connaissances enseignables ici et maintenant dans les complexités perçues. Re-transmettre (Savoir pour expliquer) et Co-produire (Comprendre pour faire). Acedido em janeiro 20, 2007, em [http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/6\\_doc2.htm](http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/6_doc2.htm)

<sup>326</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>327</sup> Montero, Rosa (2008). *Instruções para Salvar o Mundo*. Porto: Porto Editora, p. 164.



ou na opção de Educação Matemática). O referido instituto publica, desde 1979, o periódico trimestral “Thinking. The Journal of Philosophy for Children”<sup>328</sup>.

Em 1985, com o objetivo de fortalecer o movimento internacional de *Filosofia para Crianças*, foi criado o “International Council for Philosophical Inquiry with Children” (ICPIC). O ICPIC é uma instituição não-governamental, cujo principal objetivo é desenvolver a investigação filosófica com crianças nos mais diversos níveis, promovendo, ainda o diálogo entre filósofos, educadores e outras pessoas envolvidas em práticas que visam o desenvolvimento do pensar na educação.

Nos Estados Unidos, existem ainda diversos projetos, na maioria dos casos ligados a Universidades, que envolvem estudos e projetos de *Filosofia para Crianças*, alguns de acordo com a teoria de Lipman e outros com metodologias próprias.

Aos poucos, tem-se vindo a verificar uma maior independência entre o programa *Filosofia para Crianças* de Lipman e o ICPIC.

Atualmente, e de acordo com os dados oficiais disponíveis, estão em curso várias experiências sobre este tema em mais de trinta países, como veremos, e o programa *Filosofia para Crianças* tem gerado uma produção teórica assinalável, nomeadamente livros, revistas, dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Tem sido, igualmente, tema de vários congressos internacionais, sendo praticado tanto em escolas públicas, como privadas, e tem sido visto com interesse por órgãos como a UNESCO e a UNICEF.

Passamos, seguidamente, a apresentar uma breve panorâmica global sobre a difusão, pelo mundo, da *Filosofia para Crianças*. Grande parte dos centros ou das instituições a que nos referiremos são associados do IAPC<sup>329</sup> ou da SOPHIA – “European Foundation for Philosophy with Children”<sup>330</sup>, instituições que disponibilizam, *on-line*, os contactos dos centros, instituições e outros associados.

No final deste levantamento, dedicaremos uma particular atenção ao caso português, procurando expor mais detalhadamente as informações a que tivemos acesso.

A presente resenha, não pretendendo ser de modo algum um levantamento exaustivo, tem como propósito apresentar alguns dos dados que foram possíveis obter durante o período em que a investigadora principal foi coordenadora do

---

<sup>328</sup> “Thinking: The Journal of Philosophy for Children – The journal is a forum for the work of both theorists and practitioners of philosophical practice with children, and publishes such work in all forms, including philosophical argument and reflection, classroom transcripts, curricula, empirical research, and reports from the field. The journal also maintains a tradition in publishing articles in the hermeneutics of childhood, a field of intersecting disciplines including cultural studies, social history, philosophy, art, literature and psychoanalysis.” In <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>

<sup>329</sup> <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/world.shtml>

<sup>330</sup> SOPHIA, fundação da qual a investigadora principal é associada, “is an open, cooperative Foundation, registered in Amsterdam, for European teachers, philosophers, teacher educators, parents et al. interested in the field of doing philosophy with children”. In <http://sophia.eu.org/>



*Departamento de Filosofia para Crianças e Jovens* da “Associação Portuguesa de Aconselhamento Ético e Filosófico” (APAEF), associação de que daremos conta oportunamente, e foi igualmente possível graças à correspondência eletrônica trocada com algumas instituições, à consulta *on-line* das informações disponibilizadas por algumas das organizações citadas, aos contactos pessoais estabelecidos em seminários e encontros diversos e, ainda, a alguma literatura disponível sobre o assunto, de que se dá conta nas Referências Bibliográficas.

Na América do Norte, e mais concretamente, no Canadá, algumas universidades têm dedicado particular atenção à *Filosofia para Crianças*. Nas universidades de Vancouver<sup>331</sup>, Laval<sup>332</sup> e Montreal<sup>333</sup> há grupos de pesquisa sobre esta temática e, em Montreal, desenvolve-se um programa multidisciplinar sobre o ensino da matemática baseado na metodologia da comunidade de investigação. O departamento de Filosofia da Universidade de Laval, no Quebec, disponibiliza uma especialização nesta área e o *Centro de Filosofia para Crianças* desenvolve atividades de pesquisa e formação de professores. Na Faculty of Arts, da Universidade de Alberta, encontra-se filiado o Centro “Philosophy for Children Alberta”.

América do  
Norte

Na América Central, e especificamente no México, desde 1979 que se desenvolvem experiências nesta área. Atualmente, existe um grande número de centros espalhados pelo país, cujo trabalho a “Federación Mexicana de Filosofía para Niños” tenta dar alguma coesão. Algumas universidades têm patrocinado o programa de Lipman, em particular, a Universidade Ibero-Americana que oferece um programa de mestrado e de doutoramento e cursos de especialização.

América  
Central

No país, são diversas as atividades na área da *Filosofia para Crianças*, sendo de destacar o projeto de investigação desenvolvido no Estado de Oaxaca por uma equipa de professores coordenada por Maria Elena Madrid, da Universidade Pedagógica Nacional. Projeto que se propôs investigar em que medida o programa de *Filosofia para Crianças* possibilita às crianças indígenas, em escolas bilingues<sup>334</sup>, uma formação crítica e criativa da sua identidade cultural. Em Mérida, Yucatán, funciona o “Centro de Filosofía para Niños y Nynas del Sureste”, que desenvolve uma proposta de avaliação qualitativa do programa de Lipman, intitulada “Metáfora”. Por fim, em Chiapas funciona o “Centro Latino-Americano de Filosofía para Niños” (CELAFIN), que oferece cursos de formação e promove, anualmente, em parceria com o IAPC, um seminário intensivo de formação.

Na América do Sul, e particularmente na Argentina, as primeiras experiências, nesta área, iniciaram-se em 1990. Em 1993, foi criado o “Centro de Filosofía para

América do  
Sul

<sup>331</sup> “Vancouver Institute Of Philosophy For Children”.

<sup>332</sup> “Association Québécoise de Philosophie pour les Enfants” (AQPE), Faculte de Philosophie, Universite Laval.

<sup>333</sup> Department de Kinesiologie, Universite de Montreal.

<sup>334</sup> Espanhol e Zapoteco. As línguas zapotecas são um grupo de línguas mesoamericanas, muito similares, faladas pelos Zapotecas das regiões elevadas do centro-sudoeste do México.





Niños” (CEFNA) que integrava filósofos, educadores e psicólogos. Atualmente, para além do CEFNA e de outros grupos, existe o “Centro de Investigaciones en el Programa Internacional Filosofía para Niños” (CIFIN).

Por seu turno, o Brasil é um dos países do mundo em que mais se pratica a *Filosofia para Crianças* e que possui o maior número de Centros de *Filosofia para Crianças*<sup>335</sup>. Neste país, o programa foi introduzido em 1985, por Catherine Young Silva, fundadora do “Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças” (CBFC). O CBFC<sup>336</sup> tem sido a instituição responsável pela produção do material didático, pela divulgação da proposta de Lipman e pela formação de professores.

A difusão do programa *Filosofia para Crianças* teve o seu início em escolas públicas, na cidade de São Paulo, com o objetivo de experimentar as propostas de Lipman em sala de aula e acompanhar o seu desenvolvimento e resultados. Em 1984, foram estabelecidos contactos com a Regional de Ensino, órgão da Secretaria de Educação de São Paulo, com vista a efetivar uma experiência piloto. Experiência esta que decorreu no ano seguinte, com um grupo de professores da escola Pública Santos Dumont, no Bairro da Penha. Face aos resultados obtidos, nos anos posteriores, várias escolas públicas da zona oeste de São Paulo começaram a formação de professores e a implantação do programa nas salas de aula. O sucesso dos resultados e a sua divulgação nos órgãos de comunicação social favoreceram a expansão do programa que passou a ser adotado, também, por escolas particulares.

A expansão do programa no Brasil levou à criação e à consolidação, a partir da segunda metade da década de 80, de pólos regionais<sup>337</sup>, onde decorrem a aplicação sistemática da proposta de Lipman e diversas experiências de criação de novos recursos pedagógicos para a prática efetiva do programa.

Atualmente, a *Filosofia para Crianças* está presente em diversas capitais brasileiras como São Paulo, Florianópolis, Belo Horizonte, Porto Alegre, Fortaleza, Vitória, Brasília, Manaus e Vitória, entre outras, e desde há algum tempo que as crianças brasileiras têm aulas de Filosofia, quer em escolas públicas, quer particulares<sup>338</sup>, em diversas cidades do interior dos estados brasileiros tal como São Paulo, Mato Grosso e Rio de Janeiro.

Algumas universidades brasileiras disponibilizam programas especiais de pós-graduação nesta área, como por exemplo, a Universidade Federal de Mato Grosso, a

---

<sup>335</sup> Para esta difusão, pensa-se ter contribuído o facto de ter ocorrido em Brasília, em 1999, o Congresso Internacional, realizado pelo “International Council for Philosophical Inquiry with Children” (ICPIC), organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, cujo tema central foi “Trinta anos de Filosofia para Crianças em Debate”.

<sup>336</sup> Atualmente, em vias de integração no Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar – IFEP, conforme <http://www.philosletera.org.br/>

<sup>337</sup> Existem centros regionais em Belo Horizonte MG, Campinas SP, Cuiabá MT, Curitiba PR, Petrópolis RJ, Recife PE, Ribeirão Preto SP, São Paulo – Zona Leste SP e Piranguinho MG.

<sup>338</sup> Das 550 escolas registadas pelo CBFC que trabalham com o programa de *Filosofia para Crianças*, e de acordo com os dados disponibilizados pelo centro, aproximadamente 30% são escolas públicas e 70% são escolas privadas – religiosas ou laicas.



Universidade Católica de São Paulo<sup>339</sup>, a Universidade Católica do Paraná, a Universidade de Passo Fundo e a Universidade de Brasília<sup>340</sup>.

Quanto ao Chile, este foi o primeiro país da América do Sul a aplicar o programa de *Filosofia para Crianças*, em 1978, nas cidades de Portezuelo, Chillán e Concepción.

Atualmente, as atividades de *Filosofia para Crianças*, no âmbito universitário, são intensas, destacando-se a Universidade Metropolitana de Educação, a Universidade do Chile, a Universidade Católica do Chile e a Universidade de La Serena. Neste país, destacam-se ainda pela sua atuação, os Centros “Filosofía Para Niños – UC” e o “Centro de Filosofía para Niños del Norte de Chile” (CEFINCH).

Embora o Uruguai possua uma forte tradição no ensino da Filosofia no nível secundário, a introdução da *Filosofia para Crianças* é relativamente recente. O “Centro Uruguayo para Filosofar com Niños” foi fundado em 1993 e tem vindo a promover várias experiências neste domínio, desde o nível pré-escolar até à educação de adultos, para as quais tem criado materiais próprios.

Nos países centrais da Europa, em especial nos países com uma tradição mais rica na História da Filosofia, como a Alemanha, o programa de Lipman tem sido recebido com alguma resistência<sup>341</sup>.

Espanha, Áustria, Portugal, Islândia e Itália são os países europeus onde o programa de Lipman tem, atualmente, maior divulgação. Há, ainda, alguns países onde têm decorrido diversas investigações no âmbito da *Filosofia para Crianças*, contudo assinalam uma diminuta divulgação do programa de Lipman, como a Bélgica, a Holanda e o Reino Unido. Nos últimos anos, têm-se assistido a uma assinalável implementação do programa nos países do Leste Europeu, principalmente na Bulgária e na Roménia.

O centro de *Filosofia para Crianças* mais antigo da Europa localiza-se na Áustria, o “Austrian Center of Philosophy with Children” (ACPC)<sup>342</sup>. Fundado em 1980, funciona na Universidade de Graz, desenvolve a sua atividade no âmbito da formação de professores e dedica-se à pesquisa e à produção de materiais.

Na Bélgica existe um Centro de *Filosofia para Crianças*, o “Zeno vzw centrum voor praktische filosofie”<sup>343</sup>, membro do IAPC e da fundação SOPHIA. Há, ainda, um projeto belga, na internet, que combina o ensino da Arte e da Filosofia e do qual

Europa

<sup>339</sup> Onde Marcos A. Lorieri, membro do CBFC e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ministra, há mais de cinco anos, a disciplina de opção, *Filosofia para Crianças*, destinada a alunos do curso de Pedagogia e coordena o curso de pós-graduação em *Educação para o Pensar*.

<sup>340</sup> Website: [www.unb.br/fe/tef/filoesco](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco)

<sup>341</sup> Embora esta resistência possa ficar a dever-se ao facto de estarmos perante países com tradições algo conservadoras, este entrave pode ter as suas origens, igualmente, na rejeição de alguns dos princípios do programa de Lipman, nomeadamente no seu conceito central de “Comunidade de Investigação” que tem sido alvo de variadas críticas, conforme referido oportunamente.

<sup>342</sup> Website: [www.p4c.at](http://www.p4c.at) ou [www.kinderphilosophie.at](http://www.kinderphilosophie.at)

<sup>343</sup> Website: [www.zenopraktischefilosofie.be](http://www.zenopraktischefilosofie.be)



participam crianças da Bélgica, República Checa, Irlanda do Norte e Alemanha (da ex-Alemanha Oriental) que debatem perguntas filosóficas a partir de obras de arte.

A Espanha parece ser dos países da Europa onde o programa de Lipman se encontra mais implementado. Neste país, há uma organização institucional que integra diversos centros regionais e uma assinalável produção editorial<sup>344</sup>, que publica quer traduções do programa *Filosofia para Crianças*, quer obras teóricas e materiais de suporte.

Em Madrid, os cursos intensivos de formação do “Centro de Filosofía para Niños”, dirigido por Félix García Moriyón<sup>345</sup>, têm sido homologados pelo Ministério Espanhol de Educação e Cultura.

A Península Ibérica conta, igualmente, com a edição do periódico “Aprender a Pensar”<sup>346</sup>, cuja maioria dos trabalhos se reporta a relatos de experiências neste âmbito, a artigos que comparam o programa com outras propostas de educação para o pensar, ou que, de alguma forma, procuram clarificar alguma questão controversa do programa.

Na Catalunha, o centro independente, “Institut de Recerca per l’Ensenyament de la Filosofia” (IREF)<sup>347</sup>, publicou os principais programas de Lipman em catalão. Este centro, que conta com o apoio da Secretaria de Educação da Catalunha, tem promovido pesquisas na área das relações entre Filosofia e Estética, oferece formação e publica, trimestralmente, o Boletim “Butlletí Filosofia 6/18”.

Em França, de par com alguma implementação do método de Lipman, têm vindo a ser desenvolvidas várias práticas na área da *Filosofia para Crianças*, a partir de teorias e experiências de ensino próprias. De igual modo, tem-se assistido, na última década, a um aumento das investigações no campo da didática do *aprender a filosofar*, que se têm dedicado, particularmente, às modalidades práticas de aplicação desta aprendizagem com as crianças.

Duas equipas de investigação francófonas permitiram novas perspetivas: o grupo AGORA, da Universidade de Montpellier, coordenado por Michel Tozzi<sup>348</sup>, e o grupo AGSAS da Universidade de Genève, coordenado por Jacques Lévine<sup>349</sup>.

---

<sup>344</sup> Da responsabilidade de Ediciones de La Torre.

<sup>345</sup> Félix García Moriyón é doutorado em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Filosofia no Instituto de Madrid, é também professor associado da Universidad Autónoma de Madrid. Publicou numerosos trabalhos e livros sobre *Filosofia para Crianças*, *Filosofia da Educação*, *Filosofia Política*, *Filosofia Moral*, áreas sobre as quais tem vindo a desenvolver cursos e conferências em numerosos países da Europa e da América. Dirige a revista *Thinking* e é membro do conselho editorial de outras revistas de filosofia.

<sup>346</sup> A revista *Aprender a Pensar. Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Niñas y de Filosofía para Crianças* é publicada pelas Ediciones de La Torre.

<sup>347</sup> Websites: [www.grupiref.org/cat/default.htm](http://www.grupiref.org/cat/default.htm), <http://perso.wanadoo.es/e/delfinac/>

<sup>348</sup> Professor da Universidade de Montpellier, cofundador da Université Populaire de Perpignan, formador e investigador na área da filosofia com crianças e adolescentes, diretor do CERFEE (Centre d’Etudes et de Recherche sur la Formation, l’Education et l’Enseignement) e redator-chefe da revista *Diotime*. In [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)



A divulgação da *Filosofia para Crianças* em França tem contado, igualmente, com o contributo de “L’Institut de Pratiques Philosophiques” (IPP)<sup>350</sup>, fundado por Oscar Brenifier, e com a Revista “Diotime”<sup>351</sup>.

Quanto à Finlândia, a implementação do programa de Lipman é assinalável na região de Oulu, quer nos meios académicos, concretamente na Universidade de Oulu<sup>352</sup>, quer no que respeita à formação de professores, à tradução e à publicação de materiais, quer quanto à pesquisa e à prática nas escolas.

Na Holanda, há um centro de *Filosofia para Crianças* que forma professores, produz histórias para crianças e edita o Jornal “100”<sup>353</sup>. O jornal, que conta com o apoio da Universidade de Amsterdão e de outros centros de *Filosofia para Crianças* da Europa, é publicado em oito línguas: holandês, português, italiano, catalão,

---

<sup>349</sup> Jacques Lévine é doutorado em Psicologia e Psicanálise, diretor da revista “Je est un Autre” e cofundador do Collège International de Psychanalyse et d’Anthropologie (CIPA). In <http://ecole.saint.didier.free.fr/levine.htm>

<sup>350</sup> “L’Institut de Pratiques Philosophiques” (IPP) é uma associação fundada por Oscar Brenifier e Isabelle Million, cujo objetivo é promover o princípio de “la philosophie dans la cité”. “Depuis une quinzaine d’années, cela signifie animer des discussions philosophiques, ateliers de philosophie ou cafés-philos, dans les médiathèques, les centres culturels, les cinémas, les foyers de jeunes travailleurs, les prisons, les établissements scolaires dès la maternelle, en entreprise, avec les jeunes en difficulté d’intégration. Les publics sont très variés, bien que le souci principal soit de cibler précisément ceux qui n’ont pas l’habitude ni l’occasion d’accéder à la démarche philosophique. Il ne s’agit pas de faire œuvre d’érudition, mais d’apprendre et de pratiquer le ‘penser par soi-même’ ainsi que le ‘penser avec les autres’”. Reconhecido pelas suas competências, o IPP tem desenvolvido a sua atividade não só em França, como em numerosos países. In <http://www.brenifier.com/accueil/linstitut-de-pratiques-philosophiques.html>

<sup>351</sup> A Revista “Diotime – Revue internationale de didactique de la philosophie”, é uma revista internacional de Didática da Filosofia, publicada desde 1999, disponível em <http://www.educ-revues.fr/diotime>, e conta com Michel Tozzi como redator-chefe e como diretores de publicação, Oscar Brenifier e Jean-Marie Puslecki, diretor do CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de l’Académie de Montpellier. O seu objetivo é dar a conhecer as novas práticas filosóficas, considerando que “les incertitudes, affectives, épistémologiques, éthiques, écologiques, politiques engendrées par la (post- ou l’hyper-) modernité, et le trouble existentiel qui en résulte, se traduisent par une demande sociétale croissante de philosophie. Celle-ci, qui reflète une quête angoissée de sens, est nettement perceptible dans l’écho rencontré par la philosophie dans l’édition et les médias, mais aussi dans l’efflorescence de nouvelles pratiques sociales et scolaires: dans la cité (en France, cafés philosophiques depuis 1992, nouvelles Universités populaires depuis 2002, consultation privée ou en entreprise etc.), et à l’école (notamment dans l’enseignement primaire et avec les adolescents, ou les élèves en difficulté).

Une réflexion s’impose donc aujourd’hui sur la place et le rôle de la philosophie et du philosophe dans la cité et à l’école, sur le fonctionnement de toutes ces formes innovantes que l’on appelle désormais les NPP (Nouvelles Pratiques à visée Philosophique), et sur la façon dont des ‘praticiens philosophes’, professionnels ou amateurs, tentent de les didactiser”. In <http://www.educ-revues.fr/Portail/Revue.aspx?idRevue=8>

<sup>352</sup> “Oulu Center for Philosophical Inquiry in Education” (OCPIE); website: [www.norssi oulu.fi](http://www.norssi oulu.fi)

<sup>353</sup> Em homenagem ao escritor Janusz Korczak. “*Journal 100* – This journal is published in several languages (including English) and is written by children from all over Europe. The children think and discuss various philosophic topics and then editorial boards of children choose which comments they wish to publish. You can order copies for a responsible amount if you choose.” In Glaser, J. [2002]. *Philosophy, Children, Philosophy for Children, Communities of Inquiry, Thinking, Development: points of contact, theoretical underpinnings and classroom practice*. Acedido em dezembro 20, 2011, em [http://www.ovc.ulaval.ca/ms/forum/p4c\\_bibliography.pdf](http://www.ovc.ulaval.ca/ms/forum/p4c_bibliography.pdf)



húngaro, inglês, alemão e polaco, e é escrito por crianças de nove países europeus: Holanda, Bélgica, Itália, Portugal, Espanha, Áustria, Hungria, Polónia e Alemanha.

O programa *Filosofia para Crianças* encontra-se presente na Islândia, desde 1980, tendo acolhido, na Universidade de Akureyri, em 1997, o VIII Congresso Internacional do ICPIIC.

Em Itália, mais concretamente em Roma, encontra-se sediado o “Il Centro di Ricerca per l’Insegnamento Filosofico” (CRIF)<sup>354</sup>. O centro publica um boletim quadrimestral, dedica-se à formação de professores e acompanha o seu trabalho nas escolas de diversas regiões do país. A *Filosofia para Crianças* é ainda desenvolvida, neste país, pelo “Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero” (CIREP) e algumas universidades disponibilizam cursos de pós-graduação nesta área, como a Universidade de Pádua ou de Florença.

No Reino Unido há vários centros com atividades relacionadas com a *Filosofia para Crianças*. A organização nacional SAPERE (“Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education”) dedica-se à investigação filosófica com crianças e publica, semestralmente, o jornal “If... then”.

Em Inglaterra, a Middleton Cheney County Primary School (destinada a crianças entre os 7 e os 11 anos) desenvolve o projeto “Philosopher's Island” (Ilha do Filósofo)<sup>355</sup> e Robert Fisher desenvolve, desde 1991, na Brunel University, o “Centro para as Habilidades de Pensamento”. Este centro foi responsável por um projeto integrado de investigação (“PIPS, Philosophy in Primary Schools”) que originou diversas publicações e materiais práticos.

Professores e alunos dos Departamentos de Filosofia e de Educação da Universidade de Estocolmo, na Suécia, com o apoio do Swedish Board of Education, têm vindo a investigar a dimensão filosófica do pensamento das crianças. Para tal, desenvolveram um conjunto de experiências a partir do programa de Lipman e de outras fontes da literatura infantil clássica (tais como “Le Petit Prince” de Antoine de Saint-Exupéry) e da literatura sueca.

Por sua vez, na Rússia e noutros países do ex-bloco soviético, nos últimos anos, tem-se assistido ao aparecimento de um número significativo de cursos de formação nesta área. Desde 1996, que o programa de Lipman é aceite, oficialmente, pelo Ministério de Educação da Rússia. No que respeita à prática do programa, é nas escolas da Sibéria que ela é mais significativa. Na Bulgária, desde 1991, a Sociedade Búlgara de Filosofia tem apoiado alguns cursos de formação em várias cidades do país. O programa, traduzido com o apoio da “Peace Corps”, é aceite oficialmente pelo Ministério da Educação.

Rússia e outros países do ex-bloco soviético

<sup>354</sup> Website: [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org)

<sup>355</sup> “Philosopher's Island - It is an 'adventure journey' that mixes reflective and Creative explorative/problem solving with philosophical inquiry”. In Glaser, J. (2002). *Philosophy, Children, Philosophy for Children, Communities of Inquiry, Thinking, Development: points of contact, theoretical underpinnings and classroom practice*. Acedido em dezembro 20, 2011, em [http://www.ovc.ulaval.ca/ms/forum/p4c\\_bibliography.pdf](http://www.ovc.ulaval.ca/ms/forum/p4c_bibliography.pdf)



Em Sophia, o programa de *Filosofia para Crianças* é divulgado pela associação “Bulgarian Association for Philosophy with Children”<sup>356</sup>, na Polónia, o *Centro de Filosofia para Crianças* encontra-se associado à Fundação para a Educação para a Democracia, em Varsóvia, enquanto que a Arménia conta com o “The Armenian Center for Philosophy for Children”, membro do IAPC e da SOPHIA.

Em África, tem-se vindo a intensificar a formação de professores, mais do que a própria prática do programa de *Filosofia para Crianças*. Assim, na Nigéria, em 1990, Lipman e os seus colaboradores promoveram um curso de formação intensiva, no “Cantinho do Pensar”, do Instituto para a Educação Ecuménica (IEE – “Institute for Ecumenical Education, Thinkers Corner”) em Enugu.

África

No Médio Oriente, mais concretamente em Israel, o programa de Lipman encontra-se bem implementado. Na Universidade de Jerusalém têm vindo a ser desenvolvidas algumas pesquisas teóricas na área da *Filosofia para Crianças*.

Ásia

Nas Filipinas, membros do IAPC e do Centro de Filosofia no Havai promoveram diversos cursos de formação para professores da Universidade de Filipinas, em Diliman. O programa de Lipman tem vindo a ser aplicado em várias escolas, com meninos de rua, com o apoio da UNICEF e do International Catholic Child Bureau.

Na China, a Shanxi University Press publicou o currículo completo de Lipman.

Por seu turno, a Austrália é um dos países da Oceânia onde se pode verificar um maior desenvolvimento em *Filosofia para Crianças*, quer com base no programa de Lipman, quer com outros materiais. Neste país existe um número importante de universidades que acolhe projetos de pesquisa, uma grande diversidade de centros, várias instituições regionais e a Federação Transnacional (“Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations” – FAPSA)<sup>357</sup>, que reúne pessoas e instituições que desenvolvem *Filosofia para Crianças* na Austrália e na Nova Zelândia.

Oceânia

#### 4.3.1. *Filosofia para Crianças* em Portugal

O “Centro Português de Filosofia para Crianças” (CPFC) foi fundado em 1988, por Maria Zaza Carneiro de Moura<sup>358</sup>. Sediado na Sociedade Portuguesa de Filosofia (SPF)

Centro  
Português  
de  
Filosofia  
para  
Crianças

<sup>356</sup> Website: <http://members.tripod.com/philotrains/aboutus.htm>

<sup>357</sup> Website: [www.fapsa.org.au](http://www.fapsa.org.au)

<sup>358</sup> Maria Zaza Penaguião Silva Carneiro de Moura é licenciada em Filosofia pela Universidade de Lisboa e pós-graduada em Filosofia Contemporânea. Membro, desde 1988, do ICPIC, foi co-fundadora de *Sophia European Foundation for the doing of philosophy for Children* e dedicou-se, sobretudo, à divulgação e implementação do programa *Filosofia para Crianças* (FpC) nas instituições públicas e privadas do pré-escolar ao ensino superior. Neste âmbito, realizou inúmeros cursos de formação, ações de sensibilização e conferências, em diversos pontos do país. Complementarmente, traduziu vários artigos e algumas obras do currículo da FpC. Ainda no âmbito da divulgação, tem várias entrevistas publicadas a Matthew Lipman e Ann Sharp, entre outros autores. Foi parceira no Projeto *Menon – Developing Dialogue through Philosophical Inquiry*, no âmbito de programa europeu Comenius: Socrates 2.1.



até 2008<sup>359</sup>, credenciado pelo IAPC, o CPFC traduziu e publicou o currículo de Lipman e dedicou-se à formação de professores nesta área.

De acordo com Rolla (2004a, pp. 115-116), em abril de 1989, inicia-se a aplicação do programa “Raciocinar sobre a Linguagem com Pimpa”, numa classe do 4.º ano de escolaridade, na *Cooperativa de Estudos e Ensino A Torre* e, em junho desse ano, decorreu, na Faculdade de Letras de Lisboa, uma ação de divulgação do programa, intitulada “Pensamento Crítico e a Filosofia para Crianças”. Ainda conforme a autora, o projeto de implementação do programa em escolas públicas contou, à data, com o apoio do Ministério da Educação, através da Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL), do Instituto de Inovação Educacional (IIE), da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) e de instituições culturais, como a Fundação Calouste Gulbenkian e a Fundação Luso-Americana.

Em 1991, o CPFC começou a introduzir o programa no nível Pré-escolar e, em 1997, o CPFC envolveu-se no projeto intitulado “Aprender a ouvir o pensamento” desenvolvido na Casa Pia de Lisboa, projeto que se enquadra “no espírito daqueles que manifestam um enorme esforço no sentido de criar condições para que vários intervenientes no processo educativo possam encontrar um tempo e um espaço para se ouvirem” (Rolla, 2004a, p. 143).

Os cursos de formação e aprofundamento promovidos pelo CPFC compreendiam ações de formação e seminários intensivos, baseados na metodologia da “Comunidade de Investigação”, e destinavam-se a educadores de infância, professores dos vários níveis de ensino, em geral, e em particular, a professores licenciados em Filosofia. Com a sua colaboração foram desenvolvidos vários seminários, cursos e ações de formação um pouco por todo o país. Entre as instituições parceiras encontram-se, a título de exemplo, a Associação de Professores de Educação do Norte do Alentejo (APENA).

O CPFC foi, ainda, cofundador da Revista dos Centros de *Filosofia para Niños e Crianças, Aprender a Pensar*, publicada pelos centros de *Filosofia para Crianças* de Espanha, Portugal, México, Brasil e Chile, editada em Madrid, e a que já nos referimos anteriormente.

O “Centro Ménon – Centro de Filosofia com Crianças e Jovens”, que em 1991 se autonomizou do CPFC, representa em Portugal outra aposta na implementação do programa e centra a sua atenção não só na prática, como também na investigação, cooperando regularmente com diversas organizações e instituições e com a *Fundação Sophia*. O Centro Ménon está associado à *Cooperativa A Torre*, estabelecimento de ensino situado em Lisboa e que engloba os níveis Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O centro orientou, ainda, a aplicação do programa de *Filosofia para Crianças* no Colégio Internacional de Vilamoura.

Centro  
Ménon

---

<sup>359</sup> Não nos foi possível obter qualquer informação sobre a sua atual situação.



Em 1995 arranca, em Portugal, um novo centro de *Filosofia para Crianças*, a “Associação Além de Nós”, com o apoio do Colégio Valsassina, em Lisboa. A associação cooperou com a implementação prática do projeto de *Filosofia para Crianças*, com a escola Pedro d’Onus (Damaia – Lisboa), com a escola Secundária Gil Vicente (Lisboa) e a Escola Secundária de Cascais, entre outras.

O Centro “Diálogos – Filosofia com Crianças... e outras idades” foi criado com o objetivo de promover ações e desenvolver iniciativas segundo o modelo educacional da *Filosofia com Crianças*, quer na formação de professores, quer em trabalho direto com crianças e/ou pessoas de outras idades.

De acordo com uma das suas fundadoras, Maria Luísa Abreu, a sua origem remonta a abril de 1990, aquando da participação num Seminário Internacional de *Filosofia para Crianças* na Sociedade Portuguesa de Filosofia (SPF), que contou com a orientação de Sharp. Na sequência dessa formação inicial, estabeleceu-se um trabalho de colaboração com a SPF em seminários e ações, quer a nível nacional, quer internacional, com o apoio formal do Ministério da Educação.

Conforme Maria Luísa Abreu, “quando se iniciou o programa FOCO, no início dos anos 90, começámos uma série de Ações de Formação de 25 e 50 horas, acreditadas pelo Conselho Científico da Formação Contínua de Professores, que se têm prolongado até ao presente. Nestes 20 anos realizámos uma média de 3 ações por ano letivo, em escolas e Centros de Formação, Associações de professores, Sindicatos, quer em Portugal continental quer na Madeira e nos Açores”<sup>360</sup>.

Durante este período, prosseguindo a formação no método de Lipman, as suas fundadoras (Maria Luísa Abreu e Alice Santos<sup>361</sup>) participaram em Seminários de Formação no IAPC e mantiveram uma cooperação regular com colegas espanhóis, em seminários internacionais realizados quer em Espanha, quer em Portugal. Em resultado desta parceria, organizaram, em março de 1999, o “XI Encontro Luso-Espanhol de Formadores de Professores de Filosofia para Crianças”, que decorreu em Oeiras.

Em janeiro de 2006, foi decidido criar, com o incentivo e o apoio formal do IAPC, no âmbito da Associação de Professores de Sintra (APS), um novo centro em Portugal: “Diálogos – Filosofia com Crianças... e outras idades”. Este centro tem desenvolvido diversas ações, nomeadamente na organização de cursos, seminários e colóquios, bem como na criação, edição e divulgação de materiais pedagógicos.

Com o objetivo de alargar a sua atividade aos domínios da Filosofia Prática, tem vindo a promover ações para outras pessoas ligadas, ou não, ao ensino e tem vindo a

<sup>360</sup> Maria Luísa Abreu (2012). “Diálogos – Filosofia com Crianças... e outras idades”. [Texto gentilmente cedido pela autora].

<sup>361</sup> Alice Santos tem-se dedicado, igualmente, à escrita de obras destinadas à *Filosofia para Crianças*, entre as quais se salientam *Eu sou a Ana* e *A Sementinha que não sabia quem era*, editado pela Associação de Professores de Sintra (2007); *Ana é o meu nome*, editado em 2007, por “Diálogos – Filosofia com crianças... e outras idades” (que conta com um caderno de atividades, editado em 2008) e *E se o verde existisse? Pensar sobre o Saber*, editado por “LanguageCraft – Línguas, Artes e Cultura” (2008).





realizar, regularmente, workshops de prática filosófica. “Dando resposta a um interesse crescente pelas Novas Práticas Filosóficas, foram realizados, desde 2007, sete Workshops de Filosofia Prática, tendo como formador o Professor Oscar Brenifier, Presidente do Institut de Pratiques Philosophiques (França), reconhecido internacionalmente como um dos maiores especialistas na área da Filosofia Prática, com crianças e adultos”<sup>362</sup>.

Em 2006, a “Associação Portuguesa de Aconselhamento Ético e Filosófico” (APAEF) criou o *Departamento de Filosofia para Crianças e Jovens*. No período da sua existência, entre janeiro de 2006 e novembro de 2007, sob a coordenação da investigadora principal do presente estudo, o departamento referido promoveu:

Associação  
Portuguesa de  
Aconselhamento  
Ético e  
Filosófico

- A 8 de maio de 2006, a “I Conferência Internacional de Filosofia para Crianças”, que decorreu na Universidade da Beira Interior, e que contou com a presença de diversos especialistas na área, a saber, Oscar Brenifier (França); Félix García Moryión (Espanha); Gabriela Castro e Berta Miúdo (Universidade dos Açores); Noémia Rolla (autora do livro “Filosofia para Crianças”, da Porto Editora); Maria José Figueiroa Rego (Centro *Ménon*, Portugal); Maria Luísa Abreu e Alice Santos (Centro *Diálogos – Filosofia para Crianças... e outras idades*);
- A 9 de maio de 2006, o debate “Filosofia para Crianças”, promovido com o apoio da Editora Dinalivro, que decorreu na FNAC (Lisboa) e a apresentação pública das obras de Oscar Brenifier que integram a Coleção “Filosofia para Crianças” publicada em Portugal;
- A 16 de novembro de 2006, no âmbito da Comemoração do Dia Mundial da Filosofia, o Congresso “Novas Práticas Filosóficas em Portugal”, que decorreu em Coimbra, com o apoio da Comissão Nacional da UNESCO, da Delegação Regional de Coimbra do, então, Instituto Português da Juventude (IPJ); da Direção Regional de Educação do Centro (DREC) e da Associação de Professores de Filosofia (APF);

Durante a permanência da investigadora na coordenação do departamento, procurou-se envolver todas as instituições de *Filosofia para Crianças* do país, no sentido da constituição de uma Comissão Técnica para elaboração de um *Currículo Nacional de Filosofia para Crianças*, que integrasse os vários representantes de instituições de *Filosofia para Crianças* em Portugal. Neste âmbito, foi realizada uma reunião com a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, para uma primeira abordagem a esta questão, tendo a mesma acolhido, na ocasião, recetividade por parte daquele órgão estatal.

<sup>362</sup> Maria Luísa Abreu [2012]. “Diálogos – Filosofia com Crianças... e outras idades”. [Texto gentilmente cedido pela autora].



A Universidade dos Açores desenvolve o projeto de *Filosofia para Crianças*, desde 2006, criado por sugestão da Professora Doutora Maria do Céu Patrão Neves. Neste âmbito, e desde essa data, o Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais desta instituição, desenvolve o *Projeto CRIA: Criatividade e Reflexão para a Infância Açoriana*<sup>363</sup>, sob a orientação da Professora Doutora Gabriela Castro, com o apoio da então Direção Regional para a Ciência e Tecnologia do Governo dos Açores.

No âmbito deste projeto, o grupo de docentes da área da Filosofia da Universidade dos Açores organizou, em setembro de 2008, um Simpósio Internacional, intitulado “Filosofia e Estética: uma escola para os afectos (Filosofia para Crianças)”, reunindo, pela primeira vez nos Açores, vários especialistas de renome nacional e internacional no contexto da investigação e implementação da *Filosofia para Crianças e Jovens*. Este encontro contou com a intervenção de, entre outros, Ann Sharp (Montclair State University, EUA), Alexandre Herriger (Centre La Traversée, Canadá), Oscar Brenifier (Institute de Pratiques Philosophiques, França), Maria José Figueiroa Rego (Centro Menón, Portugal) e ainda a intervenção da investigadora principal deste estudo.

De igual modo, a Universidade dos Açores tem vindo a colaborar com a Câmara Municipal de Ponta Delgada nas comemorações do Dia Mundial da Criança, promovendo diversas atividades no âmbito da *Filosofia para Crianças*. Assim, em 2006, levou a efeito o projeto “A Magia do Pensar”; em 2007, desenvolveu a atividade “O Recreio da Filosofia”, tendo por base a dimensão da estética e da hermenêutica filosóficas; em 2008, as atividades desenvolvidas giraram em torno da interrogação “Porquê?” e, em 2009, “Apanhar ideias”.

No âmbito do projeto CRIA foi ainda elaborado um currículo para uma disciplina a funcionar na Universidade dos Açores designada “Filosofia para Crianças”.

Em 2011, a investigadora principal deste estudo organizou, em parceria com Joana Sousa<sup>364</sup>, o “I Encontro de Filosofia para Crianças e Criatividade”, intitulado *Sentir Pensamentos | Pensar Sentidos*, que decorreu em Aveiro, e contou com a presença de diversos especialistas na área, nomeadamente, entre outros, Zaza Carneiro de Moura, Dina Mendonça e Tomás Magalhães Carneiro, tendo tipo o apoio do *Institut de Pratiques Philosophiques* (França).

Outros  
projetos

<sup>363</sup> O projeto de investigação pode ser consultado na obra “CRIA – Um Projecto de Filosofia para Crianças”, editado pela Universidade dos Açores, em 2010.

<sup>364</sup> Licenciada em Filosofia, pela Universidade Católica Portuguesa, pós graduada em Gestão e Desenvolvimento Estratégico de Recursos Humanos e em Consultoria de Empresas, pelo ISLA, certificou-se no Método dos Six Thinking Hats® de Edward de Bono, em 2007, e possui o Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, com uma dissertação na área da Filosofia Aplicada. Integrou o painel de oradores no 3.º IGNITE Portugal (2009), com a comunicação *Do espanto à interrogação radical*, e no 6.º IGNITE (2010), com o tema *Filosofia nas Empresas*. Colabora com as revistas *Psicologia na Atualidade*, *Bebé Culinária* e *Webzine Muro*, com artigos na área da *Filosofia para Crianças e Criatividade*. É responsável pelo projeto *filocriatiVIDAde | filosofia e criatividade* e tem vindo a dar formação e a promover *ateliers* um pouco por todo o país.



O projeto “Brincar a Pensar”<sup>365</sup> é da responsabilidade da investigadora da Universidade Nova de Lisboa na área da Filosofia da Linguagem e das Emoções, Dina Mendonça. Autora do livro “Brincar a Pensar – Manual de Filosofia para Crianças”<sup>366</sup>, de 2011, Dina Mendonça é responsável pela formação nas áreas de Filosofia para Crianças e Filosofia das Emoções, naquela instituição de ensino superior.

No que respeita ao ensino superior, realça-se o interesse crescente nesta área, sendo que, no presente momento, e pelo que foi possível apurar, decorrem (ou estão previstas) as seguintes formações:

Formação de nível superior

- *Pós-Graduação em Filosofia para Crianças*, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora (diretora de curso: Maria Teresa Carrasco Salvador Gonçalves Santos<sup>367</sup>);
- *Filosofia com Crianças e Jovens – sua aplicação prática e transdisciplinar*, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (formadora: Maria José Figueiroa-Rego<sup>368</sup>);
- *Curso de Pós-Graduação em Filosofia para Crianças*, da Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, homologado em maio de 2012<sup>369</sup>.

---

<sup>365</sup> Website: <http://www.brincarapensar.pt/quemsomos>

<sup>366</sup> Manual destinado à prática da filosofia com as crianças e que integra um programa com histórias e jogos destinados ao Jardim Infantil.

<sup>367</sup> Autora do artigo “Filosofia para Crianças: textos e práticas em Portugal” no qual propõe uma reflexão sobre três dos últimos livros publicados em Portugal na área da *Filosofia para Crianças*, a saber, *Só os Cães Falam. Dias de abandono* (Alice Santos, 2009), *CRIA: Um Projecto de Filosofia para Crianças* (Gabriela Castro, Berta Pimentel Miúdo & Magda Costa Carvalho, 2010) e *Brincar a Pensar? Um Manual de Filosofia para Crianças* (Dina Mendonça, 2011).

<sup>368</sup> Maria José Correia Figueiroa-Rego, investigadora do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, cofundadora e diretora do Centro Ménon, é responsável por um projeto de trabalho em educação cívica destinado ao Jardim de Infância e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo a metodologia de Lipman.

<sup>369</sup> Cf. <http://www.es.e.ipp.pt/cursos/pg/>

PARTE DOIS

---

Enquadramento Metodológico

No presente capítulo procura-se enquadrar teórico-metodologicamente o estudo. Apresenta-se a abordagem metodológica e a tipologia do estudo, o desenho investigativo, assim como as opções que subjazem aos caminhos percorridos no que respeita à seleção dos métodos e técnicas utilizadas, aos dispositivos de recolha de informação, aos processos de validação e às operações e instrumentos utilizados no seu tratamento. Assim, o presente capítulo procura refletir a *tela epistemológica* sobre a qual decorreu o estudo empírico.



## Introdução

Tendo presente a afirmação de Morin (2004b, p. 23) segundo a qual “uma teoria não é a chegada, é a possibilidade de uma partida”, o presente capítulo tem como fundamento o enquadramento teórico-conceptual apresentado na primeira parte, como *pano de fundo* o paradigma da complexidade e como objetivo central a possibilidade de contribuir, conforme enunciado, para aprofundar o conhecimento acerca do perfil de competência dos professores no que se refere à sua competência reflexiva como fundamento possível de inovação, de qualidade na sua intervenção e no seu processo de desenvolvimento em interação com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos.

Objetivo  
geral

Pretende-se, neste capítulo, apresentar as razões que subjazem às opções metodológicas e às técnicas e instrumentos adotados no presente processo de investigação, tendo em atenção a problemática que o justifica.

Numa perspetiva de *ser consciência*, procurou-se, nos diferentes momentos, *cuidar do caminho*<sup>370</sup>, tecendo uma reflexão constante entre a temática, o desenho investigativo, os passos metodológicos e o quadro teórico-conceptual enunciado nos diferentes capítulos da primeira parte do estudo<sup>371</sup>, perspetivando *tecer epistemologias científicas e epistemologias pessoais* (Praia, 2004)<sup>372</sup>.

Cuidar  
do caminho

Epistemologias  
científicas  
Epistemologias  
pessoais

### 5.1. Tessitura epistemológica e campo de estudo

“O caos é uma ordem por decifrar.”<sup>373</sup>

Na linha da mudança paradigmática a que aludimos anteriormente, evidencia-se a fragilidade das lógicas positivistas próprias das ciências exatas que, cada vez mais, passam a atender às características inesperadas das dinâmicas dos fenómenos. Assim, salientámos, a título de exemplo, o princípio da incerteza, a teoria do caos, e autores como Prigogine (1996, 2008) e Barata (2004), entre outros, que realçaram o carácter instável, indeterminado e imprevisível dos fenómenos. Na linha destes

<sup>370</sup> Metáfora que acompanha, em subtítulo, o presente capítulo.

<sup>371</sup> É neste sentido que se mantém, na margem à direita do corpo do texto principal, a inclusão de notas/conceitos-chave e, numa perspetiva de complementaridade e recursividade, em casos pontuais, remete-se para outros momentos do estudo, indicando a sua localização.

<sup>372</sup> Praia, J. (2004). *Epistemologias Científicas, Epistemologias Pessoais – Ontologia(s) e Zonas de Fronteira*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).

<sup>373</sup> Saramago, J. (2003). *O homem duplicado*. Lisboa: Editorial Caminho. p. 9 [citação do livro fictício, do mesmo autor, intitulado “Livro dos Contrários”].



autores, Ambrósio (2005)<sup>374</sup> relembra que a ponderação sobre a complexidade das situações e da ação é um dos requisitos da investigação, nos dias de hoje.

Ponderação  
sobre a  
complexidade

De facto, a pesquisa centrada na ação educativa enfrenta o desafio de decifrar realidades heterógenas e complexas, situadas, que ocorrem no seio de constantes e imprevisíveis variações, e que se desenrolam numa amálgama de estratégias, ações, protocolos, rotinas e anseios pessoais e coletivos.

De igual modo, a investigação que privilegia a dinâmica, a intervenção e a interação pedagógicas, em contexto educativo real, não se coaduna com paradigmas que defendem, exclusivamente, posturas teórico-metodológicas advindas de uma visão do homem e do mundo simplificadora e linear.

Contexto  
educativo real

Como refere Coutinho (2005), o paradigma cumpre, na investigação científica, duas funções primordiais, a saber, por um lado, a unificação de conceitos e pontos de vista e a pertença a uma identidade comum, e por outro, a legitimação entre investigadores, uma vez que cada paradigma aponta para preceitos de validade e de interpretação diferenciadas.

Unificação  
de conceitos  
Identidade  
comum

Ainda de acordo com a autora (2011), atualmente, defende-se a existência de três grandes paradigmas de investigação em Ciências Sociais e Humanas, o *paradigma positivista ou quantitativo*, o *interpretativo ou qualitativo* e o *paradigma socio-crítico*.

O *paradigma positivista*, igualmente designado por *quantitativo*, *racionalista*, *empírico-analítico* e *científico-tecnológico*, alicerça-se no modelo das Ciências Naturais, no que se refere à investigação e utiliza, basicamente, uma metodologia de cariz quantitativo (Bisquerra, 1989; Usher, 1996). Fundamentado nas ideias positivistas em voga no século XIX, originadas na filosofia de Augusto Comte (1798-1857), esta perspetiva defende, na linha do empirismo de Francis Bacon (1561-1626), a primazia do conhecimento que, baseado na observação, rejeita argumentos metafísicos e especulativos para explicar os fenómenos naturais. De igual modo, perfilha uma ontologia realista, defendendo que o mundo é objetivo e existe independentemente do sujeito, os acontecimentos ocorrem de forma organizada, basta procurar descobrir como as coisas são, com vista à previsão e controle dos fenómenos. Nesta ótica, o mundo está aí, para ser descoberto, rege-se segundo leis naturais, e cabe ao investigador formular hipóteses e testá-las, empiricamente, sob um rígido controlo experimental. De igual modo, o mundo social assemelha-se ao mundo físico: os acontecimentos não se dão de forma arbitrária e, tal como no mundo físico, importa encontrar as relações de causa-efeito. Neste sentido, exalta a metodologia experimental, considerando a observação e a experimentação como únicas fontes do conhecimento. O estudo das leis da natureza deve seguir o método indutivo, considerado como o único método científico.

Paradigma  
positivista

<sup>374</sup> Ambrósio, T. (2005). *A Emergência da Complexidade na Investigação em Educação*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).



A validade do conhecimento depende, então, dos procedimentos adotados na observação e a replicação afiança a objetividade procurada.

O século XX assiste ao nascimento do *positivismo lógico* ou *neopositivismo* que compreende quer a ideologia de Comte, quer as ideias defendidas pelo denominado *Círculo de Viena*, que integra pensadores como Bertrand Russell (1872-1970), Ludwig Wittgenstein (1889-1951) ou Rudolf Carnap (1891-1970), para os quais apenas o método científico era garantia de um conhecimento objetivo. O neopositivismo conjuga os conhecimentos advindos da matemática e da lógica com a tradição empirista do positivismo do século anterior e defende a objetividade e a neutralidade do investigador que deve abster-se de formular juízos subjetivos. O investigador deve, assim, atender apenas aos factos, desvalorizando valores e preconceitos na sua investigação.

Esta perspetiva conduziu a um paradigma investigativo que, conforme Coutinho (2011), “ênfatisa o *determinismo* (há uma verdade que pode ser descoberta), a *racionalidade* (não podem existir explicações contraditórias), a *impessoalidade* (tanto mais objetivos e menos subjetivos melhor), a *previsão* (o fim da investigação é encontrar generalizações capazes de controlar e prever os fenómenos)” (p. 13).

As inúmeras críticas dirigidas a este paradigma, influenciadas pelo pensamento de Thomas Khun (1922-1996) – que acentuam, na sua generalidade, a imprevisibilidade do comportamento humano e, conseqüentemente a impossibilidade de se conceberem os fenómenos sociais como previsíveis; as dissemelhanças individuais; e a influência da consciência no comportamento humano – que encontram eco nos progressos científicos, já anteriormente referidos neste estudo, assim como a conciliação de novas epistemologias, vieram alterar a forma de conceber a ciência, a investigação e o método científico, abrindo frestas nas raízes positivistas.

Assim, ainda no século XX, surge o interesse por abordagens interpretativas e, segundo Coutinho (2011, p. 15), refletindo o sentimento de inoperacionalidade do paradigma positivista perfilhado por muitos investigadores “na década de 70, sobretudo nos EUA, assiste-se a uma verdadeira explosão de pesquisas levadas a cabo sob este novo referencial”.

O paradigma *qualitativo* ou *interpretativo*, também denominado por *hermenêutico*, *humanista*, *naturalista* ou ainda, e mais recentemente, por *construtivista*, procura, adotando uma posição relativista (aceitando a existência de múltiplas realidades) e inspirado numa epistemologia subjetivista (valorizando o papel do investigador enquanto construtor de conhecimento), aprofundar o mundo pessoal dos sujeitos com vista a entender os seus significados e as suas interpretações. Tenta, deste modo, compreender o mundo, concebido como complexo, partindo do ponto de vista de quem vive.

Paradigma  
qualitativo





Segundo Coutinho (2011), esta abordagem identifica-se com a perspectiva *fenomenológica*<sup>375</sup> presente na obra de Edmund Husserl (1859-1938) e Alfred Schutz (1899-1959), com o *interacionismo simbólico*<sup>376</sup> de Herbert Mead (1863-1931) e a *etnometodologia*<sup>377</sup> de Harold Garfinkel (1917-2011).

O paradigma qualitativo, em vez das noções científicas de *previsão*, *explicação* e *controlo*, propõe as noções de *procura*, *compreensão*, *significado* e *ação*, realçando a interação que se estabelece entre investigador e investigado, encarando-os, simultaneamente, como intérpretes e construtores de sentido (Usher, 1996).

Nesta linha, investigar pressupõe interpretar ações de quem é, igualmente, intérprete, instituindo assim, uma dupla hermenêutica. O conhecimento, contrariamente à epistemologia positivista, deixa de ser concebido como linear e cumulativo para passar a ser percebido como processo interativo e espiralado.

Entre as características mais importantes deste paradigma encontram-se o facto de considerar a teoria como uma reflexão a partir da *práxis*, procurando olhar a realidade dos factos observáveis e externos a partir dos significados e interpretações dos próprios sujeitos, em interação constante com um contexto determinado, e o enfatizar da compreensão dos processos no acesso ao entendimento da realidade.

Também de acordo com Serrano (2004), a investigação qualitativa norteia-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos, procurando compreender o fenómeno educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma das suas singularidades diz respeito ao facto do investigador, neste tipo de investigação, se assumir, como o principal instrumento, sendo o entendimento que este tem dos dados recolhidos em situação, “o instrumento-chave de análise” (p. 48).

Ainda de acordo com os autores, na investigação qualitativa, os dados recolhidos incluem, entre outros, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e documentos pessoais, e a palavra escrita assume uma particular relevância. A recolha de dados não pretende confirmar ou infirmar hipóteses construídas *a priori*, mas sim construir um quadro de referências que se vai formando e moldando à medida que se recolhem e se examinam as partes. Porque, para a investigação qualitativa, o significado é de vital importância, os investigadores estabelecem estratégias e procedimentos que têm em consideração as experiências

---

<sup>375</sup> Perspetiva que procura compreender o significado que os acontecimentos e as interações da vida quotidiana têm para os indivíduos e que preconiza que o êxito do método científico está no estabelecimento de uma “verdade provisória” útil, que será verdade até que um novo facto mostre outra realidade.

<sup>376</sup> Defende a ideia de que a experiência humana é mediada pela interpretação e considera de grande importância a influência, na interação social, dos significados particulares introduzidos pelo indivíduo na interação.

<sup>377</sup> Procura compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem o mundo que as rodeia, considerando que a realidade socialmente construída se encontra presente na vivência quotidiana de cada um e que, em todos os momentos, se pode compreender as construções sociais que permeiam as conversas, a comunicação e os gestos, entre outros.



do ponto de vista do informador, ocorrendo, assim, uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Colocando a questão da objetividade da informação obtida por esta via, Hans-Georg Gadamer (1900-2002), considerado como um dos expoentes da hermenêutica filosófica, na sua obra intitulada “Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik”, defende que toda a compreensão é hermenêutica e sustenta a impossibilidade de um conhecimento objetivo no sentido positivista do termo. Contudo salienta que, tal conhecimento, não deixa de ser válido, dado que a consciência da influência dos preconceitos e da tradição na interpretação permite ao investigador uma maior abertura de espírito aquando da interpretação, possibilitando-lhe uma maior lucidez da qual resulta uma maior objetividade no conhecimento. Neste sentido, a investigação procede a uma “fusão de horizontes” que constitui o referencial dessa objetividade: a perspetiva/horizonte do investigador e as outras perspetivas/outros horizontes.

Conforme Coutinho (2011), “tal como o paradigma positivista também o paradigma interpretativo viria a ser alvo de severas críticas por parte de um outro grupo de autores que representam um terceiro referencial teórico” (p. 18), emergindo, assim, o paradigma *socio-crítico*, também designado por *emancipatório*, sustentado na teoria crítica de Jürgen Habermas, e cuja originalidade reside na perceção da *ideologia* presente no processo de produção do conhecimento científico. Esta teoria nega a possibilidade de um conhecimento objetivo e defende que todo o conhecimento é induzido ou dirigido por interesses que, sendo estruturados por processos de aprendizagem e compreensão mútua, surgem de problemas que a humanidade enfrenta e aos quais tem de dar resposta. Assim, e conforme esta perspetiva, o conhecimento é uma construção social ligado a um interesse de cariz técnico (surge no desejo pelo domínio e controlo da natureza e, nesta situação, enquadra-se no paradigma positivista), “ou a um interesse de comunicação prática (paradigma qualitativo) ou ainda a um interesse crítico emancipatório” (Coutinho, 2011, p. 19). O conhecimento emancipatório ou libertador está ligado à autorreflexão que estabelece modos de comunicação entre os sujeitos, tornando razoáveis as suas interpretações.

Paradigma  
socio-crítico

Apesar do longo debate epistemológico entre os diversos paradigmas, que o século passado testemunhou, principalmente entre os de enfoques quantitativo e qualitativo, nos últimos anos assiste-se a diversas tentativas de integração das perspetivas quantitativas e qualitativas que apontam no sentido de uma complementaridade metodológica<sup>378</sup>.

Complemen-  
taridade  
metodológica

<sup>378</sup> Também Simões (1990, p. 39), citando Húsen (1988), refere que o século XX testemunhou o conflito entre dois paradigmas: um deles, delineado nas ciências naturais, que enfatizava as observações empíricas e quantificáveis e que via na investigação a explicação e a determinação de relações causais; um outro paradigma, advindo das humanidades que, realçando a informação holística e quantitativa, assentava numa abordagem interpretativa.



De facto, a análise dos problemas sociais beneficia de abordagens diversificadas que acolham o melhor de cada paradigma, em prol de resultados mais frutíferos. Tal posição é defendida por inúmeros autores que sugerem a utilização de estratégias em consonância com as questões colocadas pela investigação e com o problema a analisar.

Importa, pois, no que diz respeito aos processos em estudo, de uma forma geral, e especificamente no que respeita à investigação em educação, considerar as diversas ocorrências que emergem entre os sujeitos, entre estes e os contextos envolventes e nas múltiplas dimensões do próprio sujeito, atendendo à complexidade da ação e dos seus significados.

A multiplicidade de processos que se articulam na relação pedagógica pressupõe procedimentos investigativos que, instituindo-se como um contínuo diálogo com o contexto em que decorrem, deem visibilidade aos percursos de que a realidade se tece, permitindo aprofundar a sua compreensão, no sentido da *produção de um conhecimento prudente para uma vida decente* (B. Santos, 1988).

Em síntese, atendendo ao objetivo geral do presente estudo, sublinha-se a necessidade de uma abordagem investigativa que possibilite um tipo de compreensão mais ampla do(s) fenómeno(s) em estudo.

Assumindo a complexidade e o devir do mundo, na linha das teorias defendidas pelos autores que permitiram fundamentar teoricamente o estudo, as opções metodológicas procuram situar-se numa orientação paradigmática epistemologicamente mais aberta, dialógica e integradora.

Trata-se, pois, de uma **perspetiva complexa, de matriz construtivista**<sup>379</sup> (na linha de autores como Piaget, Dewey e Bronfenbrenner) que, atendendo à preocupação em (re)conhecer, confirmar e aprofundar conhecimentos referentes à realidade pessoal, profissional e interpessoal de sujeitos e às interações produzidas, se assume numa procura por significados, sentidos e soluções.

Diálogo  
contínuo com  
o contexto

Conhecimento  
prudente  
Vida decente  
vd. p. 34

Matriz  
construtivista

---

Assim, segundo Simões, na base destes paradigmas, podem encontrar-se duas filosofias e epistemologias diferentes. Uma, que designa por “lógico-positivista”, que concebe a realidade como abordável empiricamente, e outra, que designa por “naturalístico-fenomenológica”, que defende “a existência de múltiplas realidades sociais, construídas pelos indivíduos e abordáveis pela via da vivência, da convivência e da empatia” (p. 40). Contudo, como refere o autor, hoje em dia, salienta-se a propensão para ultrapassar as dicotomias destes modelos e para os considerar numa perspetiva complementar.

<sup>379</sup> De acordo com Soares (1995), embora integrado noutras teorias, o construtivismo “assenta na concepção de que os seres humanos são organismos proactivos, com planos e orientados para os objectivos, que, através das suas interacções com os contextos de vida, criam e transformam as suas realidades pessoais e interpessoais. Nesta visão interactiva, dialéctica da relação entre o sujeito e os contextos, está a ideia de que os indivíduos são dinâmicos e orientados no seu desenvolvimento pelo crescimento, pela expansão, o que corresponde a uma visão mais rica, pluralista e multidimensional do funcionamento humano” (p. 139). Segundo Paiva (2006, p. 66) os pressupostos que configuram esta perspetiva permitem “a articulação flexível das estratégias e acções orientadas para a reconfiguração das dimensões pessoal e profissional”, sendo os processos crítico-reflexivos indispensáveis a uma gestão responsável da formação e do desenvolvimento dos formandos, (re)modelando-se os processos sempre que a variabilidade dos contextos e dos sistemas assim o legitime.



Procurou-se, na linha de M. Moraes (2010), perfilar um paradigma de investigação que possibilitasse o reconhecimento da interdependência presente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o contexto natural. Paradigma que, ao valorizar a visão contextual, e atendendo ao indivíduo no seu todo, permitisse compreender e aceder às múltiplas dimensões que se cruzam no processo educativo, tendo presente que a investigação em educação coloca a questão de pensar os moldes em que se deve esboçar a interpretação do investigador, de modo a que esta não se institua como uma reprodução simplista de percepções, como “comptes rendues des comptes rendues” (Bourdieu, 1987).

Indivíduo  
Compreensão

As mudanças resultantes do corte epistemológico com o denominado paradigma da simplificação (Morin, 2000, 2003), tal como a consideração de uma abordagem de tipo complexo refletiu-se no desenho e na modelização da presente investigação, em que se atendeu não só à caracterização dos diversos subsistemas que interagem entre si (sociedade, escola, professores e alunos), como também à compreensão das relações que decorrem dessa interação e das dinâmicas, possibilidades e compromissos dela decorrentes e que se entendem como oportunidades formativas.

Oportunidades  
formativas

A perspetiva complexa (Le Moigne, 1994; Morin & Le Moigne, 2000; Sá-Chaves, 2002; Morin, 2003; Caetano, 2004; Ambrósio, 2005<sup>380</sup>) é adotada, ainda, no presente estudo, pelas suas características que possibilitam, recursivamente, entender os eixos temáticos subjacentes à problemática que o fundamentam.

Recursividade

## 5.2. Delimitação e identificação do objeto de estudo

“Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!”<sup>381</sup>

Conforme referido na primeira parte, são vários os autores e os estudos, internacionais e nacionais, que realçam a deficitária capacidade dos alunos para pensar, interpretar e argumentar de forma coerente, construtiva e com qualidade<sup>382</sup>.

<sup>380</sup> Ambrósio, T. (2005). *A Emergência da Complexidade na Investigação em Educação*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).

<sup>381</sup> Quintana, Mário (1981). *Das Utopias*. In *Nova Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Codecri. p. 134.

<sup>382</sup> Lembra-se, a este respeito, uma vez mais, o Relatório de 2010, do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), relativo aos Testes Intermédios. A equipa do Ministério da Educação, que avaliou os conhecimentos dos alunos em 500 escolas secundárias e em 1200 estabelecimentos com o 3.º Ciclo do Ensino Básico, detetou fragilidades assinaláveis nos alunos destes níveis de ensino, sobretudo quando são necessários vários passos para resolver um problema, ou sempre que está implícita a mobilização e a articulação de diferentes conceitos. O estudo referido revela, entre outras, a dificuldade dos alunos em estruturar um texto encadeado, explicar as estratégias adotadas para justificar respostas, utilizar uma linguagem



De igual modo, a experiência letiva da disciplina de Língua Portuguesa, ao nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da investigadora principal, de par com as funções que tem desempenhado na coordenação de professores e, mais recentemente, na direção pedagógica e, ainda, a formação de professores no âmbito de Cursos de Formação Especializada em Supervisão Pedagógica, têm permitido constatar a persistência desta dificuldade quer nos alunos, quer nos professores e educadores.

É pois, no seio destas constatações que têm vindo, nos últimos anos, a assumir-se como uma preocupação central, que se desenha o problema em estudo. Assume-se, assim, como problema, a subsistência dos modelos de formação de racionalidade instrumental e tecnicista, centralizados na mera aquisição e memorização de conteúdos desligados do compromisso com a ação e com os valores da ética e da cidadania, pressupondo níveis elementares de reflexividade na compreensão das funções matriciais da Escola, do papel dos professores e dos direitos e deveres dos alunos. Releva-se, deste modo, a necessidade e o desafio de repensar algumas das dimensões do perfil de competência dos professores que, conforme enunciado, apontam para níveis de reflexividade mais congruentes com a possibilidade de um desenvolvimento epistemologicamente mais coerente dos seus alunos e de si mesmos.

A perspetiva sistémica que enquadra a problemática referida, assim como a variabilidade das dinâmicas dos sistemas e influências a que as culturas social e educacional se encontram sujeitas, colocam, como vimos, o estudo numa perspetiva de complexidade. Reconhecer a complexidade da realidade requer um pensamento multidimensional e abrangente capaz de entender essa mesma complexidade e, sobre ela, projetar um conhecimento que corresponda a essa amplitude.

Nesta linha, Capra (2006a) defende que o facto de os problemas serem sistémicos e interdependentes requer metodologias mais abrangentes e adequadas, com vista à sua solução, pelo que os atuais problemas da humanidade não se podem resolver tendo por base enfoques fragmentados ou perspetivas estreitas e reducionistas da realidade.

Problema

Desafio

Perspetiva de complexidade

Metodologias mais abrangentes

---

rigorosa ou articular diferentes conceitos da mesma disciplina. A falta de rigor científico, a linguagem desadequada, a incapacidade de seleção de informação, ou a dificuldade de construir um texto que traduzisse um conjunto de ideias próprias foram, igualmente, lacunas detetadas e que, de acordo com o estudo, percorrem os alunos do 8.º ao 12.º ano de escolaridade.

Com frequência nos apercebemos, na prática pedagógica diária, da dificuldade revelada pelos alunos em se exprimirem, oralmente, ou por escrito, e das suas claras insuficiências ao nível da capacidade argumentativa. São estas as lacunas que se encontram na base das recentes alterações ao nível do currículo oficial que, na tentativa de diminuir este défice, procederam ao aumento da carga horária letiva das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Não sendo este, certamente, o lugar de questionar tal disposição, não seria, contudo, igualmente importante, mudar-se a forma de interiorizar essas capacidades e destrezas? Nesta linha de atuação se situam países como a França ou os Estados Unidos que, de acordo com Arnaiz (2005), começam a ter em atenção as potencialidades da prática filosófica, quer para a melhoria do rendimento escolar dos alunos em geral, quer para a prevenção de certas condutas disruptivas, como o aumento da violência nas escolas ou o consumo generalizado de estupefacientes, quer ainda para potenciar a aquisição de um pensamento autónomo e uma conduta mais responsável.



Também Pourtois e Desmet (1988) defendem que a ciência deve ter em conta a perda de certezas e deve proceder a uma reanálise do lugar a conferir ao acaso e à desordem, assim como considerar “as evoluções, as mutações, as crises e as mudanças em vez das situações estáveis e permanentes” (p. 14).

Assim, a incerteza e a complexidade, ao considerar a possibilidade de caos e de imprevisibilidade numa mesma realidade, afiguram-se como imprescindíveis para a compreensão dos fenómenos e das sociedades atuais.

De igual modo, Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) salientam que

as condições de complexidade e de incerteza que, desde sempre, caracterizaram as sociedades humanas, mas que se vêm acentuando extraordinariamente a partir da segunda metade do século XX, instauraram dinâmicas de aceleração na produção de informação e no acesso à mesma, tornando-as altamente instáveis e em contínua reconfiguração, dificultando a sustentação de qualquer ideia de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade. (p. 15)

Atendendo ao impossível e indesejável isolamento de cada eixo investigativo das várias componentes dos sistemas dinâmicos considerados, a perspetiva complexa constitui um importante paradigma integrador ao serviço de uma melhor compreensão dos fenómenos, ao admitir a imprevisibilidade, o acaso e o devir do mundo e ao procurar *tecer junto, religar e rejuntar*, dada a impossibilidade de conhecimento das partes sem o conhecimento do todo, assim como a impossibilidade de conhecer o todo sem se conhecer particularmente as partes (Morin, 2003).

Compreensão dos fenómenos complexos

Face ao problema definido e ao desafio colocado, e reconhecendo a importância dos primeiros anos de escolaridade no que respeita à educação do pensar e para o pensar, o presente estudo inscreve-se na área científica da Formação de Professores, especificamente dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incidindo, de modo particular, na compreensão do processo de desenvolvimento das competências reflexivas percebidas como fator de promoção do seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Concomitantemente, procura-se compreender o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos, do mesmo nível de ensino, diligenciando contribuir, deste modo, para a revalorização dos processos curriculares de ensino-aprendizagem e de inovação dos contextos educacionais.

Dupla modelização

Formação de docentes do 1.º Ciclo

Competências reflexivas

Capacidade de pensar dos alunos

Admite-se, pois, na presente investigação, a indispensabilidade de repensar estratégias de formação que possam contribuir para o desenvolvimento da competência reflexiva e que, no âmbito da relação ensino-aprendizagem, intimam, quer o professor quer o aluno, para um tipo de questionamento de maior exigência reflexiva. Seja no que respeita à qualidade das práticas curriculares, no caso dos professores, seja, quanto alunos, no que se refere à sua competência reflexiva percebida como capacidade de pensar, organizadora de todo o processo de aprendizagem e de vida.

Repensar estratégias de formação

Práticas curriculares

Processo de aprendizagem e de vida



Estratégias essas que, de algum modo já configuradas no movimento *Filosofia para Crianças*, se podem constituir como um programa de formação em contexto, desenvolvido em situação real (configurando uma dupla componente teórica e prática), e no qual se procurará aprofundar e compreender as múltiplas dimensões e modos como interatuam os diferentes participantes da relação educativa em práticas curriculares reconfiguradas à luz dos pressupostos que sustentam este estudo, e tendo presente a afirmação de Lipman (2001) de que “toda investigação é uma prática de autocrítica, além de ser totalmente exploratória e questionadora” (p. 331).

Formação  
em contexto

O processo investigativo desenvolver-se-á, assim, na continuidade dos objetivos específicos delineados inicialmente e que agora se retomam:

Objetivos  
específicos

- Identificar novas concepções e linhas de desenvolvimento curricular ao nível da formação contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Currículo, deste nível de ensino, no que se refere à educação para/do pensar e, especificamente, ao desenvolvimento de competências reflexivas e de ação;
- Identificar e aprofundar metodologias (concepções, estratégias, técnicas e recursos didáticos) que, ao serviço da educação para o pensar, melhor se adequem ao desenvolvimento da competência reflexiva dos alunos deste nível de escolaridade;
- Produzir e desenvolver materiais e recursos didáticos, ajuizando da sua pertinência face aos objetivos definidos.

Tendo por pano de fundo a atenção a algumas das grandes questões do nosso tempo, tais como, *Identidade, Consciência, Felicidade, Mudança e Ética*, a modelização teórica do presente estudo cruzou quatro eixos basilares que, (re)ligando-se de forma recursiva, se constituem como referencial do estudo empírico.

Modelização  
teórica

Quatro eixos  
basilares

Assim, de uma análise atenta à literatura da especialidade, no que respeita à caracterização da educação e da sociedade contemporâneas, emergiu o (re)conhecimento da necessidade de uma nova forma de olhar e de *cuidar* da formação de professores – porque se crê nas possibilidades transformadoras da educação – com vista ao desenvolvimento de estratégias promotoras do pensamento reflexivo, da educação como ação de *cuidar* para e do pensar. Desenvolvimento para os quais o movimento *Filosofia para Crianças* parece convergir. Pensar a possibilidade prática do pensamento filosófico ajustado às crianças pressupôs um percurso, ainda que breve, por algumas teorias relativas ao desenvolvimento das crianças e às estratégias propostas pelas principais perspetivas do movimento *Filosofia para Crianças* e o seu possível contributo para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico, criativo e afetivo.

No cruzamento destes eixos temáticos outras questões emergiram que, não sendo de somenos importância, se procurou explorar pelo interesse que detêm no desenvolvimento metodológico do estudo. De entre as quais salientam-se as temáticas da supervisão de professores e o uso de *portfolios reflexivos*.



As temáticas em questão, assim como o desenho metodológico adotado, e ao qual nos referiremos de seguida, bem como a tessitura epistemológica que lhe conferem congruência e coerência internas, deram origem a uma permanente reflexão, em consonância com os propósitos teóricos que, capítulo a capítulo, se foram desenvolvendo, revelando a dupla intenção deste estudo, concomitantemente formativa e investigativa.

Permanente  
reflexão

Dupla intenção  
formativa e  
investigativa

No seguimento das mesmas temáticas, que se entrelaçam numa perspetiva complexa e numa modelização sistémica dos processos de construção de conhecimento, dos objetivos do estudo e perfilhando da ideia de que “partindo dos problemas em estudo, avançaríamos que toda a investigação procura a construção de conhecimento que, face ao anterior, se defina como mais preciso, válido, explicativo e transformador da realidade” (Almeida, 2004, p. 8), delinearão-se as questões investigativas que agora se recuperam:

Questões  
investigativas

- Que outras<sup>383</sup> possíveis dimensões deverão integrar o perfil de competência na Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Quais os contributos da perspetiva *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento da competência reflexiva na infância e pré-adolescência?
- Quais as metodologias e instrumentos (estratégias, técnicas e recursos didáticos) que melhor se adequam ao desenvolvimento da competência reflexiva nas crianças deste nível de escolaridade, fundamentando uma intervenção cívica qualificada?

### 5.3. Metodologia de investigação e natureza do estudo

“O que conta para nós é o que nos ensina.”<sup>384</sup>

Coerentemente com os objetivos delineados e face à natureza das questões que orientaram a pesquisa e a sua inserção na área da compreensão de temas e fenómenos educacionais, na linha dos pressupostos construtivistas e numa abordagem de tipo complexo, este estudo inscreve-se numa metodologia de **natureza qualitativa** (Bogdan & Biklen, 1994) e **interpretativa**, de **matriz hermenêutica**<sup>385</sup> e ecológica, integrando métodos mistos (*mixed-methods*)<sup>386</sup> na

Metodologia  
de natureza  
qualitativa

<sup>383</sup> Para além das dimensões já abordadas na literatura e na legislação em vigor.

<sup>384</sup> Calvino, Italo (2003). *Ponto Final. Escritos sobre Literatura e Sociedade*. Lisboa: Editorial Teorema. p. 126.

<sup>385</sup> Uma postura hermenêutica visa a interpretação das vozes dos sujeitos e a procura pelos seus significados. A hermenêutica era, na sua origem, uma disciplina filológica, ou seja, uma técnica de leitura, orientada para a compreensão das obras da Antiguidade Clássica (nomeadamente de Homero) e dos textos religiosos (a Bíblia).

No início do século XIX, com o teólogo Friedrich Schleiermacher (1768-1834), assiste-se a uma generalização do uso da hermenêutica que, embora mantendo os seus laços privilegiados com os estudos bíblicos e clássicos, visa, a partir de então, todo o campo da





recolha e na análise os dados. Tal inscrição alicerça-se no facto do estudo se centrar na inter-relação e nos significados que os sujeitos atribuem aos fenómenos; dado que procura compreender a relação entre as estratégias de formação e o desenvolvimento de práticas curriculares no âmbito da competência específica em estudo, e a melhoria de qualidade das aprendizagens dos alunos; aborda os fenómenos na sua complexidade, pressupondo a intervenção em contexto educativo, com as suas inerentes características de instabilidade e incerteza, reconhecendo-se a singularidade da compreensão produzida e a sua localização num contexto preciso

---

expressão humana. A atenção está cada vez mais centrada no seu autor e não apenas no texto. Ler um texto é dialogar com o seu autor e procurar reencontrar a sua intenção.

A hermenêutica assume o estatuto de método de conhecimento com a obra do filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911), que considera que o texto a interpretar é a própria realidade humana no seu desenvolvimento histórico.

Por seu turno, o filósofo alemão Hans Georg Gadamer (1900-2002) defende, em *Verdade e Método* (1960), que toda a interpretação de uma obra consiste num diálogo entre o passado e o presente, o que significa que a experiência hermenêutica é dialógica ou dialética. Face ao texto, o intérprete *escuta* cuidadosamente a sua voz não familiar, permitindo que ele questione as suas preocupações atuais. O que o texto *diz* depende, por sua vez, do tipo de perguntas que se lhe fazem, assim como do ponto de vista do intérprete e da sua capacidade de reconstituir a "pergunta" para a qual o texto é uma "resposta", dado que o texto é, também, um diálogo com a sua própria história. Assim, toda a compreensão é sempre uma "compreensão diferente", a realização de novas possibilidades de sentido. O entendimento é uma fusão de horizontes que ocorre quando o nosso "horizonte" de significados e suposições históricas se "funde" com o "horizonte" dentro do qual o próprio texto está situado. Nesse momento de fusão, entramos no mundo estranho do texto, ao mesmo tempo que o situamos no nosso próprio mundo, chegando a uma compreensão mais ampla de nós próprios.

Entre nós, Oliveira-Formosinho (2002) defende que, na ótica hermenêutica e dialética, o conhecimento resulta de comparar e contrastar "as construções individuais, incluindo a do investigador, de modo que cada um possa confrontar as suas construções com as dos outros no sentido de 'realidades de compromisso'" (p. 101).

<sup>386</sup> Com vista à construção de uma visão integrada do objeto em estudo, utilizou-se, do ponto de vista metodológico, um conjunto de procedimentos específicos, como veremos mais adiante, integrando métodos mistos na recolha e na análise dos dados.

Como vimos, são vários os autores que sugerem a integração das perspetivas quantitativa e qualitativa, num princípio de complementaridade epistemológica e metodológica, apontando a sua conjugação como uma premência para quem investiga a complexa realidade social e educativa, cuja análise prescreve abordagens diferenciadas. Abordagens que, configurando-se como um diálogo interparadigmático, conciliem o melhor de cada um dos paradigmas, cuja coabitação, conforme Salomon (1991), "está longe de ser um luxo; é antes uma necessidade se desejarmos mesmo que dela nasçam resultados frutíferos" (p. 17).

Assim, e ainda que os estudos de caso se enquadrem metodologicamente, na maioria das vezes, numa perspetiva qualitativa, podem, de igual modo, recorrer, em diferentes momentos da investigação, a métodos quantitativos (De Bruyne, 1975), tal como acontece no presente estudo, cuja lógica de articulação metodológica visa possibilitar uma melhor inteligibilidade da realidade em estudo, evitando, assim visões reducionistas.

Este duplo recurso, considerado como *complemento* ou *integração*, é designado por diversos autores como *método misto* (Brannen, 2002; Creswell, 2003; Muijs, 2004) que institui, conforme Muijs (2004), uma abordagem flexível, "a flexible approach where the research design is determined by what we want to find out rather than by any predetermined epistemological position" (p. 9).

Contudo, importa ainda realçar, que alguns autores (entre os quais se encontra Serrano, 2004) salvaguardam que a natureza, a temática e o dinamismo de uma investigação pode prescrever uma opção mais definida por uma das abordagens, o que não significa uma rutura com a outra.



natural e com uma ecologia própria, e num tempo particular; e procura a compreensão da significação da ação através de processos de interpretação e de reflexão sobre a informação recolhida (Tesch, 1990).

A especificidade e as características do objeto de estudo identificam-no como **estudo de caso** (C. Garcia, 1991; Yin, 1991, 1994, 2010; Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Correia, 1995; Lessard-Hébert, 1996; Chizzotti, 2003; Creswell, 2003; Muijs, 2004; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Coutinho, 2011).

Estudo  
de caso

De acordo com Yin (1991, 1994, 2010), uma das características do estudo de caso consiste no facto de este se focalizar em fenómenos contemporâneos situados no contexto da vida real e de ser um método adequado para responder às questões “como” e “porquê” que são questões explicativas focadas em relações operacionais que decorrem ao longo do tempo. O autor defende, de igual modo, que o estudo de caso contribui, de forma única, para a compreensão de fenómenos individuais ou organizacionais e que, sempre que se trata de fenómenos sociais complexos, permite a preservação das características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Pelo facto do presente estudo decorrer num contexto real singular, definido por uma identidade própria, na qual se reconhecem sentidos e princípios que possam contribuir para uma reflexão mais genérica e menos situada, procurando preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, parece-nos ser esta a formatação metodológica mais ajustada.

Contexto real  
singular  
Identidade  
própria

Como vimos anteriormente, o estudo parte de uma visão mais ampla, da relação entre sociedade e educação, para se situar numa perspetiva ecológica particular.

Perspetiva  
ecológica  
particular

Tal como refere Bonoma (1985), o estudo de caso revela-se útil quando o fenómeno em estudo “é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais” (p. 207) e sempre que não pode ser estudado fora do contexto natural em que ocorre, pelo que, também no caso presente se justifica o uso do estudo de caso.

Ainda nesta linha, Stake (2005) refere que, de um estudo de caso espera-se que abarque a complexidade de um caso particular, ou segundo o autor, “estudamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos” (p. 11).

Gauthier (2003) salienta que esta abordagem de investigação se caracteriza, simultaneamente, pelo número restrito de situações em análise, pela profundidade da análise e pela importância dada a uma abordagem indutiva.

Por sua vez, Coutinho (2011, p. 291) refere que um estudo de caso é um dos referenciais metodológicos com maiores potenciais para o estudo da variedade de problemáticas que se colocam ao cientista social e que a particularidade que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que abarca o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”, sendo este um indivíduo ou um pequeno grupo ou, ainda, um processo. Ideia igualmente partilhada por Bogdan e Biklen (1994) que referem



que, dentro dos sectores de organização que habitualmente se centram nestes estudos, se pode encontrar um grupo específico de pessoas – como professores de um determinado departamento – e qualquer atividade da escola, como o planeamento do currículo. Dada a problemática, a natureza, o campo e o objeto da presente investigação, parece, assim, e uma vez mais, que a sua inscrição como estudo de caso faz sentido.

Serrano (2004), referindo-se à abrangência do estudo de caso, sustenta que esta abordagem pode incluir técnicas e instrumentos tais como observação, entrevistas, questionários, análise de documentos, entre outras, podendo, por isso, enquadrar uma metodologia de tipo quantitativo ou qualitativo.

Retomando Coutinho (2011), a autora salienta, na linha de Yin (1991, 1994), que o estudo de caso se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas e tem sempre um forte cariz descritivo<sup>387</sup>. O produto final de um estudo de caso constitui uma descrição pormenorizada do objeto de estudo na qual se empregam técnicas narrativas para descrever, ilustrar e analisar as situações (Gomez, Flores & Jiménez, 1999; Serrano, 2004).

A diversidade de critérios e as especificidades de que se revestem os estudos de caso conduzem a algumas classificações e tipificações. Conforme os objetivos e a natureza das informações, Yin (2010) classifica os estudos de caso em *exploratórios*, *descritivos*, *explicativos* e *avaliativos*.

Assim, sempre que o conhecimento que se detém da realidade em estudo é escasso e os dados recolhidos têm por objetivo o esclarecimento e a delimitação dos problemas ou fenómenos dessa realidade, estamos perante um estudo de caso *exploratório*. Por sua vez, o estudo de caso é *descritivo*, quando estamos perante uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural. Nos estudos de caso *explicativos*, os dados procuram determinar relações de causa e efeito em situações reais, isto é, procura-se estabelecer a forma como os factos acontecem em função uns dos outros. Finalmente, quando se produz uma descrição densa, se esclarecem significados e se produzem juízos, sendo que a emissão de juízos é o ato essencial da avaliação estamos face a um estudo de caso *avaliativo*.

No que respeita à tipificação dos estudos de caso, Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2010) diferenciam o estudo de caso único e os estudos de caso múltiplos. Enquanto no primeiro, o investigador procura entender uma realidade, um ambiente, enfim um caso, no segundo, o investigador estuda dois ou mais casos.

Múltiplas fontes de dados  
Cariz descritivo

Estudos de caso:  
classificações e tipificações

---

<sup>387</sup> É precisamente este cunho descritivo, associado ao facto de o investigador estar implicado num estudo aprofundado de casos particulares que, segundo Coutinho (2011, p. 295), se tende a associar o estudo de caso à investigação qualitativa, o que, de acordo com a autora, é uma conceção incorreta, uma vez que o estudo de caso pode, também, ser aplicado no âmbito de outros paradigmas de investigação como, por exemplo, o positivista. Assim, e segundo a autora, esta é a razão pela qual alguns autores a consideram como uma modalidade de *investigação mista*.



Por seu turno, Stake (2005), partindo dos propósitos da investigação, aponta a existência de três tipos de estudo de caso: o *estudo de caso intrínseco*, o *estudo de caso instrumental* e o *estudo de caso coletivo*.

Estamos perante um *estudo de caso intrínseco* quando o investigador pretende estudar um fenómeno específico na sua particularidade e complexidade, procurando compreender melhor um dado caso. O *estudo de caso instrumental* verifica-se quando se procura aprofundar e compreender melhor um tema que é o objeto de estudo. Por fim, um *estudo de caso coletivo* pressupõe a utilização de vários casos, através da comparação, tendo em vista um conhecimento mais profundo sobre um fenómeno ou uma situação real.

Quanto à impossibilidade de generalização estatística a partir dos estudos de caso, crítica colocada por vários autores que questionam o valor do estudo de acontecimentos individuais<sup>388</sup>, Vilelas (2009) refere que estes se encontram epistemologicamente em sintonia com a experiência dos que nele estão envolvidos e, deste modo, para essas pessoas, constituem uma base natural de generalização. Tal facto é, de acordo com o autor, especialmente relevante na área das ciências sociais, onde os estudos se alicerçam “na relação entre a profundidade e o tipo da experiência vivida, na expressão desta experiência e na compreensão da mesma” (p. 140).

Generalização

A este respeito, Yin (2010) defende que, sendo os estudos de caso efetuados com unidades particulares ou com pequenas unidades sociais, de facto, não é possível efetuar generalizações estatísticas. Como alternativa, o autor salienta a adequação da generalização analítica aos estudos de caso, dado que o objetivo é ampliar e generalizar o modelo teórico encontrado, a partir do estudo de caso. O que se procura generalizar são, segundo o autor, proposições teóricas e não proposições sobre populações.

Por seu turno, Stake (2005) defende que a questão da generalização não tem sentido dado estarmos perante investigações sobre casos reais que são únicos em determinados aspetos e, por isso, irrepetíveis, sendo que a sua validade externa se encontra no poder “revelatório”<sup>389</sup> da situação concreta (Yin, 2010).

As críticas ao estudo de caso convergem, ainda, no que respeita à fiabilidade e à credibilidade das conclusões a que conduz, apontando-se-lhes, pois, insuficiência de precisão, objetividade e rigor.

Com vista a que seja reconhecida a *fiabilidade*, Yin (2010) aconselha o investigador a efetuar uma descrição minuciosa, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, de modo a que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos similares.

Referindo-se à abrangência do conceito *credibilidade*, Coutinho (2011, p. 301) refere que o termo engloba três critérios de aferição de qualidade de um trabalho de

Poder  
revelatório  
da situação  
Fiabilidade  
Credibilidade

<sup>388</sup> Entre os quais se salienta Bell (1997).

<sup>389</sup> A este respeito, Serrano (2004) defende que a revelação se produz quando “um investigador tem a oportunidade de observar e analisar um fenómeno, situação, sujeito ou facto que antes era inacessível para a investigação científica” (p. 95).



investigação. O primeiro, a *validade externa*, refere-se à possibilidade de generalização dos resultados. O conceito de *fiabilidade* do processo de recolha e análise de dados tem a ver com a sua replicabilidade e, por fim, a questão do rigor ou *validade interna* das conclusões. Citando Yin (1994), a autora, sublinha a necessidade de o investigador ser muito cuidadoso no desenho e na implementação do estudo, devendo, para tal, fazer uma descrição pormenorizada e abundante de todo o processo de investigação, não descurando, contudo o *foco* da questão. Pela sua importância, todos estes critérios foram respeitados na implementação do presente estudo.

De igual modo, a utilização de diferentes instrumentos constitui uma forma de obter dados de diferentes tipos, possibilitando a triangulação da informação, o desenvolvimento da investigação sob diferentes aspetos. Ao considerar um conjunto mais diferenciado de tópicos de análise, obtém-se um conjunto de confirmações que tornam mais convincentes e aprimoradas as conclusões e as descobertas que, pela variedade de fontes de evidência e de métodos, se validam. Nesta linha também se situa Stake (2005) que sugere que o estudo de caso pode alcançar maior credibilidade se o investigador recorrer a processos de triangulação metodológica utilizando, por exemplo, diferentes instrumentos no processo de recolha da informação, ou se os dados obtidos no mesmo caso forem aferidos por outros investigadores.

Quanto à questão do rigor ou da validade interna, importa que as conclusões do estudo traduzam com a maior precisão possível a realidade investigada.

Com vista à refutação das críticas mencionadas, Gauthier (2003) alerta que o investigador deve atender, na sua descrição a duas exigências. Em primeiro lugar, deve ser sistemático, o que significa reter todos os factos significativos e não apenas os que correspondem às suas expectativas. Além disso, o estudo descritivo deve ser profundamente justificado do ponto de vista da sua fundamentação teórica, apoiando-se em teorias e conceitos “que servem de princípio director à colheita de observações e de caminho para a sua interpretação” (p. 148).

Em síntese, e retomando a opinião de Bogdan e Biklen (1994), de que quer os métodos qualitativos, quer os quantitativos podem ser utilizados e combinados, intencional e estrategicamente, nos procedimentos investigativos, dependendo das finalidades do próprio estudo, na presente investigação optou-se pela articulação de diferentes métodos e técnicas que convergem para um mesmo fim: compreender, nas suas múltiplas inter-relações, o objeto em estudo.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo é, como referido, de natureza qualitativa e interpretativa, de matriz hermenêutica e ecológica dado que, partindo da perspetiva e da interpretação dos seus atores/investigadores procura, num processo dialético, a compreensão intensa e profunda de um fenómeno específico, na sua singularidade e complexidade, numa realidade particular e circunscrita. Neste

Triangulação da informação

Variedade de fontes de evidência e métodos

Articulação de vários métodos e técnicas



caso, de um determinado grupo de professoras e respetivos alunos, tratando-se, por isso, de um estudo de caso único (Yin, 2010; Bogdan & Biklen, 1994), intrínseco, instrumental (Stake, 2005) e exploratório (Yin, 2010), uma vez que se visa, simultaneamente, o aprofundamento e a compreensão de uma temática particular, no cruzamento de outras que permitem a sua compreensão ampliada.

Estudo de  
caso único  
intrínseco  
instrumental  
exploratório

Podemos ainda, na linha de Yin (2010), identificá-lo como um estudo de caso descritivo (interpretativo), por se tratar de uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural, com o objetivo de perceber o que os sujeitos perceberam e experimentaram durante o processo formativo. Para tal, foram desenvolvidas diversas técnicas e instrumentos, de entre os quais se destacam a entrevista, a observação participante e os *portfolios* reflexivos.

Finalmente, pensamos, ainda, poder caracterizá-lo como um estudo de caso explicativo, na medida em que, no presente estudo, a construção de conhecimentos se assume como o resultado de um processo colaborativo entre os diferentes atores. E uma vez que se pretendeu, igualmente, compreender, a partir de um processo espiralado (e não de causalidade linear), a relação entre factos e significados, atendendo ao princípio de retroação de que os atores produzem o contexto e este produz os atores que o produzem, num percurso contínuo de evolução e mudança.

Estudo de  
caso  
explicativo

A este respeito, importa referir a importância das diferentes sessões que integraram o programa de formação, que se constituíram como tempos de escuta, de partilha de experiências e saberes e cujo percurso foi sendo registado pela investigadora principal num instrumento fundamental de suporte ao estudo de caso: o *portfolio* de investigação (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002) de que se dará conta oportunamente.

#### 5.4. Configuração e desenvolvimento do estudo empírico

“Só depois de ter conhecido a superfície das coisas nos podemos aventurar a procurar o que está por baixo.”<sup>390</sup>

Na linha dos objetivos e das questões formuladas, propusemo-nos conceber, desenvolver e avaliar um programa de formação, a ser implementando em estreita colaboração com cinco professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico (daqui em diante designadas por professoras participantes) e respetivas turmas, inspirado no movimento *Filosofia para Crianças*. Conforme já referido, procuramos fazer incidir o estudo, específica e concomitantemente, na compreensão do processo de desenvolvimento de competências reflexivas docentes e na capacidade de pensar dos alunos.

Programa de  
formação

Filosofia para  
Crianças

<sup>390</sup> Calvino, Italo [2009]. *Palomar*. Lisboa: Editorial Teorema. p. 63.



O estudo orientou-se por uma perspetiva conjunta e recursiva de ações de pesquisa e de formação, numa ótica curricular integradora e dialógica, com vista a contribuir para a revalorização dos processos curriculares de ensino-aprendizagem e de inovação dos contextos educacionais.

Investigação  
Formação

Se, num primeiro momento, a revisão de literatura e a análise documental foram conduzidas de modo a desenvolver e fundamentar a conceptualização e construção do programa referido, considerámos também pertinente, neste primeiro momento, a auscultação das professoras participantes (Entrevista 1) cujo contributo se entendeu como mais-valia na consecução do programa referido.

Entrevista 1

Num segundo momento, e assumindo-nos simultaneamente como investigadoras e formadoras, de par com a formação das professoras participantes, foram construídos instrumentos de recolha de dados (entre os quais se salientam, por ora, documentos de registo de observação) e selecionados alguns materiais didáticos a ser implementados posteriormente. Conjuntamente, procedeu-se à coavaliação sistemática e contínua do programa de formação<sup>391</sup>.

Construção de  
instrumentos  
e escolha de  
materiais

Coavaliação  
contínua e  
sistemática

Procurou-se que todo o processo se constituísse como uma atividade formativa partilhada, assente na (co)construção de saberes, combinando e conciliando reflexão, análise, ação e resolução de problemas, num movimento contínuo entre prática, teoria e prática. Pretendeu-se, ainda, repensar as estratégias que se julgam potenciadoras do desenvolvimento da competência reflexiva e da capacidade de pensar de professores e de alunos.

Repensar  
estratégias

A implementação e o desenvolvimento do programa traduziu-se, para além das sessões teóricas com as professoras participantes, constantes do programa, em sessões práticas com os alunos. Estas últimas, que designámos por *Filosofia para Crianças*, integradas na “Área de Projeto” (área curricular não disciplinar), foram observadas e supervisionadas pela investigadora principal e alvo de registo escrito (por parte das professoras e dos alunos) e de registos áudio/vídeo, permitindo, assim, uma análise posterior mais profunda por parte da investigadora principal.

Sessões  
teóricas e  
práticas

Observação  
e Supervisão

Na fase final, inquirimos, através de questionários construídos para o efeito, os pais/encarregados de educação dos alunos das turmas participantes e auscultámos de novo as professoras participantes (Entrevista 2).

Questionários

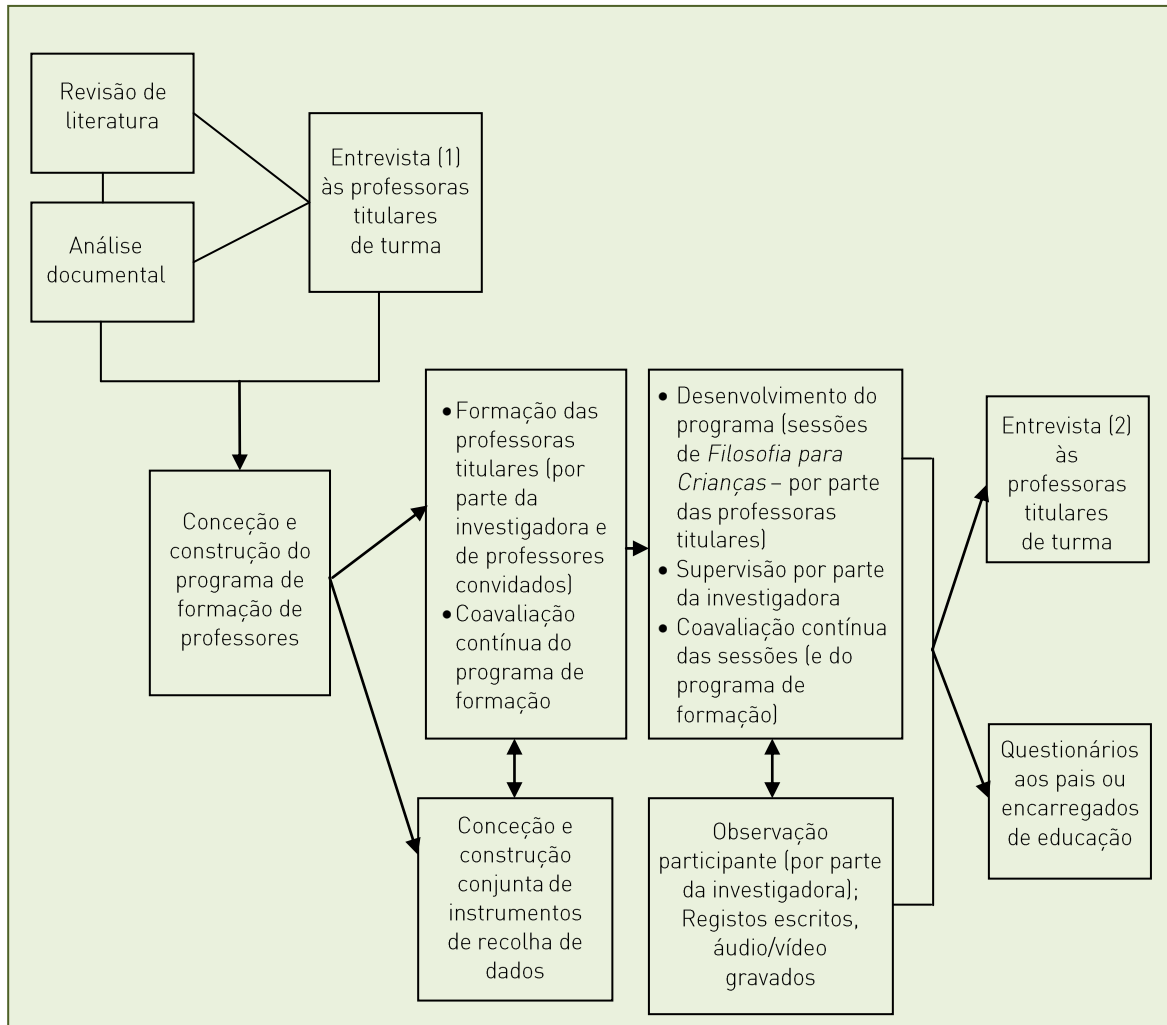
Entrevista 2

Destaca-se a natureza reflexiva, colaborativa e prática que permeia o presente estudo e que se pode traduzir no desenho investigativo, que apresentamos na Figura 4, na página seguinte.

<sup>391</sup> Tendo-se construído, em conjunto e para o efeito, um documento de registo de avaliação das sessões teóricas de que daremos conta oportunamente.



Figura 4. Esquema geral do desenho investigativo do presente estudo



## 5.5. Instrumentos e técnicas de recolha da informação

“Tudo depende de como o escritor penetra sob a crosta das coisas.”<sup>392</sup>

O recurso a diversas e distintas fontes e técnicas de recolha e de tratamento de informação tem em vista a obtenção de informações diversificadas cujo efeito de triangulação venha a facultar a validação do estudo.

Validação

Conforme vimos, os estudos de caso pressupõem a utilização de vários instrumentos e técnicas na recolha de dados, entre os quais se salientam, entre outros, a entrevista, a observação participante, as narrativas, as notas de campo e cuja utilização constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos com

<sup>392</sup> Calvino, Italo [2003]. *Ponto Final. Escritos sobre Literatura e Sociedade*. Lisboa: Editorial Teorema. p. 193.





vista ao cruzamento da informação. O uso de múltiplas fontes de evidências permite aceder às diferentes representações dos participantes no estudo e obter diversas perspetivas do mesmo fenómeno.

Conforme Yin (1994), a utilização de múltiplas fontes de dados no processo de construção de um estudo de caso permite não só considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise, como corroborar o mesmo fenómeno.

A recolha de dados sistemática, ao longo de todo o processo e em ambiente natural, procura compreender a natureza da evolução dos sujeitos participantes, bem como a observação do impacto das ações, permitindo a contínua (re)avaliação e (re)elaboração do programa de formação, assim como possíveis ações e intervenções subsequentes, numa lógica supervisiva da gestão curricular em curso.

Recolha de dados sistemática

Porque se admitem como fontes indispensáveis para a possível compreensão da realidade, minimizando os enviesamentos da perceção e da memória, recorreu-se:

- a) À observação, procedendo, para tal, à conceção, construção e posterior preenchimento de documentos de registo de observação;
- b) Ao registo das perceções e das reflexões das professoras participantes que, conjuntamente com todo o material que produziram no decurso do processo formativo (teórico e prático), integram os seus *portfolios* reflexivos, que configuram uma dupla dimensão: *student portfolios* e *teaching portfolios*, como explicitaremos mais à frente;
- c) À coletânea dos trabalhos realizados pelos alunos e que constituem os seus *portfolios* individuais;
- d) Ao registo das perceções da investigadora principal, assim como a outros documentos de registo considerados relevantes, tais como notas de campo, e de todo o material produzido no decorrer da pesquisa e que integram o seu *research portfolio* (ou *portfolio* de investigação);
- e) A registos áudio/vídeo de todas as sessões realizadas com os alunos.

Observação Instrumentos

*Portfolios* reflexivos das professoras

*Portfolios* dos alunos

*Portfolio* de investigação

Registos áudio/vídeo

Também o inquérito por entrevista e por questionário foram técnicas de recolha de dados utilizadas e consideradas mais adequadas ao estudo em questão.

Inquérito por entrevista e questionário

O inquérito foi uma das técnicas usadas neste estudo, por ser uma das formas de recolha de dados, ainda que indireta sobre a realidade, com o objetivo de questionar, oralmente ou por escrito, os sujeitos, tentando obter respostas que expressem perceções ou opiniões sobre uma dada realidade. De igual modo a sua utilização se deve ao facto de, segundo Lessard-Hébert (1996) permitir “por inferência, supor que os sujeitos apresentam capacidades, comportamentos ou processos que não se podem observar ao vivo” (p. 100).

O inquérito pode assumir a forma de uma entrevista ou de um questionário escrito.

A primeira constitui uma técnica de grande importância nos estudos de caso, porque permite ao investigador apreender a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, uma vez que, “é utilizada para recolher dados descritivos na

Inquérito por entrevista



linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista consiste numa interação verbal, numa conversa intencional entre um entrevistador/investigador e um respondente, com vista a obter informações sobre o fenómeno em estudo, e pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou ser utilizada conjuntamente com outros instrumentos e técnicas.

Ketele e Roegiers (1999) referem-se ao carácter multilateral que devem assumir as entrevistas, no sentido de, dado o seu objetivo de recolha de informações, não deverem ser feitas apenas a uma única pessoa, ou através de entrevistas ditas *diacrónicas*, serem “efectuadas junto da mesma pessoa em momentos diferentes” (p. 20).

Savoie-Zajc (2003) relembra, na linha de Daunais (1992), que a entrevista pressupõe uma atitude de escuta atenta e de receptividade, por parte do investigador, relativamente à mensagem, e defende que, dado apoiar-se na palavra, ela se traduz num texto, numa narração constituída de histórias imbuídas de conotações pessoais, interpessoais, sociais e culturais dos indivíduos em presença.

Por seu turno, Quivy e Campenhoudt (2005), referindo o carácter exploratório das entrevistas, sustentam que as mesmas servem para encontrar pistas de reflexão ou ideias de trabalho e não para sustentar hipóteses, o que pressupõe abertura de espírito, tornando-se, por isso, importante ouvir e “descobrir novas formas de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas” (p. 70).

Nesta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) salientam que o papel do entrevistador/investigador “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (p. 138).

A existência de diferentes tipos de entrevista tem permitido uma classificação diversificada. Assim, Ketele e Roegiers (1999) referem que, conforme os casos, a entrevista pode ser *livre*, *semidirigida* ou *dirigida*. A entrevista designa-se por *livre* quando o entrevistador/investigador se abstém de fazer perguntas com vista a reorientar a conversa. Ela é *dirigida* sempre que o discurso do entrevistado integra, exclusivamente, a resposta a perguntas previamente preparadas e planificadas numa determinada ordem. Finalmente, toma a designação de *semidirigida* quando o entrevistador prevê e prepara, previamente, algumas questões, consideradas como pontos de referência, deixando em aberto a emergência de outras questões.

Os autores referidos referem ainda a distinção entre *entrevistas abertas* e *fechadas*, tendo as primeiras por função fazer emergir hipóteses e as segundas, normalmente, verificar hipóteses já determinadas à partida.

Entre nós, Pardal e Correia (1995) consideram, quanto à estruturação, a existência de dois tipos de entrevista: a *entrevista estruturada* e a *não estruturada*, salientando que entre as duas existe uma variante: a *entrevista semiestruturada*, que referem como de grande utilização em investigação social.



De acordo com os autores, a *entrevista estruturada* obedece a um grande rigor quanto à colocação de questões ao entrevistado, sendo uma entrevista estandardizada no que respeita ao modo de enunciação das perguntas, na sua sequência e, ainda, no vocabulário que utiliza. O rigor de que se reveste esta técnica condiciona, assim, entrevistador/investigador e entrevistado, cuja liberdade de atuação se encontra muito circunscrita ao guião da entrevista, no caso do primeiro, e pelas perguntas colocadas, no caso do respondente.

Ao contrário da anterior, a *entrevista não-estruturada* possibilita maior liberdade de atuação. Trata-se de “uma conversa livre entre entrevistador e entrevistado, em que o primeiro, de qualquer maneira, não pode sugerir respostas ao interlocutor” (Pardal & Correia, 1995, p. 65). Segundo os autores, este tipo de entrevista pode adotar diversas formas, de entre as quais se salientam, pelo seu uso na investigação sociológica, a *entrevista não-dirigida*, que se caracteriza por uma liberdade completa na conversação, e a *entrevista dirigida* que, embora livre, se focaliza num determinado assunto.

Finalmente na *entrevista semiestruturada*, o entrevistador/investigador detém, à partida, um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que colocará no desenrolar da conversa, sempre que se revelar oportuno. A formulação das questões e a sua sequência obedecem, apenas, ao princípio da fluidez do discurso do entrevistado, com vista a que este, ao exprimir-se abertamente, dê a conhecer as perceções e as interpretações que faz de um acontecimento, fale sobre o sentido que confere às suas práticas, revele as suas representações, dê indícios sobre o seu sistema de valores, emoções e atitudes, reconstrua processos de ação ou de mudança, permitindo, deste modo, uma maior compreensão dos fenómenos (Pardal & Correia, 1995, pp. 65-66). Neste processo, à intervenção do entrevistador/investigador compete orientar a comunicação para os objetivos da entrevista, sempre que o discurso se afaste das intenções e objetivos da investigação.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que se podem utilizar diversas modalidades de entrevista, consoante as diferentes fases do estudo e, a título de exemplo, referem que, se no início do estudo, quando o objetivo se centra numa compreensão geral das perspetivas sobre um assunto, pode ser importante a utilização de uma entrevista mais livre e exploratória. Numa fase posterior, e de modo a obter dados comparáveis, pode ser necessária uma maior estruturação das entrevistas. De igual modo, referem os autores, que “num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa” (p. 136).

Independentemente do tipo de entrevista, os autores citados sublinham que as boas entrevistas dão origem a uma riqueza de dados, repletos de palavras reveladoras das perspetivas dos respondentes, pelo que, neste processo, importa *ouvir cuidadosamente*, não temendo o silêncio, pois este cria a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos e direcionarem a conversa.



Dada a relevância para o presente estudo, por ter sido este o tipo de entrevista mobilizado, deter-nos-emos, um pouco mais, sobre as entrevistas *semidirigidas* (Savoie-Zajc, 2003) ou *semiestruturadas* (Pardal & Correia, 1995).

Entrevistas semidirigidas ou semiestruturadas

No que se refere a este tipo de entrevista, Savoie-Zajc (*ibidem*) defende que esta constitui uma técnica de recolha de dados utilizada com frequência na investigação associada aos paradigmas interpretativo e construtivista e que

consiste numa interacção verbal animada de forma flexível pelo investigador. Este deixar-se-á guiar pelo fluxo da entrevista com o objectivo de abordar, de um modo que se assemelha a uma conversa, os termos gerais sobre os quais deseja ouvir o respondente, permitindo assim extrair uma compreensão rica do fenómeno em estudo. (p. 282)

O autor refere como objetivos deste tipo de entrevista: tornar explícito o universo do outro, a compreensão do mundo do outro, o apreender, organizar e estruturar o pensamento e, um último objetivo, que se prende com a sua função emancipatória. Assim, a situação em que se desenvolve a entrevista permite evidenciar o que o outro pensa e que não pode ser observado, nomeadamente pensamentos, perceções e intenções e, nesta medida, “permite um acesso privilegiado à experiência humana” (p. 285). Defende, ainda, que a entrevista permite compreender comportamentos complexos e, referindo Kvale (1996), relembra a sua capacidade para captar as perspetivas individuais de um dado fenómeno, contribuindo para o enriquecimento da sua compreensão.

Compreensão do mundo do outro

Captar perspetivas individuais

Um terceiro objetivo da entrevista semidirigida prende-se com a possibilidade de organização e estruturação do pensamento. Para o autor, na situação de entrevista, os interlocutores estão em posição de produzir um saber em situação que, fruto da interação vivenciada, configura uma coconstrução. Refere o autor que “as perspetivas de um influenciam a compreensão do outro que formula por seu turno uma nova explicação e propõe-na ao interlocutor” (p. 285), estabelecendo-se, desta forma, entre ambos, um intercâmbio de sentidos.

Intercâmbio de sentidos

As questões formuladas, durante este tipo de entrevista, impulsionam a reflexão, podendo incentivar, nos seus intervenientes, processos de consciência e de transformação, cumprindo-se, deste modo a sua função emancipatória.

Ainda segundo Quivy e Campenhoudt (2005), estas entrevistas, pelo grau de flexibilidade e maleabilidade de aplicação, são consideradas apropriadas para recolher dados em estudos qualitativos.

Dada a temática em estudo, o seu objeto e finalidades, a opção por este tipo de entrevista prende-se com a singularidade e complexidade dos fenómenos em estudo, com vista à sua profunda compreensão. Na linha de Pardal e Correia (1995), as entrevistas efetuadas às professoras participantes foram orientadas por um referencial de perguntas-guia e a fluidez norteou a formulação das questões<sup>393</sup>.

Referencial de perguntas-guia

<sup>393</sup> Procedimentos de que se dará conta, detalhadamente, no próximo capítulo.



Inquérito por  
questionário

Por sua vez, a utilização de inquéritos por questionário justifica-se sempre que se pretende recolher opiniões, perceções e representações dos sujeitos, fenómenos de difícil ou mesmo inexecutável observação direta, motivo pelo qual foi uma das técnicas de colheita de dados mobilizada neste caso.

Configurando-se como instrumentos de registo escrito estruturado, os questionários são planeados com vista a pesquisar dados de sujeitos, através de questões escritas referentes a factos, conhecimentos, atitudes, opiniões, crenças, motivações e/ou sentimentos.

Vilelas (2009) refere, citando Ghiglione e Matalon (2001), que o inquérito por questionário se pode definir como uma interrogação particular acerca de uma situação que abranja os indivíduos, com o objetivo de generalizar, apresentando, para tal, um conjunto pré-estabelecido de questões.

Embora seja uma técnica comumente usada em pesquisas que pressupõem a análise quantitativa dos dados, dada a sua estrutura padronizada, quer no que respeita ao texto das questões, quer quanto à sua ordem (Gall, Gall & Borg, 2003), a sua aplicação a estudos de natureza qualitativa é igualmente justificada se se atender:

- Ao número elevado dos sujeitos a inquirir e cuja inquirição se revela inexequível através de uma entrevista;
- À garantia de confidencialidade/anonimato das respostas (possibilitando, aos respondentes, emitir a sua opinião livre de constrangimentos, contribuindo para uma maior autenticidade das respostas);
- Ao tempo reduzido na obtenção dos dados.

No presente estudo, salienta-se a sua importância e pertinência pela possibilidade de triangulação de dados, na medida em que constitui um meio de recolha de opiniões e de perceções dos sujeitos, concretamente dos pais/encarregados de educação dos alunos participantes.

Triangulação  
de dados  
Recolha de  
opiniões e  
perceções

Segundo Pardal e Correia (1995), os preparativos de um questionário capaz de recolher a informação que se visa subentendem um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, realçando, quanto aos preparativos da sua construção, que “a validação interna, apreciação crítica efectuada por especialistas ou colegas do investigador, como garante de um inquérito por questionário mais bem sucedido, e o pré-teste são operações efectuadas em nome da clareza e adequação do questionário à população-alvo” (p. 54).

Procedimentos

A elaboração de um questionário propiciador de informação rigorosa passa, também, segundo os autores, pela identificação dos conjuntos a inquirir e pela opção relativamente às modalidades e tipos de pergunta que dependem dos objetivos da pesquisa e das características dos inquiridos.

Também nesta linha se situa Vilela (2009) que alerta para o cuidado na preparação e organização do questionário, cujas perguntas devem ser devidamente organizadas, de forma lógica do ponto de vista de quem responde.



Assim, um mesmo questionário pode apresentar diferentes tipos e modalidades de pergunta cuja especificidade se relaciona com o objeto de pesquisa. No âmbito das ciências sociais, as perguntas podem ter vários objetivos gerais, sendo que estes se referem ao tipo geral de informação que as perguntas solicitam, podendo esta situar-se no âmbito de factos, opiniões, atitudes, preferências, valores, satisfações, motivos e crenças, entre outras (Hill & Hill, 2009).

Quanto à modalidade das perguntas, Pardal e Correia (1995) referem-se a *perguntas abertas, perguntas fechadas* ou *perguntas de escolha múltipla*.

As *perguntas abertas* tomam tal designação por permitirem total liberdade de resposta e revelam-se úteis sempre que a informação que se detém sobre o tema em estudo é escassa ou quando se deseja analisar um assunto em profundidade.

As perguntas que limitam o respondente à escolha por uma de entre as respostas apresentadas denominam-se *fechadas*, sendo que as respostas possíveis tomam uma forma dicotómica (*sim* ou *não*).

No que respeita às perguntas de escolha múltipla, estas apresentam, tendencialmente, uma modalidade fechada, possibilitando a opção por uma ou mais respostas de um conjunto disponibilizado. Geralmente, este tipo de perguntas apresenta duas modalidades, a saber, *perguntas em leque* e *perguntas de avaliação ou de estimação* (Pardal & Correia, 1995).

As *perguntas em leque* facilitam a escolha de uma ou mais respostas entre várias alternativas anunciadas e podem, ainda, solicitar a ordenação de algumas das opções apresentadas, ou de todas, apresentando variadas possibilidades de construção. Assim, falamos de *perguntas de leque fechado* quando ao respondente é pedido que escolha uma entre várias alternativas dadas, ou que as ordene. Quando o respondente deve optar por uma das alternativas expressamente enunciadas ou por uma outra que pode acrescentar, estamos perante uma *pergunta de leque aberto*.

Finalmente, as *perguntas de avaliação ou de estimação* apresentam um conjunto de respostas do qual apenas se pode escolher uma das opções dadas, sendo que as alternativas apresentadas são de carácter quantitativo, avaliativo.

Ainda quanto à modalidade, Hill e Hill (2009) defendem que a diferença entre perguntas abertas e perguntas fechadas assenta, fundamentalmente, na forma como a resposta é dada, sendo que as primeiras requerem uma resposta construída e escrita pelo inquirido, enquanto que, nas segundas, o respondente tem de optar entre respostas alternativas fornecidas pelo investigador. Segundo os autores, um questionário que contenha, simultaneamente, os dois tipos de perguntas, revela-se profícuo sempre que se pretender “obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis” (p. 95).

A seleção do tipo de perguntas, assim como a sua construção, deve atender às características culturais da população-alvo.

Pardal e Correia (1995), no que respeita ao tipo de perguntas, apresentam a seguinte classificação: *perguntas explícitas* (procuram uma informação direta e



imediate sobre um assunto); *perguntas implícitas* (visam estudar um assunto indiretamente); *perguntas de facto* (relativas a assuntos concretos, de fácil determinação); *perguntas de ação* (referentes a uma ação realizada); *perguntas de intenção* (pretendem inquirir a atitude ou intenção face a uma situação); e, por último, *perguntas de opinião* (semelhantes às anteriores, visam auscultar a opinião do inquirido face a uma situação).

A escrita das perguntas, de forma a que possam ser compreendidas de igual modo por toda a população-alvo, deve atender, segundo os autores citados, ao *princípio de clareza* (devendo, para tal, ser estruturadas de forma precisa, sucinta e unívoca), ao *princípio da coerência* (conectando-se com o indicador que a prescreve) e ao *princípio da neutralidade* (não deverá induzir a resposta apresentada).

Neste estudo, atendendo às características da população-alvo, e dado que se pretendia auscultar a opinião dos pais/encarregados de educação sobre alguns dos possíveis contributos das sessões de *Filosofia para Crianças* desenvolvidas com os seus educandos, optou-se por um conjunto de perguntas de opinião, fechadas, (de acordo com a classificação proposta por Pardal e Correia (1995) e Hill e Hill (2009)), na modalidade de escolha múltipla, em leque fechado.

Com vista ao aprofundamento do assunto em questão e a obter uma informação complementar (Pardal & Correia, 1995; Hill & Hill, 2009) o questionário contemplou, ainda, uma pergunta aberta.

A construção do questionário norteou-se pela atenção aos princípios de clareza, coerência e neutralidade (Pardal & Correia, 1995), tendo sido, igualmente, preocupação central que o seu preenchimento não ocupasse muito tempo dos inquiridos, visando-se, assim, a consecução do maior número possível de questionários.

O requisito de precisão de um questionário pressupõe a sua prévia aplicação, antes da administração final, a uma amostra reduzida, análoga à amostra destinada ao estudo. Esta aplicação prévia, designada por estudo preliminar ou pré-teste (Pardal & Correia, 1995; Hill & Hill, 2009), tem por finalidade selecionar as perguntas adequadas a incluir na versão final do questionário que se pretende usar na investigação principal, procedimento adotado no nosso caso, conforme se explicitará oportunamente.

Como técnica de recolha de dados socorremo-nos, ainda, da técnica de observação, dado que permite a investigação de fenómenos nos seus contextos naturais.

Conforme Ketele e Roegiers (1999, pp. 22-24), a observação é um processo que requer um ato de atenção voluntário, orientado por um objetivo organizador, e cuja primeira função imediata é a recolha de informações sobre um objeto. Embora, segundo os autores, apresente semelhanças com a entrevista, a observação distingue-se desta pelo objeto da diligência. Assim, enquanto a primeira tem como

Perguntas de  
opinião  
fechadas  
de escolha  
múltipla  
em leque  
fechado

Pergunta  
aberta

Clareza  
Coerência  
Neutralidade

Pré-teste

Observação



objeto principal o *discurso* do sujeito, “a observação tem por objecto principal *comportamentos observáveis*” (p. 25).

Pardal e Correia (1995), salientado que a observação é uma das mais antigas técnicas de recolha de dados, afirmam que enquanto, técnica científica, sistematicamente planeada e suscetível de controlo, “tem como função produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita pelos indicadores” (p. 50) e admite diferentes modalidades. Assim, sempre que o investigador não recorre a meios técnicos e age livremente, estamos perante uma observação *não-estruturada*. Se, pelo contrário o investigador utilizar elementos sistematizados, recorrer a meios técnicos apurados que facultem um mais elevado nível de precisão, estaremos, então, face a um tipo de *observação estruturada*.

Modalidades  
de observação

Na observação estruturada pode usar-se um guião previamente planeado, tendo por referência os aspetos a observar, ou um roteiro-registo de comportamentos observados que, se forem concebidos e organizados como suporte flexível, podem possibilitar a emergência de informação pertinente não prevista. Na linha paradigmática em que este estudo se situa, importa realçar que “o imprevisto indica caminhos de exploração” (Pardal & Correia, 1995, p. 51). Assim, e atendendo aos aspetos considerados, podemos incluir a observação do presente estudo dentro desta modalidade.

Observação  
estruturada  
Roteiro  
flexível

Qualquer que seja a modalidade de observação adotada, o observador pode manter uma posição de exterioridade face à situação, assumindo uma posição de espectador – *observador não participante* –, ou viver a situação, com vista a conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior – *observador participante*.

Segundo os autores mencionados, a observação participante possibilita um nível de precisão mais elevado da informação, do que a observação não-participante, dada a imersão total do investigador na situação social em estudo (Laperrière, 2003).

De acordo com Jorgensen (1989), quando se deseja descrever um dado fenómeno, de modo compreensivo e exaustivo, a *observação participante* é uma técnica de recolha de dados fundamental.

Pelas características apontadas justifica-se a opção pela utilização desta abordagem na presente investigação, pelo que se lhe dedicará especial atenção.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a observação participante é uma técnica de investigação apropriada sempre que o investigador “deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (p. 155).

A observação participante é, pois, um tipo particular de observação, na qual o observador/investigador pode participar e influenciar os acontecimentos e os fenómenos em estudo, adotando uma postura ativa que lhe pode permitir o acesso a informações que, de outro modo, não seriam alcançáveis. Assim, a observação participante implica a inserção do investigador na situação, com vista a registar comportamentos, interações ou acontecimentos, à medida que os mesmos vão

Observação  
participante





acontecendo, envolvendo-se, deste modo, nas atividades que está a estudar, mas tendo como primeira prioridade a observação. Como participante, o observador/investigador pode, mais facilmente, aceder aos significados que as ações têm para os seus atores.

Aceder aos significados

Segundo Pourtois e Desmet (1988), a observação participante vai para além dos aspetos descritivos da abordagem objetiva, com vista a tentar desvendar o sentido, a dinâmica e os processos dos atos e dos acontecimentos, sendo que o investigador se insere na vida dos atores a que o estudo diz respeito, procurando obter o máximo de informações sobre a situação.

Desvendar sentidos dinâmicas e processos

A observação participante revela-se como uma abordagem particularmente útil sempre que um estudo visa investigar um processo que envolve vários intervenientes, quando os próprios acontecimentos constituem um ponto fulcral do estudo, ou ainda quando se revela a necessidade de observar uma situação sobre a qual o conhecimento é escasso, sendo por isso adequada à análise dos efeitos de uma intervenção inovadora e não familiar, características que se salientam no nosso caso.

De igual modo, Vilelas (2009) realça que a observação participante é o meio mais direto de se estudar uma ampla variedade de fenómenos e distingue-se de outras formas de recolha de dados “porque regista qualitativamente a realidade estudada em diários de campo, sendo a memória do investigador a sua principal aliada” (p. 278).

Também nesta linha, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) defendem que a observação participante é uma técnica de observação associada aos sistemas narrativos de registos de dados, técnica que assume um papel de primeiro plano em grande número de estudos interpretativos. Quanto aos sistemas narrativos, e de acordo com os autores, estes “permitem um registo escrito de dados numa linguagem que é a da vida quotidiana” (p. 153), registo que pode fazer-se no local, no próprio momento da observação, ou retrospectivamente, e que pode assumir a configuração de “diário de bordo”<sup>394</sup> ou de notas de campo<sup>395</sup>.

Sistemas narrativos de registo de dados

Por seu turno, Bogdan e Biklen (1994, pp. 150-151) defendem que “nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo”, contudo e reportando-se a um sentido mais restrito do termo, consideram que as notas de campo podem dar origem a um diário pessoal que organiza e sustenta o

Notas de campo

<sup>394</sup> Consiste na redação de um texto pessoal de tipo compreensivo, no qual o investigador descreve a sua perceção dos acontecimentos em função do seu quadro teórico de referência, das suas questões, dúvidas e indecisões e do desenrolar da investigação. O diário de bordo contém as reflexões pessoais do investigador sobre o desenrolar da sua investigação, as suas experiências e impressões, os seus medos, erros, angústias e as reações positivas ou negativas, referentes aos participantes na situação, entre outros elementos. Estas notas têm por objetivo ajudar o investigador a tomar consciência das suas fraquezas ou enviesamentos, tal como dos seus pontos fortes, requerendo, por isso, da parte do investigador, “uma competência teórica ou metodológica, recursos e habilidade nos planos psicológico e social” (Laperrière, 2003, p. 274).

<sup>395</sup> Também designadas por “notas de trabalho de campo”, consistem numa narrativa descritiva, na qual o investigador expõe o que viu, ouviu, viveu e pensou, na sequência da observação participante.



pensamento do investigador no desenvolvimento do projeto. Os autores distinguem, nas notas de campo, um cunho descritivo e outro reflexivo. No que toca ao primeiro, salientam que o mesmo representa o esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo. Consciente de que o meio nunca pode ser plenamente capturado, e que qualquer descrição se delinea entre escolhas e juízos, o investigador deve procurar apresentar detalhadamente o que observou. Os aspetos descritivos das notas de campo têm por objetivo “captar uma fatia da vida” (*ibidem*, p. 152) e englobam, por exemplo, os retratos dos sujeitos, a descrição do espaço físico e das atividades e as reconstruções dos diálogos. A parte reflexiva das notas de campo, que constitui um *corpus* complementar ao anterior, reflete um relato mais pessoal e subjetivo do andamento da investigação. Espelha as reflexões do observador/investigador, os seus sentimentos, ideias, palpites, memorandos e pode conter, por exemplo, reflexões sobre a análise, sobre o método, sobre o ponto de vista do observador e comentários.

Como salientam os autores citados, os investigadores qualitativos têm consciência da impossibilidade de atingirem “um nível de compreensão e reflexão que possa resultar em notas puras, isto é, notas que não reflectam a influência do observador” e o cunho reflexivo das notas de campo “insiste que a investigação, como todo o comportamento humano, é um processo subjectivo” (*ibidem*, p. 167).

Dada a proximidade do observador ao contexto, a sua subjetividade, da qual não se pode alhear totalmente, coloca-se então, a questão de como aferir da validade dos dados recolhidos por observação participante. Assim, e com vista a minimizar possíveis enviesamentos e, conseqüentemente, maximizar a validade dos dados, Laperrière (2003) refere alguns procedimentos a ter em atenção – que procurámos considerar no percurso efetuado –, nomeadamente, *acumular, ao longo da investigação a maior quantidade possível de dados topológicos sobre a situação; apontar, de forma clara, os limites do que se conhece, observa e analisa; indicar claramente as fontes dos dados empíricos e analíticos (onde observou, quando, quem, o quê, como, quanto tempo...), quais as diversas fontes de dados documentais e quais os referenciais teóricos; fazer face à inevitável interdependência entre observador e observado (procurando assumir uma postura neutra, mantendo uma contínua atualização do diário de bordo, por exemplo)*. Tendo em conta a seletividade das percepções, importa, ainda, segundo a autora, *manter firme os princípios da concretização e da exaustividade das descrições da situação, procurando citar explicitamente critérios de análise e de ponderação dos dados, referir indicadores concretos e distinguir entre factos e hipóteses, ou opiniões*.

Validade  
dos dados

Procedimentos

Na tentativa de aceder às distintas percepções dos participantes e obter diversas perspetivas sobre as questões em estudo, assim como “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes” (Angell, 1945, citado por Bogdan & Biklen,



1994, p. 177), na recolha de dados da presente investigação foi usada a estratégia de elaboração de *portfolios* reflexivos.

Retomando o conceito de *portfolio* reflexivo e a importância de que estes instrumentos se revestem, questão abordada na primeira parte, relembramos que o uso de *portfolios* em educação constitui uma estratégia que se insere, na maioria das situações, num modelo de formação/avaliação alternativo às formas tradicionais, crendo-se que se podem tornar instrumentos facilitadores da análise de singularidades e peculiaridades do desenvolvimento dos sujeitos seus autores.

A sua utilização possibilita, de acordo com Sá-Chaves (2000b), entre outros aspetos, promover o desenvolvimento reflexivo, a nível cognitivo e metacognitivo, estimular o processo de enriquecimento conceptual através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença, constituindo-se, assim, uma riquíssima fonte de evidências múltiplas.

Conforme vimos, esta estratégia constitui um processo de aprendizagem significativa, no qual o sujeito ao narrar as suas histórias e vivências, assim como as transições ecológicas que vivencia, as percepções e os sentidos que atribui às situações, *se narra*. O acesso a dimensões da personalidade dos sujeitos valoriza o seu uso.

Assim, salienta-se a sua relevância como um importante meio de recolha de dados, pelos processos reflexivos inerentes à sua construção e porque assentam em “objectivos explicitamente formativos, capazes de evidenciar não apenas os produtos decorrentes dos processos de formação, mas sobretudo a natureza, a lógica, a organização, e o fluir dos próprios processos” (Sá-Chaves, 2002b, p. 15).

No que respeita, concretamente, aos *student portfolios*, *teaching portfolios* e *research portfolio* ou *portfolio de investigação*, desenvolvidos neste estudo, importa salientar o seu carácter reflexivo.

O desenvolvimento de um *portfolio* reflexivo pressupõe uma abordagem de cunho (auto)biográfico, propiciadora de uma compreensão mais abrangente, quer dos momentos de aprendizagem, quer dos processos formativos, quer dos percursos e dos sentidos atribuídos ao vivido pelos seus autores.

Este registo (auto)biográfico que ocorre no *dizer-se*, como defendemos na primeira parte, transformam-no num instrumento de grande valia ao serviço do processo investigativo. Segundo Sá-Chaves (*ibidem*, p. 15), no *portfolio* reflexivo, ao fazer(-se) uso do discurso narrativo, podem fornecer-se evidências sobre os descritores das ações vivenciadas e refletidas.

O conceito de narrativa (auto)biográfica, enquanto (re)conto de histórias de vida pessoal e profissional, assume importância, na medida em que, e conforme Luwisch (2002), citando Carter (1993), os acontecimentos que vale a pena lembrar terão significado para o seu narrador e revelarão a forma como ele compreende a sua vida num determinado momento. Assim, constituem, para o investigador, uma possibilidade de (re)construção de sentidos e de experiências, facilitando a compreensão ampliada e informada dos fenómenos. A narrativa apresenta-nos os

Portfolios reflexivos

Fonte de evidências múltiplas

Fluir dos processos  
Student, teaching e research portfolios

(Re)construção de sentidos e experiências



sujeitos na sua singularidade, as suas diferentes formas de ver, de olhar, de interpretar, de interpelar e de compreender a realidade.

Na linha de Goodson (2000), cremos que as narrativas autobiográficas permitem ouvir a voz do professor e dos alunos e, tal como as histórias que podem sempre ser (re)contadas, os *portfolios* reflexivos, enquanto instrumentos de investigação, podem ser (re)visitados sob renovados enfoques, possibilitando o *cuidar* e o dar conta da essência e da identidade do seu autor.

Cuidar e dar  
conta da  
identidade

Neste caso, os *portfolios* reflexivos construídos pelas professoras participantes e pela investigadora principal contêm a memória da intervenção, os procedimentos, as vivências e os testemunhos dos processos de transformação que se foram operando, os materiais produzidos e os sentidos que lhes foram atribuídos pelos seus autores, constituindo, por isso, evidência de todo o processo (co)construído e (co)vivenciado. Assim, e se num primeiro momento, aquando da componente teórica do processo formativo o *portfolio* das professoras participantes funcionou como uma estratégia de formação (e, por isso, um *student portfolio*), no decorrer das sessões práticas que desenvolveram com os seus alunos, foi-se consolidando como *teaching portfolio*, podendo, desta forma, dar conta dos caminhos percorridos e constituir-se, deste modo, como um valioso instrumento de investigação e de avaliação de todo o percurso.

Teaching e  
student  
portfolios

A flexibilidade e a fraca diretividade que caracterizam este dispositivo permitem o emergir das *leituras* e *falas* dos seus autores, respeitando os seus quadros de referência, a sua linguagem e o seu pensamento. Cremos, por isso, que esta estratégia, tal como foi desenvolvida, se revela especialmente apropriada para aceder a informações singulares, *cerzidas* de momentos reflexivos ricos e matizados, que permitirá estabelecer categorias de opinião indispensáveis para o cumprimento do objetivo do presente estudo.

Flexibilidade  
e fraca  
diretividade

Informações  
singulares

Por seu turno, o *portfolio de investigação* da investigadora principal reúne todos os documentos produzidos ao longo da investigação, alguns documentos oficiais da instituição onde a mesma decorreu e considerados pertinentes (nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Curricular, o Plano Anual de Atividades e os Projetos Curriculares das turmas intervenientes no estudo) e todo o conjunto de dados decorrentes do estudo empírico. Contudo, mais do que um arquivo de documentos, este *portfolio constitui*, igualmente, um espaço para descrever, anotar, refletir, para contextualizar as intervenções, registar dados e *sentidos* decorrentes da aplicação dos instrumentos de recolha de informação, registar as dinâmicas que se foram percecionando e vivenciando, procurando ser um testemunho fiel do que “o que investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Research  
portfolio

Registo de  
dados e  
sentidos

Este documento, tecido como instrumento basilar de memória do caso, que a todo o tempo era (foi, e é) possível resgatar, (re)visitar e (re)analisar, reúne, não só os documentos escritos, mas também os registos fotográficos, os filmes e os registos



áudio/vídeo que se foram colhendo durante o percurso e que constituem, igualmente, um outro meio de apreender a realidade.

Assim, e pela importância que assume na interpretação dos factos, no entendimento dos efeitos e das conexões entre planos, ações e acontecimentos, a sua utilização, neste estudo, justificou-se, ainda, por ser *(mais) outro olhar sobre a realidade* e como mais uma fonte de evidências passível de contribuir para a triangulação e cruzamento das informações.

*Outro olhar  
sobre a  
realidade*

A este respeito, importa lembrar Yin (2010) e Stake (2005) que consideram que a questão da validade e da fiabilidade de um estudo de caso se determina, em parte, pela triangulação permitida pela utilização de múltiplas fontes de evidência que concorrem, contiguamente, para a compreensão da realidade. Conforme Yin (2010), qualquer descoberta ou “conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurada se for baseada em diversas fontes diferentes de informação, seguindo um modo corroborativo” (p. 143).

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, importa ainda referir que, os trabalhos produzidos pelos alunos (textos e desenhos), ao longo das sessões de *Filosofia para Crianças* conduzidas pelas professoras participantes, foram integrados em *portfolios* individuais que se consideram de igual pertinência para a presente pesquisa, na medida em que ilustram e atestam um percurso singular, transformando-se numa outra possível *fala* que procuraremos *tornar audível* nos próximos capítulos.

*Portfolios  
dos alunos*

## 5.6. Procedimentos de análise e tratamento da informação

“As palavras tal como os cristais têm faces e eixos de rotação com propriedades diferentes.”<sup>396</sup>

### 5.6.1. Análise dos dados qualitativos

A análise e a interpretação dos dados, em projetos de investigação qualitativa, é uma tarefa crucial, tendo em conta que, pelas suas características de abertura e flexibilidade, este tipo de investigação produz, geralmente, uma grande quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada, selecionada e reduzida, com vista à descrição e interpretação do fenómeno em estudo.

Esta tarefa, que se desenvolve através de tentativas exploratórias visando a compreensão das relações implícitas nas interações estabelecidas, compreende fases diferentes. Contudo, a exploração dos dados obtidos, que podem apresentar formas

---

<sup>396</sup> Calvino, Italo (2003). *Ponto Final. Escritos sobre Literatura e Sociedade*. Lisboa: Editorial Teorema. p. 190.



muito diversificadas, como relatos, fotografias, desenhos, e/ou gravações áudio e vídeo, entre outras, é um processo interativo, sendo, muitas vezes, difícil diferenciar e delimitar claramente as fases de recolha de dados, por um lado, e a sua análise, por outro, dado que ambas se afetam mutuamente e se completam.

Coutinho (2011), citando Bravo (1998), refere que toda a análise qualitativa envolve três dimensões básicas: a teorização ou categorização, a seleção ou codificação e a análise ou redução de dados (*data reduction*). Segundo a autora, a análise de conteúdo, um dos métodos mais utilizados na análise de dados qualitativos, “é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (p. 193). Subjacente a este procedimento, defende-se que as “unidades de análise” (signos/símbolos/palavras) se podem organizar em categorias conceptuais e que estas representam aspetos de uma teoria que se pretende testar, através de uma ideia posta em tese.

Análise  
de conteúdo

Por seu turno, R. Moraes (1999)<sup>397</sup> defende que a análise de conteúdo, metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos, “conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

Por sua vez, Bardin (2004) defende que esta técnica pode ser utilizada tanto em abordagens de tipo quantitativo, quanto qualitativo. Assim, enquanto na primeira, a informação se alicerça na frequência com que surgem certas características do conteúdo, no segundo tipo de abordagem, a relevância reside na presença ou na ausência de uma dada característica de conteúdo e/ou de um conjunto de características no fragmento da mensagem.

Entre nós, Pardal e Correia (1995) sustentam que a análise de conteúdo “consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (p. 72). Independentemente de a comunicação se apresentar sob forma escrita ou não escrita, a análise de conteúdo incide sobre a captação de ideias e de significações, processo que implica diversas fases: a seleção de categorias, o estabelecimento de unidades de análise, a sua distribuição pelas categorias ou quadros de análise e o tratamento dos resultados.

Captar ideias  
e significações

Numa visão mais global, a análise de conteúdo apresenta-se como um conjunto articulado de técnicas de exploração de documentos que visa extrair do discurso produzido o seu conteúdo manifesto e/ou latente, procurando identificar e evidenciar os principais conceitos e/ou temas abordados. Pela (de)composição do discurso e identificação de representações intenta-se uma categorização dos

Extrair o  
conteúdo  
manifesto  
e/ou latente

<sup>397</sup> Moraes, R. (1999). *Análise de Conteúdo*. Acedido em dezembro 20, 2010 em [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)



fenômenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados, de natureza qualitativa, que faculte uma compreensão mais profunda do objeto em estudo.

Reconstrução de significados

Neste sentido, podemos conceber a análise de conteúdo como um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos, realçando a possibilidade que oferece, ao investigador, de retirar do texto informação categorizada, num esforço de interpretação que se move entre dois polos: o desejo de rigor e a fecundidade da leitura e sua subjetividade (Bardin, 2004).

Análise do pensamento  
Informação categorizada

Assim, e conforme a autora, a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (*ibidem*, p. 37)

Ainda de acordo com a autora, a análise de conteúdo desenvolve-se em torno de três eixos sequenciais: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação<sup>398</sup>.

Eixos de desenvolvimento

A primeira imersão na leitura dos documentos do texto, em que o investigador se permite o fluir de impressões e orientações, é o momento que Bardin (2004) designa por “leitura flutuante”. Nesta etapa em que, segundo Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003)<sup>399</sup>, o investigador se vai gradualmente apropriando do texto, estabelecem-se “várias idas e vindas” entre o documento em análise e as anotações do investigador, até que comecem a emergir contornos das primeiras “unidades de sentido” (que podem ser palavras ou conjuntos de palavras que se constituam como locuções ou temas).

Leitura flutuante

Unidades de sentido

Realça-se que, conforme R. Moraes (2003), todo o texto possibilita uma multiplicidade de leituras e permite múltiplas significações, e que toda a leitura é já,

Múltiplas leituras  
Múltiplas significações

<sup>398</sup> Uma primeira fase diz respeito à organização e visa a operacionalização e sistematização das ideias iniciais, tendo em vista a obtenção de um esquema preciso, contudo flexível, do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. Nesta etapa, o investigador seleciona os documentos a analisar, formula as hipóteses ou questões norteadoras e os objetivos e elabora os indicadores, procedendo à preparação do material a explorar e tratar posteriormente.

O segundo momento da análise de conteúdo diz respeito à fase de exploração do material que, segundo Bardin (2004), se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas e consiste, essencialmente, de operações de codificação em função de regras previamente formuladas.

Por fim, a terceira fase corresponde ao momento de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, sendo que “os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (Bardin, 2004, p. 95). Durante esta fase, é necessário visitar os marcos teóricos da investigação, uma vez que são eles que oferecem o suporte e as perspectivas significativas para o estudo.

<sup>399</sup> Oliveira, E., Ens, R., Andrade, D. & Mussis, C. (2003). Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. In Revista Diálogo Educacional, 4(9), 11-27. Acedido em dezembro 20, 2010 em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=view>



ela mesma, uma interpretação. A “leitura flutuante”, tal como a progressiva imersão no texto, é um procedimento próprio da postura fenomenológica que pressupõe “um esforço de colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro” (p. 193).

De forma a avançar com a análise textual, é necessário, ainda de acordo com Bardin (2004), escolher o universo de documentos de análise, procedendo-se, então, à constituição de um “corpus”<sup>400</sup>.

Corpus textual

Uma vez na posse do *corpus* textual, inicia-se o seu processo de desconstrução e unitarização, isto é, “o processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes” (R. Moraes, 2004, p. 195), processo do qual emergem as unidades de análise ou “unidades de significado ou de sentido”.

Desconstrução  
e unitarização

Tratar o material é, segundo Bardin (2004), codificá-lo, sendo que “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1996, citado por Bardin, 2004, p. 97).

Codificação

A organização da codificação compreende o “recorte”, ou escolha das unidades de registo<sup>401</sup>, a enumeração<sup>402</sup> e a classificação e a agregação ou escolha das categorias.

Unidades de  
registo  
Enumeração  
Classificação  
Agregação

Segundo Bardin (*ibidem*), a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em torno de um processo de categorização, sendo este processo, de acordo com R. Moraes (2003), o aspeto central da análise qualitativa e que pressupõe uma constante comparação entre as unidades definidas no processo inicial de análise, conduzindo a agrupamentos de elementos semelhantes. Este processo, que compreende a reunião de elementos de significação próximos (as categorias<sup>403</sup>) e a sua designação e definição, pode seguir dois procedimentos: por “caixa” – o sistema de categorias é fornecido previamente e os elementos vão sendo repartidos à medida que vão sendo encontrados, ou por “milha” – o sistema de categorias resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos e o seu título conceptual só é definido no final do processo (Bardin, 2004).

Categorização

Categorias

Assim, as unidades de análise ou de registo, definidas em função dos objetivos de pesquisa, podem partir de categorias definidas *a priori* de acordo com o referencial

<sup>400</sup> Segundo Bardin (2004), “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 90), sendo que a sua constituição deve seguir as regras da exaustividade (uma vez definidos, é necessário ter em conta todos os elementos desse *corpus*), da não-seletividade, da representatividade (a análise pode ser efetuada a partir de uma amostra desde que esta seja representativa do universo inicial), da homogeneidade (os documentos escolhidos devem obedecer a critérios precisos de escolha) e da pertinência.

<sup>401</sup> Unidade de registo, segundo Bardin (2004), é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, podendo ser uma palavra, um tema ou um documento.

<sup>402</sup> Ou modo de contagem da unidade de registo.

<sup>403</sup> As categorias, que constituem um sistema complexo, “são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) sob um título genérico” (Bardin, 2004, p. 111).





teórico, ou de categorias *emergentes* elaboradas *a posteriori*, após a análise do material.

No presente estudo, os dados recolhidos através das entrevistas e dos *portfolios reflexivos* foram alvo de análise de conteúdo, cujo sistema de categorias advém de uma combinação mista em que, progressivamente, as categorias definidas *a priori*, provenientes do enquadramento teórico-conceptual, foram sendo aperfeiçoadas pela emergência de novos elementos advindos das “leituras” contínuas do *corpus* textual, ou por categorias emergentes. Procurou-se, na linha de R. Moraes (2003), que o sistema de categorias construído possibilitasse uma compreensão aprofundada dos texto-base da análise e, conseqüentemente, dos fenómenos em estudo, pelo que, na sua construção, se atendeu, sobretudo, à coerência com um mesmo *continuum* conceptual, e à preocupação em representar, adequadamente, as informações categorizadas.

A respeito da definição das categorias, e no que se refere às suas propriedades, Bardin (2004) defende que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua<sup>404</sup>, a homogeneidade<sup>405</sup>, a pertinência<sup>406</sup>, a objetividade e a fidelidade<sup>407</sup> e a produtividade<sup>408</sup>.

Se, conforme referido, num primeiro momento da análise, se opera uma separação e segmentação de unidades de registo, no momento seguinte, na categorização, assiste-se ao processo inverso. Procura-se, agora, estabelecer relações, construir categorias e a emergência de uma nova ordem, de uma nova compreensão, de uma nova síntese (R. Moraes, 2003, p. 201).

Entrevistas e Portfolios

Combinação mista

Compreensão aprofundada dos texto-base

Propriedades das categorias

Categorização

<sup>404</sup> De acordo com Bardin (2004), cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. A este respeito, defendemos, tal como Moraes (2003) que o critério da exclusão mútua é insustentável face às múltiplas leituras de um texto. Assim, uma mesma unidade pode ser lida de distintas perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da ótica em que seja examinada. Por tal facto, cremos, de par com o autor, que “uma mesma unidade possa ser classificada em mais do que uma categoria, ainda que com sentidos diferentes. Isso representa um movimento positivo no sentido de superação da fragmentação, em direcção a descrições e compreensões mais holísticas e globalizadas” (p. 199), superando-se, assim, o reducionismo da análise de conteúdo. De igual modo, na linha do autor citado, propomo-nos a utilização das categorias como modo de focalizar o todo por meio das partes, concebendo-a como uma perspectiva diferente de *olhar* e examinar um fenómeno, ainda que o mesmo possa ser examinado de uma forma essencialmente holística, exercitando uma dialética entre o todo e a parte (princípio hologramático), sem descuidar os limites impostos pelas produções escritas.

<sup>405</sup> Um único princípio de classificação deve governar a sua organização, isto é, as categorias de um mesmo conjunto têm de ser construídas a partir de um mesmo princípio, de um mesmo contínuo conceptual (Moraes, 2003).

<sup>406</sup> Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, assim, um conjunto de categorias é pertinente ou válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas.

<sup>407</sup> As diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira, não havendo, assim, distorções devido à subjetividade dos analistas.

<sup>408</sup> “As categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exactos” (Coutinho, 2011, p. 196).



Numa terceira etapa, intenta-se a construção de um novo texto – percebido como metatexto<sup>409</sup> (R. Moraes, 2003) – cuja origem se encontra no *corpus* textual, mas que se (entre)tece com o olhar do investigador sobre os significados que atribui e os sentidos que apreende nesses mesmos textos.

Metatexto  
Olhar do  
investigador

Assim, segundo o autor, o objetivo da análise textual qualitativa é a criação de metatextos a partir dos textos do *corpus*. Os metatextos, que se caracterizam pela descrição e interpretação, mesmo sendo organizados com base em unidades de significado e em categorias, não são meras montagens, mas decorrem, no seu todo, de processos intuitivos e auto-organizados. Tal como nos sistemas complexos, a compreensão vai emergindo e vai-se constituindo muito para além de uma simples soma de categorias. É neste sentido que R. Moraes (*ibidem*) defende que um metatexto não se restringe a uma apresentação de categorias construídas na análise, mas que deve constituir-se com base em algo relevante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenómeno em estudo, deve organizar-se como argumento aglutinador “que representa o elemento central da criação do pesquisador” (p. 207).

Sistemas  
complexos

No que respeita à validade e à fiabilidade dos resultados da análise, de acordo com R. Moraes (2003), as mesmas são construídas ao longo do processo, sendo que a sua garantia assenta no rigor que deve nortear cada etapa da análise. Defende o autor que uma unitarização e uma categorização rigorosas conduzem a metatextos válidos e representativos dos fenómenos em estudo. De igual modo, a validade pode ser construída a partir da ancoragem dos argumentos na realidade empírica, procedendo-se, para tal, ao uso de citações de elementos extraídos dos textos do *corpus*. Procedimento que também se adotou no presente estudo, tendo em atenção que “a inserção crítica de excertos bem selecionados dos textos originais constitui uma forma de validação dos resultados das análises” (R. Moraes, 2003, p. 206).

Validade e  
fiabilidade

Rigor

Ancoragem  
dos argumentos  
Citações

À presente investigação presidiu, ainda, a intenção de recolher, organizar e analisar informações pertinentes que contribuíssem para um melhor entendimento

<sup>409</sup> Este metatexto “constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenómeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise” (R. Moraes, 2003, p. 202). Entende-se, então, o metatexto como a compreensão globalizada da informação, a partir dos processos anteriores de desconstrução textual.

De acordo com o autor, a produção de um metatexto constitui-se como uma tentativa em expressar intuições e novos entendimentos alcançados a partir de uma intensa impregnação com o *corpus* textual. É, assim, um esforço construtivo com vista a ampliar a compreensão dos fenómenos. Sendo, de igual forma, segundo o autor, um movimento sempre inacabado de busca de mais sentidos, de aprofundamento progressivo de compreensão dos fenómenos. A construção dessa compreensão é, pois, “um processo reiterativo em que, num movimento espiralado, retomam-se periodicamente os entendimentos já atingidos, sempre na perspectiva de procura de mais sentidos” (R. Moraes, 2003, p. 205). Institui-se, desta forma, um movimento cíclico hermenêutico de procura por mais sentidos, em que a teoria ampara o exercício interpretativo e a interpretação faculta a construção de novas teorias.



das questões em estudo. Tais informações foram objeto de análise documental<sup>410</sup>, entendendo-se por esta, “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, 1974, citado por Bardin, 2004, p. 40).

Neste sentido, e tomando como referencial a afirmação de Bardin (2004) de que a análise documental, “enquanto tratamento da informação contida nos documentos, tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (p. 40), procedeu-se a uma análise de alguns documentos legais, de estudos nacionais e internacionais com interesse para a presente investigação e, entre outros, dos documentos oficiais da instituição, a saber, do Projeto Educativo, do Projeto Curricular de Escola e dos Projetos Curriculares das turmas participantes, por se considerar que os mesmos possuíam um interesse significativo, na medida em que eram reveladores das intenções, das decisões e das práticas pedagógicas da instituição em que o estudo se desenvolveu, possibilitando ainda, a sua triangulação com os outros dados recolhidos.

Foi adotado um procedimento análogo quanto aos documentos produzidos no decurso do projeto, considerando que os mesmos constituem uma evidente expressão das ações concretizadas. Referimo-nos, concretamente, aos documentos produzidos pelas professoras participantes<sup>411</sup> – nomeadamente ao documento de registo de avaliação das sessões teóricas da formação, às planificações das sessões práticas com as respetivas turmas e respetivos registos/reflexões posteriores –, aos trabalhos produzidos pelos alunos, resultantes das sessões referidas e que integram os seus *portfolios*<sup>412</sup>, e aos dados recolhidos no decurso da observação participante, assim como os resultantes da audição dos registos áudio/vídeo.

### 5.6.2. Análise dos dados quantitativos

A análise quantitativa centra-se na análise de dados numéricos e permite, de acordo com Vilelas (2009), “testar teorias e variáveis específicas, estudar relações de causa-efeito e estabelecer relações entre as variáveis”<sup>413</sup> (p. 308). Recorrendo ao

Análise documental

Procedimentos de transformação

Documentos oficiais da instituição

Documentos produzidos na investigação

Outros documentos

Dados numéricos

<sup>410</sup> No que diz respeito à diferenciação entre análise de conteúdo e análise documental, Bardin (2004) refere que, enquanto a primeira trabalha com mensagens (comunicação), tendo por objetivo a sua manipulação (conteúdo e expressão desse conteúdo) com vista a evidenciar os indicadores que possibilitem inferir sobre uma ou outra realidade que não a da mensagem, a segunda trabalha com documentos, cujo objetivo é a representação condensada da informação. Assim a análise documental possibilita, de acordo com a autora, a passagem de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro), permitindo ao observador aceder ao máximo de informação, com o máximo de pertinência.

<sup>411</sup> Dos quais daremos conta oportunamente.

<sup>412</sup> Que incluem ainda documentação não escrita, nomeadamente, desenhos, e que podem contribuir para uma maior compreensão do trabalho que produziram.

<sup>413</sup> Segundo Ketele e Roegiers (1999, p. 93) uma variável pode ser caracterizada como “uma quantidade ou uma qualidade susceptível de flutuação”, podendo assumir diferentes valores



tratamento estatístico dos dados, e tendo por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos, a análise quantitativa enfatiza a objetividade, mantendo afastada a interferência do investigador.

A estatística, “ciência que se ocupa da obtenção de informação e do seu tratamento inicial (ordenação, cálculo de características amostrais, representações gráficas” (Pestana & Velosa, 2006, p. 17), tem por objetivo a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra<sup>414</sup>.

Estatística

Conforme Pardal e Correia (1995), a estatística apoia a análise social, disponibilizando-lhe “conhecimentos e técnicas de análise exploratória de dados que permitem apreender e quantificar os fenómenos, possibilitando a identificação de aspectos, regularidades ou padrões que os caracterizem” (p. 88).

Apreender e quantificar fenómenos

Neste sentido, a estatística constitui um instrumento que faculta a *leitura* da informação na sua expressão mais geral e a sua configuração num outro quadro informacional mais preciso e referenciado aos objetivos que norteiam a análise.

Outro quadro informacional

Considerando que a análise estatística tem por função *transformar os dados em informação* (Black, 1999) e estabelecendo uma certa analogia com a análise de conteúdo, é possível perceber que, no tratamento estatístico, se efetua a passagem de um conjunto de dados, aparentemente desconexo, a uma nova construção de sentido(s). Pelo que, como refere D. Moore (1997), importa não esquecer que estes dados são números, mas são números num determinado contexto que lhes concede um sentido particular.

Nova construção de sentido(s)  
Números contextualizados

Os estudos de dados numéricos podem fazer uso de dois tipos de estatística: a descritiva e a inferencial ou analítica.

A estatística descritiva visa “obter uma primeira leitura dos dados capaz de dar uma ideia acerca da dispersão, forma e estrutura da distribuição, entendida como ‘o conjunto de todos os *scores* ou observações numa variável’ (Wiersma, 1995)” (Coutinho, 2011, p. 132), consistindo, então, num conjunto de técnicas e normas que, resumindo a informação recolhida, sem distorção nem perda, possibilite evidenciar os aspetos particulares ou os comportamentos regulares dos fenómenos.

Estatística descritiva

---

ou modalidades, sendo que “uma variável dependente é uma variável cuja variação se deseja examinar em função de outras variáveis, ditas independentes” (*ibidem*, p. 97). Assim, o investigador esboça o seu plano de forma a poder testar o efeito de uma variável independente sobre uma variável dependente, que deverá variar por influência da primeira. Para tal, constitui dois ou mais grupos análogos, submetendo um deles à influência do tratamento experimental (ou variável independente) e, por fim, compara os grupos para verificar a existência, ou não, de diferenças entre os valores observados, servindo-se de testes estatísticos (Coutinho, 2011). Em síntese, formulada a hipótese, ela é testada pela aplicação de testes estatísticos inferenciais que informarão o investigador da probabilidade de poder, ou não, inferir ou extrapolar dos resultados obtidos na amostra para a população de onde a amostra foi extraída (Black, 1999). Os testes estatísticos possibilitam ao investigador perceber se há, ou não, *diferenças significativas* entre os grupos, dando credibilidade à hipótese formulada e rejeitando todas as hipóteses alternativas à sua.

<sup>414</sup> Pelo que a amostra deve ser representativa da totalidade da população, para que os resultados se possam generalizar (Vilelas, 2009).



De acordo com Pestana e Gageiro (2005, p. 35), a estatística descritiva é utilizada para descrever os dados através de indicadores chamados *estatísticos*<sup>415</sup> ou *estatísticas*.

À estatística, mais do que compreender as especificidades dos sujeitos particulares, interessa quantificar traços e características de grupos<sup>416</sup>.

Em sintonia com a configuração deste estudo, e no que respeita ao tratamento dos dados obtidos através dos questionários recolhidos junto dos pais/encarregados de educação dos alunos das turmas envolvidas nas sessões práticas, e considerando que “a primeira fase de tratamento de dados é a análise univariada, através da verificação das frequências e do cálculo das medidas de localização central e de dispersão para cada variável isoladamente” (Vilelas, 2009, p. 309), partimos de uma análise descritiva e univariada<sup>417</sup> dos dados recolhidos, visando alcançar uma percepção global da informação.

Sendo considerada por Pestana e Velosa (2006) como um passo absolutamente necessário à análise da informação recolhida, a análise univariada da informação recolhida reporta-se ao estudo descritivo de cada variável *per si*, abarcando as estatísticas apropriadas à interpretação dos dados, a sua apresentação gráfica, a análise das *não-respostas* (geralmente quando estas apresentam uma taxa superior a 20%) e a possível identificação de observações aberrantes ou *outliers* (Pestana & Gageiro, 2005).

### Tipos de variáveis e escalas de medidas

A escala de medida usada nas Ciências Sociais e Humanas é um conceito de grande importância (Maroco & Bispo, 2005), uma vez que os estudos neste âmbito, e por questões de ordem prática, implicam usualmente a atribuição de números a observações. Para a escolha dos procedimentos de análise estatística apropriados é essencial a identificação de escalas ou níveis de medida das variáveis<sup>418</sup>, sendo consideradas, vulgarmente, quatro tipos: nominal, ordinal, intervalar e rácio ou relação.

De uma forma geral, os dados que apresentam apenas propriedades de tipo nominal e ordinal são classificados como dados não-métricos – variáveis qualitativas –,

Quantificar  
traços e  
características

Questionários

Análise  
descritiva e  
univariada

<sup>415</sup> Os estatísticos mais comuns na quantificação das distribuições são as medidas de *tendência central*, *variabilidade* e *relação* e, conforme Black (1999), não são mais do que números que descrevem o grupo como um todo.

<sup>416</sup> Habitualmente designadas por *distribuições*.

<sup>417</sup> Técnicas univariadas são técnicas estatísticas que “tratam de *diferenças* entre amostras e que utilizam *uma* variável dependente e *uma* variável independente” (Hill & Hill, 2009, p. 205).

<sup>418</sup> De acordo com Coutinho (2011), “a ligação do conceito de variável à noção de medida é subtil e pode resumir-se do seguinte modo: quando medimos algo devemos distinguir o registo que fazemos do objecto em si” (p. 71). Ainda segundo a autora, o objeto que pretendemos medir designa-se, em investigação socioeducativa, por *constructo* (podendo este ser um conceito abstrato, como por exemplo *interesse* ou *ansiedade*, ou algo mais concreto, tal como *um movimento*), e uma variável é a operacionalização de um constructo.



enquanto os outros dois são considerados como dados métricos – variáveis quantitativas (Coutinho, 2011, p. 72).

Dado que neste estudo as variáveis do questionário efetuado<sup>419</sup> são do tipo qualitativo, debruçar-nos-emos sobre os dois primeiros níveis de medida mencionados.

Variáveis  
qualitativas

Segundo Pestana e Gageiro (2005), numa escala nominal, os elementos são atributos ou qualidades e os números utilizados na codificação dos dados servem apenas para identificar os elementos. Assim, “se atribuirmos aos números o simples papel de etiqueta [...] estaremos a falar de medidas ou de variáveis nominais” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 94), como é o caso, por exemplo, da variável *sexo/género* (variável nominal dicotómica, dado que apresenta apenas duas modalidades a codificar) ou *raça* (variável nominal multicotómica). Por seu turno, Maroco e Bispo (2005) referem que, neste tipo de escala, os números não gozam de qualquer tipo de propriedade aritmética, sendo que a única relação válida é a de identidade.

Escala nominal  
Variáveis  
nominais

No que respeita às variáveis nominais, a informação descritiva relevante diz respeito às frequências simples (frequências absoluta e relativa) e às categorias mais frequentes na coleção de dados, tais como a *moda* ou a *classe modal* (Pestana & Gageiro, 2005). Coutinho (2011) refere que “a única operação matemática permitida para a análise de resposta em escalas nominais é a contagem do número de ocorrências em cada categoria” (p. 73).

Por outro lado, “quando atribuímos aos números, não só um papel de etiquetas mas também um papel ordinal, falamos de medidas ou de variáveis ordinais” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 94). Numa escala ordinal só podem ser distinguidos diferentes graus de um atributo ou variável, caso exista entre eles uma relação de ordem (Pestana & Gageiro, 2005). Os números usados na codificação dos dados são associados de maneira a manter essa relação de ordem. É o caso da variável *idade/classe etária*. A relação de identidade mantém-se e acresce a relação de ordem.

Escala ordinal  
Variáveis  
ordinais

Como o nome indica “as escalas ordinais ordenam os sujeitos ou objectos em estudo de acordo com certas características segundo um processo de comparação” sendo, por isso, uma escala mais poderosa do que a anterior, dado que permite a ordenação dos dados segundo o grau em que as pessoas ou objetos possuem uma dada característica (Coutinho, 2011, p. 73).

Relativamente às variáveis ordinais, e conforme Pestana e Velosa (2006), a informação descritiva relevante reporta-se às frequências simples, às frequências acumuladas, à moda e às estatísticas de ordem (quartis e percentis).

No presente estudo, e tendo em consideração a natureza dos dados recolhidos, foram utilizadas medidas de localização de tendência central<sup>420</sup> para descrever a

Medidas de  
localização  
de tendência  
central

<sup>419</sup> Cf. Anexo 3 – Questionário aos pais/encarregados de educação.

<sup>420</sup> Mais conhecidas por médias, na realidade tratam-se apenas de pontos na distribuição e o seu nome deriva do facto de a sua localização se situar na zona central da distribuição (Coutinho, 2011). Medidas que permitem, de acordo com Maroco e Bispo (2005), “caracterizar



informação recolhida referente à idade dos inquiridos (pais/encarregados de educação), concretamente, a média<sup>421</sup> e a mediana<sup>422</sup>, e medidas de dispersão, nomeadamente, o desvio-padrão.

Medidas de dispersão

Por seu turno, a estatística inferencial ou analítica<sup>423</sup> permite inferir até que ponto os resultados obtidos poderão ser representativos da população subjacente à amostra (Vilelas, 2009). Trata-se, então, de proceder a uma análise confirmatória de dados, em função das questões que guiam o estudo e das emergências resultantes da análise descritiva.

Estatística inferencial

Análise confirmatória

Conforme Vilelas, existem duas dimensões na análise dos resultados: uma em que a estatística nos informa até que ponto o que vemos na amostra é o que existe na população, isto é, até que ponto é estatisticamente significativo, e outra, em que se procura verificar até que ponto os resultados implicam associações entre variáveis ou diferenças importantes e fortes.

---

a ordem de grandeza das observações, caracterizando o valor central e/ou médio das observações” (p. 31).

Para além destas medidas, existem ainda as medidas de dispersão (ou medidas de variabilidade) que traduzem a variação de um conjunto de dados, “mostrando como se dispersam as pontuações em torno do valor central da distribuição (média ou mediana)” (Coutinho, 2011, p. 146). Entre as mais comuns encontramos a variância e o desvio-padrão, que se aplicam a variáveis de escala intervalar, “dando indicações muito precisas sobre a dispersão das pontuações numa distribuição” (*idem, ibidem*, p. 148) e proporcionam-nos “um melhor conhecimento do fenómeno em estudo” (Pardal & Correia, 1995, p. 115). Segundo estes autores, o menor valor que o desvio-padrão pode tomar é zero. Assim, o afastamento do valor do desvio padrão em relação ao zero significa uma dispersão de dados relativamente à média, pelo que, quanto maiores forem os desvios em relação à média, maior será a dispersão e maior será o valor do desvio padrão. “Quanto maior for o desvio padrão, maior é a variabilidade entre os indivíduos; quanto menor for, maior é a homogeneidade da amostra” (*ibidem*, p. 117).

<sup>421</sup> Conforme Pardal e Correia (1995), a média aritmética ( $M$  ou  $\bar{X}$ ) é uma medida de localização que configura “o centro de gravidade da respectiva ordenação de dados” (p. 108). Segundo os autores, “a média é uma medida de localização representante do universo quando a amostra de onde foram colhidos os dados é representativa” (*ibidem*, p. 110). Uma das desvantagens da sua utilização tem a ver, de acordo com alguns autores, com a sensibilidade a possíveis valores excêntricos (*outliers*) presentes no conjunto de dados.

<sup>422</sup> A possível ocorrência de *outsiders* conduz ao interesse de medidas de localização resistentes que sejam insensíveis a esses comportamentos da variável, como é o caso da mediana. A mediana ( $Me$ ) “é o ponto da escala de medida acima e abaixo do qual se localizam metade dos scores da distribuição” (Coutinho, 2011, p. 143), isto é, efetua uma repartição dos dados, deixando igualmente antes e depois de si 50% dos dados.

A moda ( $Mo$ ), uma das outras medidas de tendência central, é a pontuação ou o *score* mais frequente. Contudo, de acordo com Coutinho (2011), atualmente, caiu em desuso.

<sup>423</sup> A estatística inferencial processa-se pela utilização de técnicas estatísticas que podem ser *paramétricas* ou *não-paramétricas* (Siegel & Castellan, 1988; Hill & Hill, 2009). Segundo Hill e Hill (2009, p. 195), “as técnicas *paramétricas* são estatísticas que lidam com parâmetros, e um parâmetro é uma característica de um Universo, por exemplo, o valor médio de uma variável” e assumem um pressuposto forte de que no Universo, os valores de uma variável têm uma distribuição normal e estes são medidos numa escala de intervalo ou rácio. Por seu turno, as *não-paramétricas* “permitem analisar variáveis com valores numa escala ordinal ou numa escala nominal” (*idem, ibidem*).



Em estatística, a inferência parte da enunciação de *testes de hipóteses* que permitem apoiar hipóteses<sup>424</sup> acerca de parâmetros populacionais, com uma determinada probabilidade de erro. Os testes de hipóteses têm, então, por objetivo “refutar (ou não) as hipóteses colocadas, com base em estimativas obtidas em amostras, e com um determinado risco ou probabilidade de erro conhecido e fixado *a priori*” (Maroco & Bispo, 2005, p. 109).

Testes de hipóteses

De um modo geral, um teste de hipóteses configura-se a partir da confrontação de hipóteses: a hipótese enunciada pelo investigador e todas as outras hipóteses possíveis, as *hipóteses alternativas*. A operacionalização destas últimas resulta na formulação negativa de uma antecipação, a *hipótese nula* (usualmente designada por  $H_0$ ), que sustenta não haver efeito significativo entre variáveis, isto é, interdependência.

Confrontação de hipóteses

Hipótese nula

Definidas a hipótese alternativa ( $H_1$ ) e a hipótese nula ( $H_0$ ), há que decidir qual o teste a usar, analisando se o mesmo é válido para o problema em estudo e, seguidamente, encontrar a probabilidade (*p-valor*)<sup>425</sup>.

Para rejeitar (ou não) as hipóteses em questão, há que considerar a região de rejeição do teste de hipóteses. No presente estudo, estabelecemos essa região com um valor de significância (*p-valor*) a 0,05<sup>426</sup>, sem deixar de ter em atenção que, conforme refere Vilelas (2009), “um efeito pode ser estatisticamente significativo, mas não ter qualquer importância prática e vice-versa” (p. 323).

Região de rejeição do teste de hipóteses

### 5.6.2.1. Procedimentos estatísticos

Na presente investigação, os questionários foram aplicados à totalidade dos pais/encarregados dos alunos que integraram a investigação (N=100), considerando-se, assim, como participantes do presente estudo.

A amostra<sup>427</sup>, que neste caso coincide com a população, foi constituída de forma não aleatória<sup>428</sup>, tendo subjacente objetivos precisos, previamente definidos. A taxa de retorno dos questionários foi de 95%<sup>429</sup>, ou seja um total de 95 questionários.

Amostra não aleatória

<sup>424</sup> Uma hipótese é uma conjectura que o investigador faz “acerca do que pensa que serão os resultados do processo da sua investigação [...] tendo em conta a teoria, pesquisa anterior ou experiência pessoal” (G. Moore, 1983, p. 62).

<sup>425</sup> O *p-valor* é a probabilidade que permite decidir como tratar a hipótese nula. Assim, se  $p=0,1$ , não se verifica evidência contra  $H_0$ , não sendo possível rejeitar a hipótese nula; se  $p<0,1$ , existe fraca evidência contra  $H_0$ ; se  $p<0,05$ , regista-se uma evidência significativa contra  $H_0$ , e é possível rejeitar a hipótese nula; se  $p<0,01$ , verifica-se uma evidência muito significativa contra  $H_0$ , sendo possível, então, rejeitar a hipótese nula (Vilelas, 2009). Conforme Coutinho (2011), “à probabilidade que o investigador estabelece como limiar para a aceitação/rejeição das hipóteses é o que em linguagem estatística se chama nível de significância e que se representa pelo símbolo [nível  $\alpha$  alfa]” (p. 176).

<sup>426</sup> Atendendo a que, e de acordo com Coutinho (*ibidem*), no campo da investigação em educação, os níveis de significância mais usados são 0,05 e 0,01 (em percentagem 5% e 1%, respetivamente), sendo pois, esta, aceitável em estudos exploratórios como o presente.

<sup>427</sup> Coutinho (2011) entende por *amostra*, “o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” (p. 85).





Após a identificação dos questionários<sup>430</sup>, codificaram-se as respostas e procedeu-se ao registo e codificação da informação recolhida numa matriz<sup>431</sup> construída para o efeito, no programa *SPSS (Statistical Package for the Social Science)*<sup>432</sup>, versão 20, organizada em função das variáveis do próprio instrumento e sem esquecer a definição de *missing values* para o caso de *não-resposta*<sup>433</sup>. Ao que se seguiu a fase de lançamento das respostas<sup>434</sup> e de registo dos códigos definidos *a priori*.

Finalizado este processo, procedeu-se à estatística descritiva dos dados, com o objetivo de determinar frequências e respetivas percentagens (com *missing*, válidas e acumuladas) e, sempre que se justificasse, medidas de tendência central (média e mediana) ou de dispersão (desvio padrão).

Conforme a revisão de literatura efetuada, partilhamos da convicção de que uma análise descritiva dos dados obtidos através dos questionários é necessária para a emergência de questões relacionadas com os eixos temáticos que orientam o estudo e cujo aprofundamento possa ser enriquecido com os contributos da estatística inferencial. Assim, a primeira análise dos dados associa-se à identificação de possíveis *padrões e/ou questionamentos*, evidenciados no conjunto da informação recolhida.

Dada a natureza dos dados, considerando o tipo de variáveis em estudo e os pressupostos enunciados anteriormente, para verificação das hipóteses e

---

<sup>428</sup> A amostra do presente estudo pode, igualmente, ser considerada como uma *amostra por conveniência* (Coutinho, 2011, p. 90), dado termos usado um grupo intacto já constituído (*como uma ou mais turmas*, conforme exemplifica a autora).

<sup>429</sup> No que respeita ao tamanho da amostra, Coutinho (2011, pp. 93-94), defendendo que o número não é o fator mais importante numa amostra, refere que “é frequente, dada a sua utilidade na investigação em CHS, os autores apontarem valores para o tamanho ideal da amostra a constituir numa investigação”, sendo que esse valor ideal é de 30. Porém salienta que “para Mertens (1998) e Charles (1998), o tamanho óptimo de uma amostra está directamente relacionado com o tipo de problemas a investigar, havendo no entanto um conjunto de critérios ou *rules of thumb* que podem ajudar o investigador a determinar a dimensão ‘ideal’ da sua amostra”. Assim, e a título de exemplo, refere que, quanto à dimensão da amostra, para planos correlacionais, o tamanho recomendado é de cerca de 30 observações; para estudos de caso, este é de 1 caso (ou vários) e para um plano de tipo fenomenológico é de 6 participantes.

<sup>430</sup> De acordo com Pestana e Gageiro (2005), este procedimento de identificação possibilita identificar facilmente erros de introdução ou de codificação de dados, quando não existem respostas (*missing values*), ou quando há *observações aberrantes*, permitindo, assim, uma monitorização dos processos de análise.

<sup>431</sup> Cf. BD Matriz1 – Anexo 4 (CD-ROM).

<sup>432</sup> Segundo Coutinho (2011), o SPSS é uma ferramenta informática poderosa que constitui um excelente auxiliar para um investigador em Ciências Humanas e Sociais que, tendo recolhido dados quantitativos, tenha por objetivo descrever, relacionar ou contrastar hipóteses de investigação.

<sup>433</sup> O que não se verificou na presente investigação, como daremos conta posteriormente.

<sup>434</sup> Os dados dos questionários relativos às duas turmas do 1.º ano foram agrupados (17+12), de modo a não obter uma grande dispersão de dados, tendo em atenção a sua representatividade e considerando a sua similaridade quanto ao nível de ensino frequentado, obtendo-se, assim, um grupo quantitativamente análogo aos restantes (número de questionários recolhidos: 1.º ano=29; 2.º, 3.º e 4.º anos=22 por ano de escolaridade). Foi adotado o mesmo procedimento quanto à variável *habilitações académicas*, em que as respostas dos inquiridos (inicialmente dispersas entre o 4.º ano e a *licenciatura*) foram reagrupadas em três variáveis, a saber *Ensino Básico* (onde foram incluídas as habilitações adquiridas ao nível do 1.º e 2.º Ciclos); *Ensino Secundário* (10.º, 11.º e 12.º anos) e *Ensino Superior* (*bacharelatos e licenciaturas*).



questionamentos advindos da análise descritiva, e procurando, concretamente, averiguar se as diferentes opiniões dos respondentes variavam de forma estatisticamente significativa com os seus indicadores de carácter pessoal (*idade, género e habilitações literárias*) o teste do *Qui-Quadrado*<sup>435</sup> era o que se afigurava válido para o problema em estudo<sup>436</sup>. Contudo este teste possui algumas restrições que inviabilizaram a sua aplicação e que passaremos a explicitar.

Teste do  
*Qui-Quadrado*

Assim, atendendo aos principais pressupostos para a sua aplicação, e conforme Pestana e Gageiro (2005, p. 129):

- a) O tamanho da amostra não pode ser inferior a 20 indivíduos – o que não acontece no presente estudo, cuja amostra é composta por 95 indivíduos;
- b) É fundamental que nenhuma célula da tabela tenha frequência esperada inferior a 1 – condição que se verificou, permitindo, portanto, a sua aplicação;
- c) Não podem existir mais de 20% de células com frequências esperadas inferiores a 5 unidades – o que ocorreu em todas as situações e inviabilizou a realização do teste referido.

Limitação

De acordo com Vilelas (2009, pp. 325-326), sempre que se verifica a limitação apresentada na alínea c), o teste do *Qui-Quadrado* deve ser substituído pela *prova exata de Fisher*, porém esta só é aplicável em estudos cujas variáveis qualitativas são dicotómicas, o que não acontece neste caso<sup>437</sup> (em que, conforme referido anteriormente, na construção do questionário se optou por respostas fechadas na modalidade de escolha múltipla, em leque fechado – *Sim, Não e Não sei*).

*Prova exata  
de Fisher*

Limitação

<sup>435</sup> O teste do *Qui-Quadrado* ( $\chi^2$ ) é um teste *não paramétrico* (ou seja, não depende de parâmetros populacionais, como a média e a variância) de associação entre variáveis independentes e cujas observações são discretas (escala nominal e ordinal). O seu objetivo é verificar se a distribuição das frequências observadas se desvia significativamente das frequências esperadas para um certo evento, ou seja, visa informar sobre a independência entre variáveis. O *Qui-Quadrado* testa a associação entre variáveis, mas não permite obter qualquer evidência quanto à força ou sentido dessa inter-relação, isto é, nada diz sobre o grau de associação existente.

<sup>436</sup> “A opção por testes não paramétricos não é uma *recomendação mas antes uma exigência*” (Coutinho 2011, p. 186), sempre que não se encontram reunidos os pressupostos para uma análise paramétrica, entre os quais se salienta a condição de a escala de medida da variável ser intervalar. Para além disso, conforme a autora (citando Gibbons, 1993), sempre que os dados são contagens ou frequências de diferentes tipos de resultado (variável dependente), a escala de medida da variável é nominal ou ordinal (como acontece neste estudo) deve recorrer-se a procedimentos não paramétricos. Esta opinião é, igualmente partilhada por Siegel e Castellon (1988) que defendem que os testes estatísticos não paramétricos, para além de serem os únicos que podem ser aplicados a variáveis de escala ordinal ou categorial (nominal), contemplam todas as situações de teste de hipóteses a que se aplicam os testes paramétricos. Ainda nesta perspetiva, Maroco e Bispo (2005) referem que “quando as variáveis em estudo não forem quantitativas devem utilizar-se os testes não paramétricos desde que as suas próprias condições de aplicação estejam satisfeitas” (p.151).

Relativamente a estes testes, Coutinho (2011) salienta que verifica-se, frequentemente, uma certa relutância por parte dos investigadores quanto à sua utilização, contudo refere que se trata de “uma ideia errada que justificamos apenas por falta de informação (e formação...) dos investigadores relativamente à análise não paramétrica, porque nada prova a ‘superioridade’ de uma relativamente à outra: cada uma tem o seu contexto de utilização e ‘nele’ é superior!” (p. 186).

<sup>437</sup> Dedicaremos, oportunamente, especial atenção a estas contingências.



Avançando com a análise estatística inferencial e com o objetivo de verificar a opinião dos pais/encarregados de educação quanto às alterações produzidas nos seus educandos pela implementação das sessões de *Filosofia para Crianças*, e se aquela varia de forma estatisticamente significativa com os seus indicadores de carácter pessoal (idade, género e habilitações literárias) e com o ano de escolaridade dos alunos, recorreu-se aos testes *Mann-Whitney e Kruskal-Wallis*.

O teste de *Mann-Whitney* é a alternativa mais comum ao teste *t* para amostras independentes e é aplicado quando estão em comparação dois grupos independentes e a variável deve ser de mensuração ordinal<sup>438</sup>.

O teste de *Kruskal-Wallis* é uma extensão do anterior e, tal como ele, é um teste não-paramétrico e a variável deve ser de mensuração ordinal. É aplicado quando estão em comparação três ou mais grupos independentes e é a alternativa não-paramétrica à *ANOVA one-way* (Maroco & Bispo, 2005). Enquanto a análise de variância dos testes depende da hipótese de que todas as populações em confronto são independentes e normalmente distribuídas, o teste de *Kruskal-Wallis* não coloca nenhuma restrição sobre a comparação. É uma análise da variância que emprega posições (soma de filas) em lugar de mensurações como critério de avaliação.

Dado que as restrições<sup>439</sup> à aplicação dos testes mencionados não se verificavam na presente situação, estavam reunidas as condições para a sua aplicação.

Assim, e para a sua concretização, foi construída uma nova matriz<sup>440</sup>, procedeu-se à criação da variável *alterações* e de uma lista de *scores*<sup>441</sup>, após o que foram comparados os resultados em função do *ano de escolaridade* (dos alunos), do *género* (dos pais/encarregados de educação), correlacionados com a *idade* destes últimos, e comparados em função das suas *habilitações académicas*.

Resumindo, as respostas às questões fechadas do questionário foram analisadas com base nos seguintes procedimentos:

- a) Análise estatística descritiva, de forma a poder apresentar os valores de frequência e, quando pertinente, médias, medianas e desvio-padrão;
- b) Análise estatística inferencial, com recurso aos testes *Mann-Whitney e Kruskal-Wallis*, procurando averiguar se as diferentes opiniões dos respondentes variam de forma estatisticamente significativa, em função do ano de escolaridade dos alunos, e do género dos inquiridos, assim como se as mesmas se correlacionam com os seus indicadores de carácter pessoal (idade e habilitações académicas).

Saliente-se, contudo, que em conformidade com a perspetiva subjacente a este estudo (inscrita, como enunciado, na ótica da complexidade, da flexibilidade cognitiva e da não-linearidade ou da multi e interlinearidade, características do

<sup>438</sup> Cf. Maroco & Bispo (2005); Hill & Hill (2009); e Vilelas (2009).

<sup>439</sup> Nomeadamente, os dados devem ser ordinais, sendo possível atribuir-lhes posições; a variável básica deve ter distribuição contínua; e o tamanho mínimo de cada amostra deve ser seis (6).

<sup>440</sup> Cf. BD Matriz2 – Anexo 5 (CD-ROM).

<sup>441</sup> Considerando as respostas: *Sim*=1, *Não*=-1 e *Não sei*=0.



pensamento humano), os resultados e as conclusões decorrentes dos procedimentos enunciados nortear-se-ão pelo princípio da plausibilidade e pela atenção aos traços de relativa incerteza que (sempre) comportam.

Princípio da plausibilidade e atenção à incerteza

### Apresentação da informação

Para apresentação da informação recorreremos a tabelas construídas tendo por base os *output* desenhados pelo programa SPSS que, de acordo com Maroco e Bispo (2005), são interpretadas na ótica da informação pertinente e necessária a disponibilizar ao leitor.

Em síntese, procurou-se adotar uma perspetiva metodológica de natureza qualitativa que incorpora, numa abordagem hermenêutica, dados de natureza quantitativa, subentendendo um desenho do tipo *mixed-methods*, conforme referido. Assim, a sua modelização alicerça-se numa visão paradigmática complexa, de tipo sistémico, procurando atender aos princípios de globalidade e de recursividade, e que se apresenta, de forma esquemática, na Figura 5.

*Mixed-methods*

Visão paradigmática complexa de tipo sistémico

Figura 5. Modelização e operacionalização do estudo empírico

Técnicas, instrumentos e fontes de dados		Técnicas de análise e tratamento da informação	
Revisão de literatura Legislação Documentos oficiais da instituição		Análise documental	Referencial teórico
Entrevista (1 e 2)	<b>Participantes:</b> 5 professoras	Análise de conteúdo	Referencial emergente
<i>Student/Teaching portfolios</i> <i>Research portfolio</i>	5 professoras Investigadora principal	Análise de conteúdo	
Observação participante	Investigadora principal	Análise documental	
Registos áudio/vídeo das sessões com as turmas participantes	5 professoras 100 alunos		
<i>Portfolios</i> dos alunos	100 alunos	Análise documental	
Questionários	95 Pais/Encarregados de educação	Procedimentos estatísticos e análise de conteúdo	



PARTE TRÊS

---

Estudo empírico

Neste capítulo, propomo-nos apresentar o processo de concretização do estudo empírico, procurando tornar inteligível o modo como se processou a investigação. Para o efeito, procedemos, primeiramente, a uma caracterização dos sujeitos participantes no estudo e do contexto onde o mesmo decorreu. De seguida, descrevemos o programa de formação e todas as diligências conducentes à sua concretização, nomeadamente, os seus fundamentos, os diferentes procedimentos adotados nas sessões teórico-práticas com as professoras participantes e nas sessões práticas com as crianças, os instrumentos construídos no percurso formativo e os princípios e procedimentos conducentes à sua aplicação no processo de recolha dos dados.



## Introdução

Foi sob a perspetiva conceptual e epistemológica que procurámos expor anteriormente, e tendo em vista aprofundar o conhecimento que possa contribuir para a conceptualização de uma educação para/o pensar, que o estudo empírico se foi desenhando e que neste capítulo procuramos tornar inteligível.

Educação  
para/o  
pensar

Assumindo uma visão complexa e considerando nela a possibilidade de desordem e de imprevisibilidade, importa responder aos novos e continuados desafios que as sociedades contemporâneas colocam, procurando-se *escutar as vozes* dos sujeitos e dos contextos, sem descurar o rigor, a precisão e a exaustividade da investigação (Morin, 2003), apelando, por isso, à descrição, à verificação e a instrumentos de medida e de observação, procurando, assim, *cuidar do processo*<sup>442</sup>.

Visão complexa

Cuidar do  
processo

Considerando a complexidade inerente ao objeto de estudo do presente projeto, situado numa realidade social, política e cultural em permanente mudança e num contexto educacional de *solo incerto*, onde pessoas, vontades, sentidos, contradições e vidas se movem, a modelização e a operacionalização da investigação empírica joga-se na procura dos sentidos possíveis que um diálogo interparadigmático sustenta.

Solo incerto

Diálogo  
interparadig-  
mático

Procura-se, a partir de uma visão atenta à dimensão ecológica e sistémica, a conjugação de estratégias, técnicas e instrumentos cuja triangulação viabilize uma leitura mais enriquecida dos fenómenos em estudo eventualmente potenciadora de ações transformadoras.

Ações  
transfor-  
madoras

Antes de passar à apresentação do processo de concretização empírica do estudo, importa referir que, de forma a assegurar o direito à confidencialidade e ao anonimato dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994; Freixo, 2009), procedeu-se à codificação<sup>443</sup> de todos os documentos recolhidos, pelo que a apresentação dos dados será feita por referência a esses mesmos códigos.

### 6.1. Descrição dos contextos e dos sujeitos participantes

“E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto.”<sup>444</sup>

A escolha da instituição escolar onde o estudo empírico foi implementado ficou a dever-se à acessibilidade ao contexto e ao seu conhecimento profundo por parte da investigadora que nela exercia, à data, a função de coordenadora da Pré-Escola e do 1.º Ciclo do Ensino Básico desde 1999, data de início de funcionamento destes níveis de ensino, e a função de assessora de direção, de par com a lecionação da disciplina

Instituição

<sup>442</sup> Metáfora na qual se inscreve o presente capítulo e que se releva em subtítulo.

<sup>443</sup> Codificação que pode ser consultada no Anexo 6.

<sup>444</sup> Caeiro, Alberto (1914). O Meu Olhar. In *O Guardador de Rebanhos* (reimpressão, 2007). Porto: Editalma.





de Língua Portuguesa ao 2.º Ciclo, desde o primeiro ano de funcionamento da instituição. À data da implementação do estudo empírico, o estabelecimento de ensino em questão tinha em funcionamento três salas do nível pré-escolar, cinco turmas do 1.º Ciclo (duas do 1.º ano e uma por cada um dos anos de escolaridade restantes), oito turmas do 2.º Ciclo e dez turmas do 3.º Ciclo.

A caracterização genérica do estabelecimento de ensino, assim como os elementos considerados relevantes para o presente estudo, que constam do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Curricular de Escola (PCE) da instituição, são os que se apresentam na Figura 6.

Figura 6. Caracterização da instituição onde se desenvolveu o estudo

O Colégio D. José I, instituição particular com paralelismo e autonomia pedagógica, é um estabelecimento de ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário, que entrou em funcionamento no ano letivo de 1997-1998, apoiado pelo Ministério da Educação através de Contrato de Associação (para o caso dos 2.º e 3.º ciclos) e Contratos de Desenvolvimento e Simples (para os casos da Pré-Escola e do 1.º Ciclo, respetivamente).

Relativamente ao meio circundante, localiza-se na freguesia de Santa Joana, no centro do Concelho de Aveiro, tendo como freguesias limítrofes Glória, Vera Cruz, Esgueira, Oliveirinha e S. Bernardo, sendo que a maioria dos alunos são provenientes da própria freguesia, embora um número significativo seja oriundo das freguesias contíguas.

Entre os diversos valores a desenvolver apontados pelo PE como fundamentais, salientam-se: *o trabalho, a disciplina e a exigência; o rigor, a qualidade e a equidade; a persistência e o empreendedorismo; a criatividade, a participação e a autonomia; o respeito por si e pelo próximo; e a solidariedade, a amizade e o amor.*

É intenção da instituição proporcionar aos alunos, por meio de práticas, conceitos e exemplos, o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na sociedade para transformá-la. Neste sentido, dos objetivos gerais que se propõe atingir, destacam-se, pela pertinência para o presente estudo: *promover o desenvolvimento de um conjunto de princípios, valores e normas que tornem o aluno um cidadão pleno no que respeita à sua integração social e ao seu relacionamento com os outros; propiciar fatores de mudança que permitam preparar os alunos para o desenvolvimento das competências necessárias para se adequarem às exigências da sociedade em geral, através do desenvolvimento de uma formação de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual, adequada a uma intervenção consciente e responsável no Colégio e na Sociedade; desenvolver comportamentos facilitadores da aprendizagem; criar hábitos de trabalho, individual e em grupo; e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica.*

Conforme o PCE, face à heterogeneidade verificada, cabe ao docente a adequação na operacionalização das atividades, de forma a garantir uma efetiva apropriação de aprendizagens.

De forma a responder às dificuldades sentidas pelos alunos, o documento referido ressalta que a ação pedagógica deverá privilegiar, entre outras, as seguintes medidas: *adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; e cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.*

No que respeita concretamente ao 1.º Ciclo, e ainda de acordo com o PCE, evidenciam-se, entre outras, as seguintes prioridades a trabalhar: *desenvolver hábitos de trabalho e de pesquisa, alicerçados na autoimplicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; desenvolver o espírito de cooperação entre os alunos; e estimular a atenção e a concentração na realização das tarefas escolares.*



O estudo empírico envolveu as cinco professoras do 1.º Ciclo e os seus respetivos alunos, considerados, assim, como participantes e sujeitos deste processo.

Participantes

A escolha quer do contexto, quer das professoras participantes no estudo, teve como fundamento a perspetiva de Erlandson, Skipper, Allen e Harris (1993) que salientam que os investigadores que conduzem investigações qualitativas precisam de propor e desenvolver papéis que facilitem a entrada, a aceitação por parte do contexto e a cooperação dos participantes e precisam de mostrar que podem conduzir a investigação de um modo tal que nem o contexto nem as pessoas nele incluídas serão lesadas.

A escolha

Igualmente determinante nesta escolha foi a disponibilidade e o interesse demonstrados pelas professoras participantes que possibilitaram a concretização do projeto com entusiasmo e permanente atitude de aprendizagem e questionamento, de reflexão crítica, de autoformação e autoconhecimento contínuos.

Os dados relativos às professoras participantes podem ser consultados na figura que se segue:

Professoras

Figura 7. Caracterização das professoras participantes

Codificação	Idade	Data de admissão no Colégio	Licenciatura	Data de conclusão da licenciatura	Instituição onde obteve a licenciatura
A	23 anos	03-09-2007	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	04-06-2007	Universidade de Aveiro
B	24 anos	03-09-2007	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	05-06-2006	Universidade de Aveiro
C	31 anos	03-09-2001	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	19-07-2001	Universidade de Aveiro
D	30 anos	02-09-2002	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22-07-2002	Universidade de Aveiro
E*	23 anos	25-02-2008	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	04-06-2007	Universidade de Aveiro

\*Nota: em substituição da professora titular que, à data, se encontrava de licença de maternidade

A distribuição dos 100 alunos participantes, por turma e ano de escolaridade, é a que se apresenta na figura seguinte:

Alunos

Figura 8. Turma e ano de escolaridade dos alunos participantes

Turma (Codificação)	Ano de escolaridade	N.º de alunos
T1A	1.º	18
T1B	1.º	12
T2	2.º	22
T3	3.º	26
T4	4.º	22



Apresenta-se, de seguida, a caracterização genérica das turmas em que os alunos participantes se encontravam integrados, assim como os elementos considerados importantes para o estudo, que constam dos Projetos Curriculares de Turma (PCT) respetivos. De igual modo, se procede à apresentação de gráficos nos quais é possível identificar qual o membro do agregado familiar que desempenha a função de encarregado de educação (e em que percentagem), cuja participação foi mobilizada para o estudo através da inquirição por questionário.

### Caracterização da turma T1A

Figura 9. Caracterização dos alunos da Turma T1A

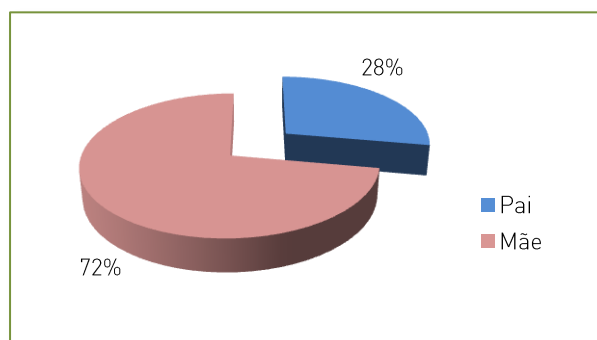
N.º de alunos	Género		Idades	Professora
	Feminino	Masculino		
18	10	8	6 anos (16 alunos) 7 anos (2 alunos)	A

De acordo com o PCT, o grupo apresenta características muito diversificadas, o que representa uma mais-valia para a turma, uma vez que possibilita um contacto próximo com a heterogeneidade, capacitando os alunos para lidarem de forma positiva com a diferença.

A maioria dos alunos habita com os seus progenitores, à exceção de um aluno que vive com a mãe e a avó, e sete alunos vivem com os seus pais e um ou dois irmãos.

No que respeita à função de encarregado de educação, a sua distribuição é a que se apresenta no gráfico seguinte:

Gráfico 1. O papel de Encarregado de Educação: distribuição por membro familiar – T1A



Segundo o PCT, a turma, no geral, mostra ser interessada, empenhada e participativa, revelando espírito de cooperação e partilha, tendo-se estabelecido como prioridades para a turma, entre outras: *organizar e construir espaços que exijam responsabilidades aos alunos; diversificar as metodologias de ensino/aprendizagem em sala de aula; promover o sentido de grupo; fomentar o trabalho em pequeno e grande*



grupo; desenvolver o espírito de ajuda; estimular o sentido crítico; e promover momentos de reflexão e de argumentação.

No referido documento constam, ainda, as estratégias de atuação a privilegiar (definidas mediante os problemas e as necessidades previamente identificadas) e entre as quais se destacam: *estimular a capacidade de atenção e incentivar o esforço, trabalho e empenho dos alunos; promover a autonomia; implementar a Assembleia de Turma de forma a que todos os alunos se sintam responsáveis pelos seus comportamentos e atitudes; e fomentar o gosto pela organização pessoal e o respeito pelo espaço comum.*

No que respeita à conceção de escola e de educação da docente, salienta-se a sua integração “num modelo de escola que visa a formação integral de todas as crianças e jovens e, segundo esta perspectiva, não é suficiente que as crianças construam conhecimentos, mas antes que sejam capazes de utilizar diferentes metodologias para compreender e saber utilizar esses conhecimentos na sua vida quotidiana”<sup>445</sup>.

Neste sentido, é intenção pedagógica da docente proporcionar aos alunos um conjunto diversificado de estratégias que lhes facultem aprendizagens efetivamente significativas, assim como “o desenvolvimento do gosto por aprender e saber sempre mais, permitindo-lhes a aquisição de uma autonomia progressivamente mais evoluída”<sup>446</sup>.

### Caracterização da turma T1B

Figura 10. Caracterização dos alunos da Turma T1B

N.º de alunos	Género		Idades	Professora
	Feminino	Masculino		
12	5	7	6 anos (10 alunos) 7 anos (2 alunos)	B

Turma T1B

De acordo com o PCT, 67% dos alunos vive com os pais, sendo que 34% dos alunos tem um agregado familiar biparental e 33% um agregado biparental com irmãos. No entanto, 25% dos alunos vive apenas com as mães, tendo um agregado familiar monoparental (17%) ou monoparental com irmãos (8%).

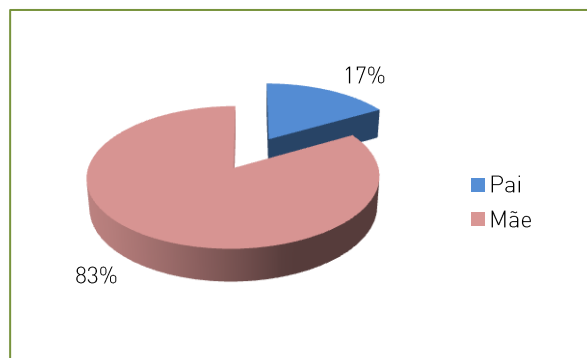
No que respeita à função de encarregado de educação, a sua distribuição é a que se observa no Gráfico 6, que se segue.

<sup>445</sup> In *Projeto Curricular da turma A do 1.º ano de escolaridade, 2007-2008*.

<sup>446</sup> *Ibidem*.



Gráfico 2. O papel de Encarregado de Educação: distribuição por membro familiar – T1B



Na generalidade, a turma revela empenho, interesse e entusiasmo na realização das atividades, demonstrando, contudo, alguma dificuldade no cumprimento de regras e normas. Outro dos problemas identificados centra-se na dependência elevada demonstrada por alguns alunos, relativamente ao(s) professor(es), o que prejudica, conforme o PCT, o desenvolvimento da sua autonomia em relação a atitudes tomadas, ao pensamento próprio e na realização das atividades propostas.

Para além dos problemas enunciados, a docente considera fundamental combater a dificuldade dos alunos “em exprimir as suas opiniões de forma crítica e criativa”<sup>447</sup>.

Tendo em conta as necessidades e os problemas enunciados foram definidas, entre outras, as seguintes prioridades: *promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a nível comportamental e organizacional, e o desenvolvimento da sua responsabilidade; fomentar o espírito de partilha, união, solidariedade e trabalho em cooperação; promover o desenvolvimento do espírito crítico e criativo dos alunos*, sendo este último considerado como uma meta fundamental para o crescimento pessoal e sócio-afetivo dos alunos e para o desenvolvimento de competências essenciais.

No que respeita às estratégias de atuação a privilegiar, sublinham-se: *a promoção de experiências de aprendizagem ativas, motivadoras, significativas, diversificadas, integradas, dinâmicas e socializadoras; o estímulo à imaginação de todos os alunos e o desenvolvimento da consciência do papel essencial que têm no desenvolvimento das suas capacidades; o desenvolvimento da autonomia dos alunos; o estímulo de hábitos, atitudes e valores positivos que favoreçam o crescimento sócio-afetivo e cívico dos alunos, assim como uma intervenção consciente e responsável na realidade circundante.*

No referido documento é possível, ainda, identificar o sublinhar da importância de virem a ser desenvolvidas atividades e recursos dinâmicos e significativos direcionados para as motivações e os interesses dos alunos. Neste âmbito, sublinha-se, ainda, “a valorização da diversidade de metodologias, atividades e recursos, nomeadamente o recurso a jogos, trabalhos de grupo, projetos individuais e de

<sup>447</sup> In *Projecto Curricular da turma B do 1.º ano de escolaridade, 2007-2008*.



grupo, histórias”<sup>448</sup>. De igual modo, o PCT, e com o objetivo de promover a consciência cívica dos alunos, destaca como fulcral a dinamização de assembleias de turma e grupos de discussão de temas relacionados com as vivências dos alunos, referindo ainda a importância do desenvolvimento de valores “essenciais a uma intervenção útil, crítica, responsável e activa na realidade circundante de cada aluno”<sup>449</sup>.

### Caracterização da turma T2

Turma T2

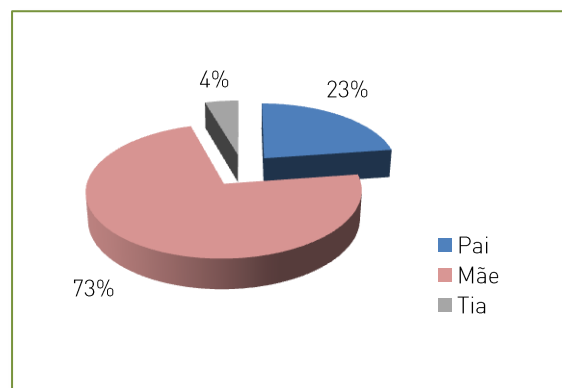
Figura 11. Caracterização dos alunos da Turma T2

N.º de alunos	Género		Idades	Professora
	Feminino	Masculino		
22	15	7	7 anos (19 alunos) 8 anos (3 alunos)	D

De acordo com o PCT, a maioria dos alunos vive com ambos os progenitores, alguns vivem, igualmente, com outros elementos familiares (irmãos e/ou avós), e um deles vive com a tia, sendo que os encarregados de educação são, na sua maioria, interessados, colaboradores e atentos às necessidades dos seus educandos.

No que respeita à função de encarregado de educação, a sua distribuição é a que se pode verificar no gráfico que se segue:

Gráfico 3. O papel de Encarregado de Educação: distribuição por membro familiar – T2



Na generalidade, a nível de aprendizagem, trabalho, interesse, participação e aquisição de conhecimentos, a turma é constituída por crianças motivadas e interessadas, mas com a qual nem sempre é possível manter um ritmo de trabalho estável e contínuo, dado existirem crianças que revelam alguns problemas de comportamento. Tendo em atenção as características e as necessidades da turma, foram definidas algumas estratégias, entre as quais se destacam: *fomentar o rigor*

<sup>448</sup> *Ibidem.*

<sup>449</sup> *Ibidem.*



nas atitudes e formas de estar; estimular a capacidade de atenção e incentivar o esforço, trabalho e empenho dos alunos; e, a nível da Assembleia de Turma, responsabilizar e consciencializar os alunos pelos seus comportamentos e atitudes. No que diz respeito às práticas, sublinham-se, entre outras: a realização de atividades de forma autónoma, responsável e criativa e a cooperação com os outros em tarefas e projetos comuns.

Relativamente às áreas curriculares não disciplinares, o PCT define algumas das competências a privilegiar, entre as quais: *expressar a sua opinião, propondo alternativas e sugestões de melhor adequação; incentivar o prazer de saber pela autonomia; participar na vida cívica de forma crítica e responsável; aprender a participar na vida em comunidade; explicar as estratégias de resposta e propor outras estratégias alternativas; e aprofundar o significado social das aprendizagens disciplinares.*

No que respeita à conceção de escola e de educação da docente, salienta-se a importância que dá à aprendizagem pela ação, porque, de acordo com a mesma, ao “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão, as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem activa vem da motivação e iniciativa pessoal”<sup>450</sup>. É neste sentido que a docente destaca o desafio a que se propõe, a saber, “ir ao encontro da motivação individual de cada criança e, utilizá-la como ponto de partida para desenvolver as mais diversas actividades e aprendizagens”<sup>451</sup>.

Ainda segundo a docente, as crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas, resolvem problemas que interferem com os seus objetivos, e criam novas estratégias para porem em prática. Assim, no que respeita à sua intenção pedagógica, salientam-se como práticas que pretende desenvolver com a turma, e que pensa serem fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, entre outras: *proporcionar espaços que lhes exijam responsabilidades; levar a criança a participar ativamente na organização da vida escolar; fomentar o gosto pela aprendizagem; aplicar metodologias diversificadas; e desenvolver o espírito de entreaajuda.*

### Caracterização da turma T3

Figura 12. Caracterização dos alunos da Turma T3

N.º de alunos	Género		Idades	Professora
	Feminino	Masculino		
26	9	17	8 anos (23 alunos) 9 anos (3 alunos)	C

Turma T3

<sup>450</sup> In *Projecto Curricular da Turma do 2.º ano de escolaridade, 2007-2008.*

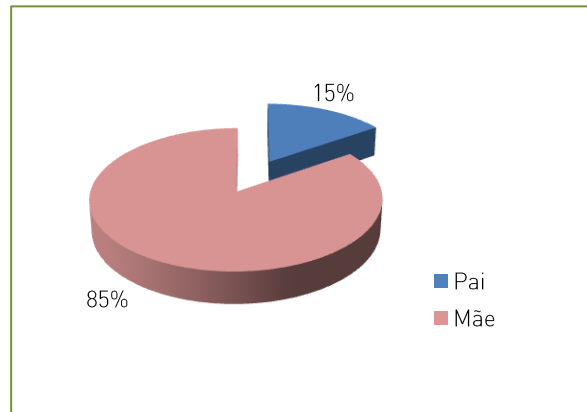
<sup>451</sup> *Ibidem.*



De acordo com o PCT, há a assinalar situações de divórcio ou de separação nos pais de cinco crianças; uma das crianças é órfã de pai, e os pais são, na generalidade, ainda bastante jovens, sendo o número de irmãos reduzido. Também se destaca o facto de os pais de três crianças trabalharem fora da cidade onde estas residem, o que implica longos períodos de ausência.

No que respeita à função de encarregado de educação, a sua distribuição é que se apresenta no gráfico seguinte:

Gráfico 4. O papel de Encarregado de Educação: distribuição por membro familiar – T3



Na globalidade, a turma é constituída por crianças com bastantes vivências culturais externas à escola e destaca-se por ser ainda irrequieta e por revelar dificuldades de concentração. Se, por um lado, os alunos se mostram motivados para as aprendizagens escolares e por descobrir coisas novas, apesar do trabalho desenvolvido pelo conselho de docentes no ano letivo anterior, ainda manifestam dificuldades em cooperar.

Conforme o documento citado, de uma forma geral, o aproveitamento da turma é satisfatório. Contudo, os alunos precisam de criar hábitos e ritmo de trabalho e de se empenhar mais na realização das tarefas escolares.

Face às potencialidades e às necessidades dos alunos, foi considerado prioritário o desenvolvimento do trabalho diferenciado e adequado às suas necessidades particulares, que será apoiado pela organização do tempo e de sistemas de trabalho autónomo. De igual modo se considerou como prioridade, instituir a reunião de turma, para “democraticamente e numa atitude cívica e responsável consciencializar os alunos dos seus comportamentos e fazê-los mudar”<sup>452</sup>.

No que respeita às competências gerais a privilegiar foram definidas, entre outras: *participar e cooperar na vida cívica de forma crítica e responsável; participar nas atividades e aprendizagens quer coletivas quer individuais, respeitando as normas estipuladas; e realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.* Como

<sup>452</sup> In *Projeto Curricular da Turma do 3.º ano de escolaridade, 2007-2008.*





competências transversais privilegiadas, salientam-se: *expressar dúvidas ou dificuldades; explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adotadas.*

De igual modo, no PCT, a área de Formação Cívica é considerada como um momento excelente para o desenvolvimento da cidadania, constituindo-se como espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade.

No que se refere à Área de Projeto, o PCT preconiza o envolvimento dos alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as suas necessidades e interesses.

No que respeita à conceção de escola e de educação da docente, salienta-se a sua inclusão num modelo de cooperação educativa, sendo por isso, necessário, segundo a docente, “promover um trabalho de diferenciação efetiva em que partilhando os saberes e conquistas todos possamos crescer quer intelectual, quer socialmente”<sup>453</sup>.

Ainda de acordo com a docente, o modelo de cooperação educativa procura assumir e valorizar as diferenças, enquanto recurso fundamental da formação intelectual e social, através da utilização das estruturas de cooperação e dos processos sistemáticos de comunicação que o caracterizam. A este respeito, considera *que falar de cooperação é também falar de diversificação das atividades e que gerir a diversidade na sala de aula e fomentar o sucesso educativo em todos os alunos “só parece viável se efectivamente for aplicada uma estratégia de diferenciação pedagógica que não se resume a pequenos trabalhos esporádicos”*<sup>454</sup>.

Pelo descrito, a sua ação educativa centra-se em princípios que considera fundamentais, a saber, “o desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afetivas dos alunos passa pela ação e pela experiência; o conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua construção; os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos; e a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular”<sup>455</sup>.

No PCT é possível, ainda, identificar diversas formas de trabalho que a docente se propõe desenvolver com os alunos, a saber, o trabalho coletivo, o trabalho de grupo e o desenvolvimento de planos individuais de trabalho.

---

<sup>453</sup> *Ibidem.*

<sup>454</sup> *Ibidem.*

<sup>455</sup> *Ibidem.*



## Caracterização da turma T4

Turma T4

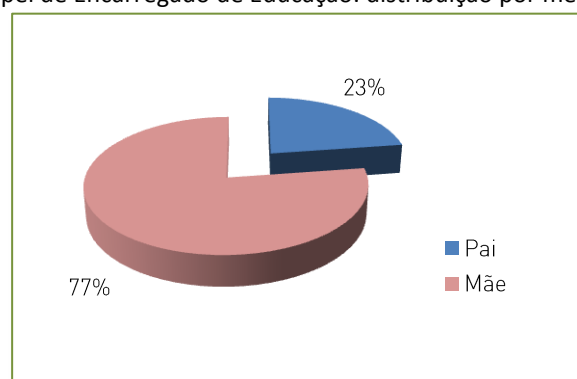
Figura 13. Caracterização dos alunos da Turma T4

N.º de alunos	Género		Idades	Professora
	Feminino	Masculino		
22	13	9	9 anos (20 alunos) 10 anos (2 alunos)	E

De acordo com o PCT, a maioria dos alunos vive com ambos os progenitores e com os irmãos. Contudo, sete dos alunos são filhos únicos e vivem apenas com os pais.

No que respeita à função de encarregado de educação, a sua distribuição é que se pode ver no gráfico seguinte:

Gráfico 5. O papel de Encarregado de Educação: distribuição por membro familiar – T4



Ao nível das aprendizagens, e conforme o documento citado, de uma forma geral, o aproveitamento da turma é satisfatório e os alunos revelam interesse e empenho. Porém assinalam-se alguns problemas ao nível do cumprimento das regras de sala de aula; duas alunas apresentam, conforme relatórios elaborados pela psicóloga escolar, perturbação da leitura e escrita (dislexia); um aluno apresenta um diagnóstico de défice de atenção e hiperatividade; e uma aluna é ucraniana e, pelo facto de ser recém-chegada a Portugal, não domina, ainda, a Língua Portuguesa.

Tendo em atenção as características e as necessidades da turma, foram definidas como competências e práticas a privilegiar, entre outras: *a cooperação com outros em tarefas e projetos comuns; a realização de atividades de forma autónoma, responsável e crítica; e aprender a estar no espaço sala de aula, de uma forma calma e harmoniosa, cumprindo as regras definidas.*

Quanto às estratégias a implementar, realça-se que foi decidido promover *o diálogo diário com os alunos acerca da importância das regras definidas pelos próprios.*

De igual modo se salientam algumas competências que a docente se propõe ter em consideração no seu trabalho pedagógico-científico e atitudinal com os alunos:



- a) Ao nível do relacionamento interpessoal e de grupo: *conhecer e atuar segundo critérios e normas de conduta de boas práticas de intervenção social; e respeitar o outro e a sua diversidade cultural, religiosa, sexual, ou outra;*
- b) Ao nível dos métodos de estudo e de trabalho: *cooperar com os outros e trabalhar em grupo;*
- c) Ao nível das estratégias cognitivas: *escolher e aplicar as estratégias de resposta e propor estratégias alternativas.*

Obtida a devida autorização da Direção Pedagógica da instituição, assim como o consentimento de todos os encarregados de educação<sup>456</sup>, que foram previamente informados do *design* da investigação e dos seus objetivos, a participação das professoras e dos alunos no desenvolvimento do estudo foi incluída nos respetivos Projetos Curriculares de Turma e o programa de formação das docentes passou a integrar o Plano Anual de Formação desse ano letivo, cumprindo-se deste modo, os requisitos necessários para a formalização institucional do processo.

Formalização  
institucional  
do processo

### **O papel da investigadora principal e a relação investigadora/professoras participantes**

A paixão pela educação e a licenciatura em Filosofia, que se entrosaram com os objetivos e com as questões que norteiam este projeto, permitiram um duplo desenho ao nível da concretização do estudo: um primeiro, direcionado para a planificação e para a execução do próprio projeto em si e a sua possível avaliação e reestruturação e um segundo, orientado para a observação do percurso das professoras e dos alunos participantes que permitisse conhecer, mais detalhadamente, o modo como exploram as tarefas propostas e os seus eventuais reflexos no processo ensino-aprendizagem e na própria postura pessoal, profissional, social e escolar.

Investigadora  
principal

Duplo desenho

Conforme já referido, a investigadora principal exercia, à data, a função de coordenadora do 1.º Ciclo, estando, deste modo, assegurada a sua relação de proximidade com as professoras e com os alunos participantes, e igualmente garantidas as condições para que a sua presença na sala de aula fosse encarada naturalmente.

Proximidade  
ao contexto

O triplo papel de coordenadora, investigadora e autora do presente projeto facilitava o processo de recolha de dados, por permitir um *olhar de dentro*, tornando evidente que a fonte de informações teria de ser, necessariamente, o ambiente natural e que esses dados deveriam ser, inevitavelmente, ricos em aspetos descritivos, possibilitando o acesso à singularidade de sentidos.

*Olhar  
de dentro*

<sup>456</sup> Para o efeito foram obtidas as devidas autorizações para o uso dos registos áudio e/ou vídeo das sessões e dos documentos produzidos pelos alunos no decurso das mesmas. De salientar que o nosso objetivo era apenas a recolha de registos áudio para posterior audição e análise, contudo foi igualmente solicitada a permissão para a reprodução dos registos vídeo, tendo em vista a sua possível utilização futura.



Contudo, e de forma a assegurar o rigor e a precisão do processo investigativo, a construção e a aplicação de instrumentos de recolha de dados, centrada no foco da questão (Yin, 1991, 1994; Coutinho 2011), permitia também um *olhar de fora*, maior objetividade analítica e maior imparcialidade na formulação de juízos valorativos.

Olhar  
de fora

No que se refere à investigação educacional, Wagner (1997) considera três formas de cooperação entre professores e investigadores: *o acordo de recolha de dados, a parceria de carácter clínico e o acordo de co-aprendizagem*. Quer pelas características que revestiram a conceção e o desenvolvimento do projeto, quer pelos papéis assumidos pela investigadora principal e pelas professoras participantes, o projeto desenvolvido pode, a nosso ver, ser considerado como um exemplo de co-aprendizagem. Na realidade, a concretização do estudo empírico foi conduzido cooperativa e conjuntamente pelas professoras participantes e pela investigadora principal. As estratégias, a construção de instrumentos de recolha de dados, a escolha e a conceção das tarefas e do material didático e as decisões relativas à gestão das sessões foram preparadas e discutidas em conjunto, tal como a avaliação do processo.

Investigadora  
e professoras  
participantes

Co-  
aprendizagem

## 6.2. O Programa de Formação

“Não pode conceber-se o que não pode ser sonhado.”<sup>457</sup>

O programa de formação, designado por “Filosofia para Crianças e Jovens”<sup>458</sup>, integrou um primeiro momento destinado à formação teórico-prática das professoras participantes e decorreu entre 6 de fevereiro e 17 de abril de 2008<sup>459</sup>, perfazendo, aproximadamente, 30 horas.

Formação das  
professoras

Num segundo momento, com início entre abril e maio do mesmo ano, as professoras participantes realizaram sessões práticas com as respetivas turmas,

Sessões com  
os alunos

<sup>457</sup> Zambrano, María (1995). *Clareiras do Bosque*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. p. 141.

<sup>458</sup> Na ocasião em fase de acreditação e, posteriormente, acreditado, na modalidade de *Curso de Formação*, com o n.º CCPFC/ACC-48295/07.

<sup>459</sup> O início do programa de formação, previsto para outubro de 2007, teve de ser adiado devido ao facto de a professora titular da turma T4 se encontrar grávida, o que implicaria a sua substituição no decurso da implementação do projeto, comprometendo a sua plena execução. Assim, houve que aguardar pela sua substituição que se concretizou a 25 de fevereiro de 2008. Contudo, graças à disponibilidade da professora substituta foi possível iniciar o programa a 6 de fevereiro (antes da sua contratação e entrada ao serviço da instituição), data em que, igualmente, efetuámos a entrevista a esta docente, como daremos conta mais à frente. Importa ainda referir que a data de início do programa de formação das professoras participantes condicionaria a data de início e o número de sessões a implementar com as respetivas turmas que, por razões óbvias, só poderiam decorrer dentro do calendário letivo. Assim, o dia 6 de fevereiro era a data limite para darmos início à sua implementação (sob pena de o mesmo ter de ser adiado para o ano letivo seguinte), o que nos permitiria realizar, no máximo, 12 sessões com os alunos, conforme o tempo restante até ao término do ano letivo. Estas contingências espelham o carácter de incerteza e de imprevisibilidade dos *solos* em que nos movemos, quer no que respeita ao processo educacional, quer no que concerne ao processo investigativo e, de uma forma geral, à própria vida.



tendo, cada uma delas, realizado doze sessões de cerca de 50 minutos cada, que foram, tal como previsto no projeto, áudio ou vídeo gravadas<sup>460</sup>.

### 6.2.1. Dos fundamentos: o estudo exploratório

Fundamentos

O programa de Formação “Filosofia para Crianças e Jovens” tem as suas raízes num estudo de investigação-ação desenvolvido pela investigadora principal<sup>461</sup> com o título “Hora de Pensar – Um projeto de Investigação-ação” constituindo, por isso, um estudo exploratório para a presente investigação, pelo que procedemos, seguidamente, à sua apresentação genérica.

Com o projeto “Hora de Pensar” pretendia-se refletir sobre a importância e necessidade de implementação da atividade filosófica no processo de ensino-aprendizagem das crianças<sup>462</sup>. A investigação, que constituiu uma reflexão crítica pró-ativa conducente à implementação prática (futura) de um programa de *Filosofia para Crianças* do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvida com uma turma do 4.º ano<sup>463</sup>, em contexto de sala de aula. Presidiu-lhe a intenção de permitir aos participantes um espaço de debate e de discussão de conceitos, ideias, opiniões e convicções que lhes possibilitasse um pensar reflexivo, crítico, criativo e afetivo, ponto de partida para a proficuidade do seu pensamento e conseqüente aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

O projeto

A partir da questão investigativa, *em que medida a existência de um espaço curricular próprio de debate, de questionamento e de problematização, esboçado sob*

---

<sup>460</sup> A este respeito, importa sublinhar que a opção pelo registo vídeo ficou apenas a dever-se a questões de ordem técnica, nomeadamente, ao facto de dispormos, apenas de um gravador áudio (e termos sessões a decorrerem em simultâneo), depois porque o gravador áudio de que dispúnhamos não permitia o registo integral de mais de uma sessão (o que criava constrangimentos no que respeita às horas de funcionamento das sessões) e, finalmente, devido à melhor qualidade sonora dos registos obtidos através da câmara de filmar.

<sup>461</sup> Estudo realizado no âmbito da frequência da unidade curricular *Metodologias de Investigação Educacional*, do Curso de Formação Especializada em Investigação em Didática, da Universidade de Aveiro, no ano letivo 2004/2005.

<sup>462</sup> Tal propósito alicerçou-se em dois pressupostos: a atividade filosófica possibilita a emergência de uma compreensão mais abrangente da realidade e do ser humano, assim como de uma formação humana mais completa, e a ausência do pensamento reflexivo, crítico e criativo (possibilitado pela Filosofia como espaço inscrito nos *curricula* das crianças e dos jovens) configura-se como uma restrição do conhecimento, conducente a um delimitar da compreensão do ser humano, do significado da sua existência e da realidade como um todo.

<sup>463</sup> A preferência por uma turma do 4.º ano de escolaridade prendeu-se com o facto de entendermos que, face aos objetivos delineados, o projeto a desenvolver exigia da parte dos alunos alguma destreza ao nível das competências de escrita, de leitura e de oralidade. Pesou ainda nesta decisão, o facto de a turma manter a mesma constituição já pelo segundo ano letivo consecutivo, o que nos permitia uma prévia confiança no que concerne ao mútuo conhecimento das crianças envolvidas e no que respeita ao conhecimento que detínhamos das aprendizagens adquiridas e das suas dificuldades.



a égide de uma reflexão filosófica, contribui para o pensar bem das crianças, foram delineados, entre outros, os seguintes objetivos:

- Aferir da exequibilidade prático-pedagógica da implementação de espaços de reflexão e de questionamento, alicerçados numa atitude filosófica, numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se recuperem valores e reflexões éticas e as dimensões reflexiva, crítica, criativa e afetiva;
- Verificar se as estratégias e práticas pedagógicas subjacentes a esses espaços potenciam nos alunos o desenvolvimento de competências reflexivas, críticas, criativas e afetivas;
- Verificar a potencialidade das estratégias adotadas na transversalidade das aprendizagens.

A investigação contou com a colaboração da professora titular da turma e, de par com a recolha, análise e tratamento da informação, foi desenvolvido um processo cíclico de implementação, reflexão e avaliação do projeto. A avaliação decorreu semanalmente (tendo como suporte as observações das sessões e os trabalhos e reflexões dos alunos) e no final do projeto (tendo por base os dados recolhidos ao longo do percurso). A implementação do projeto decorreu entre 7 de abril e 23 de junho de 2005, em dez sessões de 60 minutos e a planificação inicial serviu de mera linha de orientação. Pretendeu-se que as sessões estimulassem um contínuo questionamento por parte das crianças (orientado pela professora titular e pela investigadora), no qual se salientasse o confronto entre as vivências pessoais das crianças e as situações narradas. Como fios condutores das sessões foram utilizados alguns excertos dos livros “A descoberta de Ari dos Telles” de Matthew Lipman, (versão brasileira), “O que sabemos e o que não sabemos” de Brigitte Labbé e Michel Puech e ainda alguns contos tradicionais infantis, que serviram de ponto de partida para debates (em grande grupo) e que se pretenderam como meios para a concretização de reflexões individuais.

A investigação

De modo a permitir a compilação do material produzido pelas crianças e de, no final do processo, lhes possibilitar um claro visionamento do seu percurso, foi sendo elaborado um *portfolio*, onde cada criança agrupou os seus textos, desenhos e outros materiais e que integra, igualmente, um documento de registo individual das sessões<sup>464</sup>. Esta compilação foi um dos alicerces avaliativos da investigação.

---

<sup>464</sup> No final de cada sessão, os alunos preencheram um documento, concebido para o efeito que contempla os itens “O que mais gostei”; “O que não gostei”; “O que aprendi” e um espaço destinado às sugestões [incluindo, assim, a possibilidade de referirem temas que gostassem de ver abordados nas sessões seguintes]. Procurámos, desta forma, a inclusão, nas sessões, de mais um *espaço* que possibilitasse aos alunos um processo introspetivo e reflexivo e que nos permitisse o acesso a esse mesmo processo. A partir da 6.ª sessão este documento passou a integrar o item “Como aprendi”, procurando que tal espaço de reflexão facultasse a emergência, nos alunos, de um pensamento metacognitivo e meta-avaliativo e, simultaneamente, nos permitisse o (re)conhecimento de tais pensamentos.



As sessões foram concebidas e estruturadas de forma a desenrolarem-se em três fases, procurando-se na 1.ª fase, a partir de excertos de obras selecionadas, de contos tradicionais ou dos textos produzidos pelos alunos, introduzir um tema, a partir da qual se desenrolaria a 2.ª fase, o debate em grande grupo sobre as questões que a leitura anterior havia suscitado. As sessões finalizaram, na sua maioria, com o registo escrito individual, por parte dos alunos, das principais ideias emergentes das fases anteriores, seguido do preenchimento de um documento de registo de avaliação da sessão, construída para o efeito. Em algumas sessões, com vista ao aprofundamento de determinadas áreas temáticas e ao desenvolvimento de competências específicas, optou-se pela concretização de tarefas individuais ou em pequeno grupo.

A organização e a conceção das sessões foram norteadas pelas perspetivas pedagógicas de Lipman, no que diz respeito à instituição da sala de aula como uma *comunidade de investigação filosófica* e seguindo a metodologia do seu programa *Filosofia para Crianças* que, como vimos anteriormente, propõe o recurso à leitura de narrativas sobre as quais se desenrola o debate e a discussão com vista à emissão, por parte das crianças, de juízos, argumentos, opiniões e formulação de hipóteses que contribuam para a exteriorização do seu pensamento e construção de um *pensar bem*.

A recolha de informações, ao longo de todo o processo e em ambiente natural, teve como objetivo compreender a natureza da evolução dos sujeitos participantes, bem como a observação do impacto das ações sobre a situação, a reavaliação e reelaboração do projeto, assim como as possíveis ações e intervenções subsequentes. De modo a dispor de um leque relativamente lato de informações, utilizaram-se vários métodos e instrumentos de recolha e de tratamento da informação, nomeadamente, a observação participante, gravações áudio de algumas sessões e a análise de documentos.

A investigadora observou praticamente todas as sessões do projeto, tendo organizado um registo escrito com a descrição, o mais fiel possível, do desenrolar das sessões. No final das sessões, a investigadora e a professora participante reuniram-se procurando, em conjunto, completar os registos referidos.

Finalmente, solicitámos à professora participante a elaboração de uma reflexão final na qual procedesse a uma avaliação do percurso. Na reflexão da professora salientam-se: os seus receios iniciais; o percurso autoformativo possibilitado; a surpresa pela descoberta de algumas potencialidades reveladas quer pelas crianças, quer pelas próprias sessões; a constatação de um apuramento do espírito crítico dos alunos e de uma maior flexibilidade cognitiva; a importância deste projeto no âmbito do trabalho cooperativo e conjunto; o acesso que o projeto lhe permitiu a um maior conhecimento dos alunos e a uma melhor compreensão de alguns dos seus comportamentos; e a constante descoberta de que se revestiu a investigação quer para si, quer para os alunos.

Constatações



No que diz respeito às dificuldades sentidas, a professora mencionou a sua falta de formação na área da Filosofia.

Refira-se ainda que consideramos pertinentes e relevantes as suas sugestões de vir a incluir, neste tipo de sessões, atividades mais práticas e o recurso a materiais mais apelativos, nomeadamente, a imagens e filmes infanto-juvenis.

Conforme referido, os documentos produzidos pelos alunos, ao longo das sessões, integraram um *portfolio* que pretendia ser, não só uma compilação dos trabalhos realizados, mas fundamentalmente um instrumento facilitador do processo introspetivo e reflexivo das crianças e que, simultaneamente, nos permitisse o acesso a esse processo. Efetivamente, podemos aferir que tal instrumento se revelou de grande utilidade, na medida em que contribuiu não só para que cada criança pudesse avaliar o seu próprio percurso, mas também para a avaliação dos resultados da investigação, na medida em que nos permitiu a aproximação ao processo de construção do pensamento de cada criança.

De forma a evidenciar os distintos aspetos da temática em estudo, recorreremos ainda à análise de conteúdo dos documentos produzidos pelos alunos numa das sessões<sup>465</sup>.

Tendo procurado que a investigação permitisse aferir da possível criação de espaços privilegiados de debate, de questionamento e de reflexão conjunta, alicerçados numa atitude filosófica, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se constituíssem como meios facilitadores da dimensão de descoberta e como fonte permanente de motivação para aquisição de novos *saberes* e *saberes fazer*, na sequência do tratamento da informação dos documentos mencionados, foi possível constatar que o projeto desenvolvido possibilitou, com esta turma, criar espaços onde predominaram o debate, o questionamento, a intercomunicação e a reflexão conjunta.

Pensamos, ainda, poder assinalar que as estratégias e práticas pedagógicas subjacentes à organização do projeto se revelaram potenciadoras do desenvolvimento, nestes alunos, de competências reflexivas, críticas e afetivas.

Constatámos que, na generalidade, os alunos acolheram com bom grado as sessões da *Hora de Pensar* e o desenrolar do projeto permitiu-nos constatar o entusiasmo da maioria dos alunos, que nos parece estar associado ao prazer em debaterem as suas ideias, em se fazerem ouvir e ouvirem os outros e igualmente por

---

<sup>465</sup> A opção pela análise de conteúdo dos documentos produzidos nesta sessão prendeu-se com a sua finalidade, dado que se pretendia promover nos alunos a capacidade de planificação de estratégias pessoais conducentes à concretização dos seus objetivos/desejos e uma vez que cremos ter sido esta uma das sessões em que nos foi permitido um acesso mais claro às manifestações do pensamento crítico-reflexivo, criativo e afetivo nos juízos formulados pelas crianças. Salienta-se, ainda, o carácter prático da tarefa proposta, assim como a autonomia que a sua execução exigiu aos alunos e a evidente necessidade de adoção de estratégias de superação das dificuldades sentidas (os alunos tinham de proceder à planificação individual de um possível projeto de concretização do que cada um tinha registado na sessão anterior como sendo o seu maior desejo).





sentirem que o seu trabalho, as suas opiniões e sugestões eram valorizadas, quer pelos seus pares, quer pelas investigadoras.

Das sessões realizadas, as que acolheram maior agrado por parte dos alunos foram as três sessões intituladas *Pensamentos, Desejos e Acções*, nas quais, a partir da leitura e da desconstrução conjunta do conto “O Feiticeiro de Oz” se lhes pediu que identificassem o que mais desejavam, que planificassem, individualmente, um projeto de concretização desse desejo e que, posteriormente, o apresentassem à turma. Pensamos que o agrado que manifestaram por esta atividade se ficou a dever não só ao facto de poderem pensar e refletir sobre o que efetivamente era importante para eles, como também ao facto de lhes ter sido dada a possibilidade de entenderem que a concretização dos seus objetivos poderia depender das suas ações e que teriam, assim, de traçar caminhos para que os pudessem alcançar. Igualmente na base deste prazer que manifestaram, nos parece estar a partilha permitida pela apresentação dos projetos e a aceitação e o respeito que reciprocamente sentiram pela sua individualidade e pelas suas opiniões. A proficuidade da discussão de ideias que se originou, então, contribuiu, a nosso ver, para o desenvolvimento do seu pensamento crítico, flexível e tolerante.

No que se refere à implementação do projeto “Hora de Pensar”<sup>466</sup>, salientam-se algumas das dificuldades/necessidades por nós sentidas na ocasião que, reconfigurando-se, agora, em possíveis sugestões, se revestiram de grande relevância para a atual investigação:

- A criação de um espaço deste cariz, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pressupõe a formação de professores na área da *Filosofia para Crianças*. A ausência desta formação foi referida pela professora titular de turma como uma dificuldade que teve de enfrentar aquando da implementação das sessões;
- Alguns dos temas abordados, eventualmente pela carga emocional que possam ter envolvido, nem sempre foram bem acolhidos por alguns alunos, nomeadamente pelos que sentem maior dificuldade em se expor e em falar de si mesmos. De facto, estes alunos não se mostraram tão motivados para as tarefas propostas, tendo sido necessário recorrer a estratégias diversificadas que os envolvessem. E, embora se reconheça que estes alunos não desenvolveram, da mesma forma que os restantes, as suas competências reflexivas, críticas e afetivas, consideramos que lhes foi facultado o crescimento quanto às capacidades de cooperação e de entreatajuda;
- Parece-nos igualmente importante a inclusão, ao nível da dinamização de futuras sessões, de diversos materiais lúdico-pedagógicos que sejam instrumentos de auxílio na exploração e concretização das tarefas

Dificuldades  
Necessidades  
Sugestões

Formação de  
professores

Diversificação  
de estratégias

Diversificação  
de materiais

<sup>466</sup> No presente projeto abandonámos a designação “Hora de Pensar” pela mesma ter sido alvo de crítica, dado poder dar a entender que existe uma hora específica para pensar, podendo a mesma, igualmente, subentender que, para além desse momento, esse processo não ocorre.



(nomeadamente jogos e/ou imagens), sugestão reforçada pela opinião da professora participante;

- Finalmente, pensamos ser importante a exploração de temas que, partindo dos interesses e das vivências diárias das crianças, lhes possibilitem construir conhecimentos intersubjetivos (e objetivos), lhes proporcionem uma visão globalizante e problematizante dos enigmas do mundo e que as conduza à compreensão e autoconsciencialização do sentido da existência, a partir da sua experiência quotidiana.

Interesses e  
vivências das  
crianças

Embora conscientes de que o estudo exposto está profundamente vinculado ao contexto em que se desenvolveu, não podemos deixar de realçar o seu contributo para a presente investigação, ou outras futuras, bem como as pistas que pode fornecer para a criação de espaços inscritos no currículo escolar, que possibilitem e perspetivem uma maior *compreensão de si* e dos outros.

Em síntese, o projeto de investigação-ação apresentado teve o mérito de contribuir para a tomada de consciência, sendo um particular momento de reflexão e um campo rico em aprendizagens, a diversos níveis, tendo-se, por isso, constituído como estudo exploratório e como um dos fundamentos do programa de formação levado a cabo e cuja descrição retomamos no ponto seguinte.

### 6.2.2. Dos fundamentos: as entrevistas iniciais

Considerando que a auscultação das professoras participantes seria um contributo imprescindível para a planificação do programa de formação e para a concretização do estudo empírico na sua globalidade, as primeiras entrevistas, que decorreram entre janeiro e fevereiro de 2008, tinham os seguintes objetivos gerais:

As primeiras  
entrevistas

- Conhecer as conceções das professoras e respetiva fundamentação, habitualmente adotadas para o desenvolvimento das competências reflexiva e de ação;
- Conhecer e identificar necessidades formativas da(s) professora(s) relativas ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação;
- Desenhar opções metodológicas, estratégias e técnicas específicas para uma prática curricular centrada na estimulação reflexiva;
- Saber da necessidade de produção e desenvolvimento de materiais e recursos didáticos especificamente direcionados para a ativação da capacidade de pensar dos alunos.

Objetivos  
Gerais

Tendo por base a sustentação teórica através de pesquisa bibliográfica e as questões e objetivos da investigação, procedeu-se à construção do guião da entrevista tendo em consideração, conforme exposto anteriormente, que tal guião constituiria apenas um referencial (Pardal & Correia, 1995) e atendendo às sugestões

Guião -  
-Referencial



de Bourdieu (2011), nomeadamente, o *propósito da entrevista* (tema e objetivos), os *meios de comunicação* (oral), os *possíveis suportes de registo* (gravador áudio) e a *validação crítica do guião* da entrevista.

Ainda relativamente ao processo, e conforme também referido, privilegiou-se a entrevista semiestruturada (Pardal & Correia, 1995) ou semidirigida (Savoie-Zajc, 2003), dada a maior flexibilidade desta abordagem, na qual o investigador detém algum controlo na sua direção. Embora as questões tivessem sido predelineadas, no decurso da entrevista manteve-se uma gestão flexível e consensual entre os intervenientes no processo, gerindo-se a comunicação com atenção à imprevisibilidade do discurso.

Assim, as questões consideradas mais relevantes foram organizadas em dois blocos temáticos, sendo que no primeiro foram agrupadas as questões relativas à *Formação dos Professores* e no segundo as relativas às *Práticas Curriculares dos Professores*. Com o primeiro bloco de questões visava-se:

- Conhecer as conceções da(s) professora(s) no que respeita ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação;
- Conhecer e identificar as suas necessidades de formação, relativamente ao desenvolvimento das competências citadas.

Com o segundo bloco, pretendia-se, especificamente:

- Identificar as opções metodológicas da(s) docente(s) que, na sua perspetiva, melhor se adequam ao desenvolvimento de competências reflexivas dos (seus) alunos;
- Identificar estratégias e técnicas específicas, adotadas nas práticas curriculares, que, na sua perspetiva, se ajustam ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos;
- Identificar o seu entendimento relativamente a materiais e recursos didáticos específicos para a ativação da capacidade de pensar dos alunos;
- Identificar recursos, instrumentos e materiais específicos para a educação centrada na estimulação reflexiva.

Depois de concluída a elaboração do guião, procedeu-se à sua testagem com uma professora do 1.º Ciclo de outra instituição que não integrava o grupo de professoras participantes neste estudo. Embora, e conforme já referido, houvesse um conhecimento prévio das professoras entrevistadas, facultado pelas relações profissionais instituídas, a testagem da entrevista pretendia assegurar um bom entendimento das questões a formular visando, em última análise, que as respostas não se afastassem dos objetivos da investigação, permitindo, assim, introduzir atempadamente eventuais alterações sugeridas, e treinar a investigadora principal na forma de conduzir a própria entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2005), assegurando, igualmente, a validação do instrumento construído.

Após esta fase preliminar, e não havendo alterações significativas a introduzir, passou-se à entrevista propriamente dita às professoras participantes que, conforme

Blocos  
temáticos

Primeiro  
bloco

Segundo  
bloco

Teste da  
entrevista

Entrevistas



referido, se norteou pelo guião construído<sup>467</sup>, tendo este como finalidade primordial encaminhar as entrevistas e, simultaneamente, permitir uma relativa garantia no que concerne à semelhança das questões a colocar a todas as entrevistadas. Contudo, e face ao fluir do discurso, as questões nem sempre foram colocadas pela mesma ordem em que se encontravam anotadas no guião, nem na formulação definida previamente.

Assim, no decurso das entrevistas, as questões foram sendo adaptadas em função das respostas das entrevistadas (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990), procurando-se aprofundar, examinar e/ou entender os sentidos das informações veiculadas, estando subjacente ao processo de administração, um princípio superviso flexível e reflexivo, atento a um entendimento mais profundo entre os interlocutores.

Supervisão  
flexível e  
reflexiva

No início de cada entrevista lembraram-se, de forma concisa, os objetivos da investigação<sup>468</sup> e assegurou-se a confidencialidade dos dados e o seu anonimato. Cada entrevista durou aproximadamente uma hora, tendo-se procurado que as mesmas fossem realizadas num local sem grande ruído e sem interferências<sup>469</sup>, dado termos procedido à sua gravação em registo áudio, tendo-se obtido, para o efeito, a devida autorização prévia de cada uma das professoras entrevistadas.

Registo áudio

Seguidamente, procedeu-se à transcrição, integral e fiel das entrevistas, na qual foram respeitadas as incongruências gramaticais, as repetições e as pausas específicas do discurso oral. Para este processo, recorremos a um conjunto de convenções de transcrição, criadas para o efeito<sup>470</sup>. Deste modo, todas estas entrevistas foram convertidas em protocolos<sup>471</sup>, constituindo, assim, documentos de análise (Stenhouse, 1998). Após a conclusão deste processo, atentámos na relevância dos contributos para o aprofundamento das questões do estudo<sup>472</sup> e especificamente, numa primeira fase, no seu contributo para a planificação do programa de formação que passamos a expor.

Procedimentos  
de transcrição

### 6.2.3. O programa de formação das professoras participantes

#### Da fundamentação à implementação

A conceção do programa de formação destinado às professoras participantes teve uma tripla intenção: a procura de formação que, analogamente a uma comunidade de aprendizagem, pudesse contribuir para o seu (nosso) desenvolvimento pessoal e

Propósitos  
Fundamentação  
Comunidade de  
aprendizagem  
(Carneiro;  
Lave & Wenger;  
Wenger;  
Fleury & Fleury)  
vd. pp. 6-7

<sup>467</sup> O guião das entrevistas iniciais pode ser consultado no Anexo 7.

<sup>468</sup> Dado que já tínhamos procedido à apresentação do projeto, procedeu-se apenas a uma breve referência aos objetivos do mesmo, conforme documento de legitimação e motivação – Cf. Anexo 8 [CD-ROM].

<sup>469</sup> O que nem sempre se conseguiu, dado as mesmas terem sido realizadas na instituição escolar onde as interlocutoras exercem a sua profissão.

<sup>470</sup> Cf. Anexo 9 [CD-ROM].

<sup>471</sup> Cf. Anexo 10 [CD-ROM].

<sup>472</sup> O tratamento dos dados da entrevista incidu na análise de conteúdo, que pode ser consultada na íntegra no Anexo 11 [CD-ROM] e a que nos referiremos mais à frente.



profissional; a identificação das potencialidades que podem advir da reflexão conjunta, da interação conceptual, da partilha de experiências prático-pedagógicas; e uma terceira intenção, decorrente das anteriores, que o processo formativo em contexto, sendo pessoal e profissionalmente gratificante, se refletisse na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento pessoal. Neste sentido, procurámos conceber um programa de formação flexível e orientado para as necessidades e motivações individuais, assente na promoção de dinâmicas e estratégias diversificadas, abertas e reflexivas, enriquecida pela partilha *inter* e *intrapessoal* que os processos formativos e autoformativos coletivos possibilitam, enquanto encontro de saberes, sentidos, histórias e identidades.

Porque sustentamos que a formação de professores deve ser um espaço de reflexão crítica, de debate profícuo, de questionamento, e deve proporcionar momentos em que *se tecem vidas*, nos quais a reflexividade é a estratégia formativa dominante, facilitadora da transformação das experiências vividas em aprendizagens, a partir de um percurso autoformativo de pesquisa individual e coletiva, procurámos desenhar um programa que contribuísse para:

- A discussão de ideias e a reflexão crítica entre pares e, inerentemente, o desenvolvimento de competências reflexivas e meta-reflexivas;
- A partilha e a produção de saberes pertinentes e o enriquecimento conceptual conducentes ao desenvolvimento de uma perspetiva holística e mais *humana* do saber;
- A partilha de experiências relevantes que permitam a construção de estratégias de ensino diversificadas que possam traduzir-se numa melhoria efetiva da prática pedagógica e, conseqüentemente, da qualidade das aprendizagens (e das vidas) dos alunos;
- A análise de práticas pedagógicas, numa perspetiva global e integrante;
- O questionamento de atitudes, de valores e de práticas, conducente ao equacionamento de alternativas;
- A inovação e a construção de uma escola *viva* que, atenta ao *cuidar do pensar*, atente no *cuidar do ser*.

Nesta medida, o programa de formação fundamenta-se numa perspetiva interpretativa da educação, numa visão ecológica e construtivista da aprendizagem e numa conceção do ensino orientada pela epistemologia da prática, de um saber vivencial, flexível, mas também teórico.

Em síntese, foi no cruzamento das linhas de orientação que acabámos de expor, que procurámos a articulação entre a investigação educativa, a formação profissional e pessoal e a melhoria/mudança de práticas pedagógicas. Linhas de orientação que se centraram em duas vertentes recursivas de operacionalização: a fundamentação epistemológica e a atenção a estudos internacionais e nacionais, respeitantes à

Autoimplicação  
Efeito  
multiplicador  
da diversidade  
(Sá-Chaves)  
vd. p. 55

Formação e  
prática  
reflexiva  
(Dewey;  
Schön;  
Alarcão;  
Nóvoa;  
Sá-Chaves;  
Zeichner)  
vd. pp.72-76

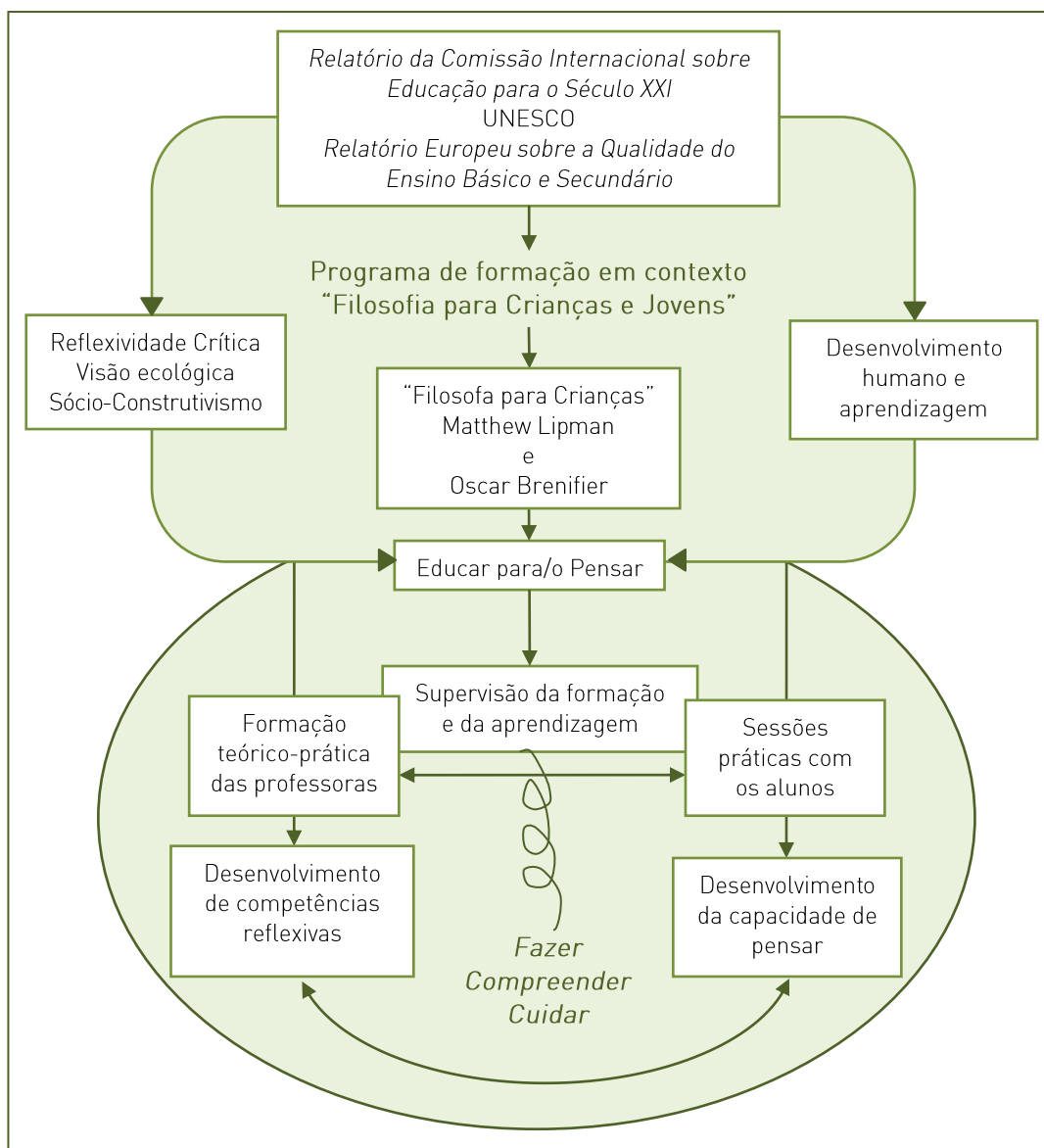
Visão ecológica  
(Bronfenbrenner)  
vd. p.57  
Construtivismo  
vd. p.54



importância da promoção da educação para a melhoria da atividade reflexiva, da implementação de modelos de formação alicerçados em estratégias de reflexividade crítica e numa visão ecológica do modelo de desenvolvimento pessoal e profissional, e da premência de uma atitude crítica, problematizadora e questionante, tal como procurámos expor na primeira parte deste estudo.

Na Figura 14 apresentamos, esquematicamente, as linhas orientadoras que fundamentam epistemologicamente a conceção do programa de formação das professoras participantes na presente investigação, *Filosofia para Crianças e Jovens*, assim como um desenho geral do mesmo.

Figura 14. Representação esquemática da fundamentação e do desenho geral do programa de formação *Filosofia para Crianças e Jovens*





Com vista à concretização da formação, foi elaborado um primeiro esboço programático<sup>473</sup> que, para além da sua fundamentação, contemplava os objetivos gerais, a planificação das sessões com os respetivos conteúdos, objetivos, carga horária, estratégias e recursos a utilizar, assim como uma lista de bibliografia recomendada.

Dos fundamentos do programa de formação destacamos:

Fundamentos

Tendo presente que a *Filosofia para Crianças* pode ser considerada como um paradigma da educação para o pensar e que a acção pedagógica que preconiza, a didáctica e os objectivos que se propõem, vão muito além do âmbito disciplinar da filosofia, dado que os seus componentes educacionais são imprescindíveis para a educação na sua globalidade e para a vida humana na sua plenitude, a formação que ora se apresenta procurará fornecer aos formandos ferramentas pedagógicas que lhes possibilitem o exercício prático da Filosofia com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob o entendimento de que a Filosofia não pode substituir um currículo, mas os princípios que a norteiam são paradigmáticos e modelares para a consecução de um ensino de qualidade. Neste sentido, a *Filosofia para Crianças* poderá ter um papel preponderante quer como disciplina integrada no currículo, quer como projecto extracurricular.

A presente formação diligenciará, numa fase inicial, reflectir criticamente sobre as principais características do século que vivenciamos, a diversos níveis, com especial enfoque na especificidade do papel da Educação. Procurar-se-á, de igual modo, aferir da urgente importância da Filosofia no contexto contemporâneo. Num terceiro momento, ponderar-se-á sobre a relevância da atitude filosófica, enquanto atitude questionante e reflexiva e, enquanto tal, como estratégia imprescindível para o desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e dialógicas, enfim, para o *pensar bem* das crianças e dos jovens. Para tal, e porque se considera fundamental e basilar uma ponderada digressão por alguns dos grandes movimentos contemporâneos da *Filosofia para Crianças*, serão abordadas as teorias e as metodologias defendidas por Matthew Lipman e por Oscar Brenifier, procurando evidenciar os contributos destes *movimentos* para o *pensar*, a partir de exemplos práticos<sup>474</sup>.

Para além dos temas referidos, a inclusão de uma sessão destinada ao tema *portfolios reflexivos* apresentava uma dupla relevância. Em primeiro lugar, pela importância que os *portfolios* assumem enquanto estratégia de formação/avaliação, dado que, como vimos, são documentos de reflexão crítica promotores de autoavaliação e de autoformação. Em segundo, e conforme referido, porque os *portfolios reflexivos* das professoras participantes foram uma das estratégias de recolha de dados, na dupla modelização de *student portfolio* e *teaching portfolio*.

<sup>473</sup> Cf. Anexo 12 [CD-ROM].

<sup>474</sup> In *Proposta programática e programa de Formação "Filosofia para Crianças e Jovens"*, documentos que podem ser consultados na íntegra, no Anexo 12 [CD-ROM].



Neste sentido, considerou-se fundamental a integração, na formação das professoras, de um espaço de reflexão, no qual fosse possível clarificar alguns conceitos e algumas questões que a construção de um *portfolio* reflexivo coloca.

Na fase inicial, o programa foi concebido e planejado para ser desenvolvido em 9 sessões, de sensivelmente 3 horas cada, sendo cada uma dedicada a um tema específico, a desenvolver sob a responsabilidade da investigadora principal. Da primeira proposta programática, datada de outubro de 2007, destaca-se a planificação relativa aos conteúdos e à sua distribuição horária e aos objetivos, como se apresenta no Quadro 5.

Anteprojeto

Quadro 5. Planificação inicial da formação *Filosofia para Crianças e Jovens*

Sessão   Tempo	Conteúdos	Objetivos
1. <sup>a</sup> sessão 3 horas	<b>Contextualização da temática</b> 1. Os inícios do século XXI 2. O compromisso entre a educação e a sociedade no desenvolvimento de competências de comunicação, e de compreensão crítica 3. A responsabilidade e o papel da Escola 4. A premência de uma atividade filosófica reflexiva desde a tenra idade	- Identificar as principais características socioculturais emergentes no século XXI - Reconhecer a necessidade e importância da Filosofia na sociedade contemporânea - Reconhecer a importância da reflexão filosófica na prática educativa - Reconhecer a importância da atitude filosófica no processo de ensino-aprendizagem - Identificar a relevância da atividade filosófica reflexiva desde a infância
2. <sup>a</sup> sessão 3 horas	<b>(Possíveis) Contributos da Filosofia para o desenvolvimento do pensamento das crianças</b> 1. Breve <i>olhar</i> sobre a Filosofia 2. <i>De que falamos quando falamos de Filosofia para Crianças</i> 3. A Filosofia e o currículo escolar	- Identificar as possíveis alianças entre o pensamento filosófico e o pensamento da criança - Reconhecer a importância da atividade filosófica para crianças enquanto questionamento contínuo - Reconhecer a atitude questionante como imprescindível para o desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e dialógicas
3. <sup>a</sup> e 4. <sup>a</sup> sessões 6 horas	<b>Educar para o pensar</b> 1. O ato de pensar 2. O que se entende por <i>pensar bem</i> 3. O pensamento crítico-reflexivo	- Compreender o que se entende por <i>pensar bem</i> - Definir o <i>ato de pensar</i> - Identificar os diferentes tipos de pensamento ( <i>crítico, criativo e afetivo</i> )
5. <sup>a</sup> sessão 3 horas	<b>O <i>portfolio</i> como instrumento de construção de conhecimento</b> 1. O <i>portfolio</i> 1.1. Conceito(s); conceção, estrutura e conteúdo; objetivos 2. O <i>portfolio</i> como estratégia de avaliação e como documento de reflexão crítica 3. <i>Portfolios</i> reflexivos	- Compreender as diferentes funções do <i>portfolio</i> - Identificar as vantagens da utilização do <i>Portfolio</i> - Definir uma estratégia pessoal de construção do conhecimento na ótica da personalidade e da profissionalidade, através do <i>portfolio</i> reflexivo

(continua)





Quadro 5. (Continuação)

Sessão   Tempo	Conteúdos	Objetivos
6. <sup>a</sup> e 7. <sup>a</sup> sessões 6 horas	<p>O programa <i>Filosofia para Crianças</i> de Matthew Lipman</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve contextualização histórica e teórica</li> <li>2. Objetivos e metodologias do programa de FpC               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. A <i>comunidade de investigação</i></li> <li>2.2. As narrativas filosóficas que constituem o programa de FpC</li> </ol> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os principais objetivos e metodologias do programa <i>Filosofia para Crianças</i></li> <li>- Reconhecer o conceito de <i>comunidade de investigação</i></li> <li>- Aferir da importância das narrativas no processo de ensino-aprendizagem</li> <li>- Conhecer as diferentes narrativas filosóficas que constituem o programa <i>Filosofia para Crianças</i></li> </ul>
8. <sup>a</sup> e 9. <sup>a</sup> sessões 6 horas	A metodologia de Oscar Brenifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os principais objetivos da metodologia apresentada por Oscar Brenifier</li> <li>- Reconhecer a importância da estratégia do debate</li> <li>- Conhecer as regras e a metodologia de um debate filosófico com crianças</li> </ul>

Da análise de conteúdo efetuada às primeiras entrevistas, com o objetivo de detetar eventuais necessidades formativas ou possíveis contributos que permitissem enriquecer a formação, transpareceu a necessidade de proceder a uma reformulação da planificação inicial. Desta análise, de que daremos conta de forma detalhada oportunamente, destacamos, na Figura 15, pela importância que tem para a sustentação da reformulação mencionada, algumas das conceções das professoras participantes sobre a *educação para o pensar*.

Contributos da  
análise de  
conteúdo  
Entrevista 1  
Bloco 1

Figura 15. Contributos das Entrevistas (1) para a reformulação da planificação inicial

Técnica de recolha de dados Entrevista	Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo
Fonte de dados: Guião da Entrevista 1	Protocolo Entrevista 1 - Bloco 1
Objetivo: Conhecer as conceções da(s) professora(s) no que respeita ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação	<p>Macrocategoria 1 (A) Conceções de educação para o pensar</p> <p>Categorias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questionamento</li> <li>➤ Desenvolvimento de capacidades críticas</li> <li>➤ [...]</li> </ul>

Neste sentido, a análise de conteúdo referida, visando o diagnóstico das conceções das professoras participantes quanto ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação, evidenciou a importância que atribuem ao *questionamento* e ao *desenvolvimento de capacidades críticas* na educação para o pensar. Sendo de salientar, a este respeito, algumas das suas afirmações, conforme se apresenta no Quadro 6.



Quadro 6. Proposições/afirmações das professoras participantes relativas à conceção de educar para pensar

Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo   Protocolo Entrevista 1 - Bloco 1	
Macrocategoria 1 (A) Conceções de educação para o pensar	Proposições/Afirmações das professoras participantes
Categoria ➤ Questionamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “o questionar-se, não dar tudo como adquirido” (AE1)</li> <li>➤ “a questionar mais, aquilo que aprendem, aquilo que vêm, que sentem ao redor, dentro da sala de aula, no exterior” (AE1)</li> <li>➤ “a questionar as coisas [...] os conteúdos que vão surgindo” (CE1)</li> <li>➤ “transformando o pensamento deles, e que eles consigam questionar” (DE1)</li> </ul>
Categoria ➤ Desenvolvimento de capacidades críticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “questões que lhes permitam desenvolver as capacidades do pensamento: o pensar [...] criticamente” (AE1)</li> <li>➤ “pensar, educar para pensar, é tornar os alunos críticos” (EE1)</li> </ul>

Este passo, que se revelou de importância fundamental para a (re)conceptualização do programa de formação, permitiu-nos perceber que a formação, para além dos temas já enunciados, deveria contemplar as duas áreas mencionadas, uma relativa ao *questionamento* e outra relativa ao *pensamento crítico*. Para a inclusão destas áreas na formação, contámos com a colaboração de dois especialistas convidados, docentes da Universidade de Aveiro, com reconhecido trabalho e mérito nas diferentes temáticas referidas.

Especialistas  
convidados

Assim, a sessão n.º 6, que decorreu no dia 12 de março, dedicada ao *questionamento*, foi orientada pela Professora Doutora Maria Helena Gouveia Teixeira Pedrosa de Jesus. A sessão n.º 7, que decorreu no dia 2 de abril, subordinada ao tema *pensamento crítico* foi orientada pelo Professor Doutor Rui Marques Vieira.

De igual modo, e aproveitando a vinda a Portugal do Professor Doutor Oscar Brenifier, a formação passou a contar com o contributo deste especialista na área da *Filosofia para Crianças*, que orientou sessões práticas com as cinco turmas participantes deste estudo, nos dias 14 e 15 de abril. Estas sessões contaram ainda com a presença da Dr.ª Maria Luísa Abreu, do *Centro Diálogos – Filosofia com Crianças... e outras idades*.

A preparação atempada destas sessões deu origem a uma reformulação da planificação inicial, que importava, agora, validar. Assim, procedemos ao processo de validação do programa de formação, junto de um painel de três docentes (dois do ensino superior, sendo um da área da Didática da Filosofia e outro da área de formação em Supervisão Pedagógica; e uma docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico que há vários anos acompanha a prática pedagógica de futuros professores deste nível de ensino). Para o efeito, foi entregue a cada docente um exemplar da planificação do programa de formação (com a respetiva fundamentação, objetivos gerais e planificação das sessões com os correspondentes conteúdos, objetivos, carga horária, estratégias e recursos a utilizar e bibliografia recomendada), assim como

Validação do  
programa de  
formação



uma lista dos materiais de apoio reunidos para utilização no decurso da implementação do processo formativo.

Do pedido de apreciação efetuado realçam-se algumas propostas relativas a materiais e/ou recursos a contemplar nas sessões de formação e a sugestão de incluir, no programa, um espaço destinado à planificação e à organização de uma sessão com as crianças.

Considerando os contributos permitidos pelos procedimentos atrás descritos, procedeu-se à redação da planificação final, cujas alterações se apresentam no quadro que se segue:

Contributos advindos do processo de validação

Planificação final

Quadro 7. Planificação da formação *Filosofia para Crianças e Jovens* – Alterações

Sessão   Tempo	Conteúdos	Objetivos
6. <sup>a</sup> sessão: 2 horas  Formadora: Professora Doutora Maria Helena Pedrosa de Jesus (Universidade de Aveiro)	<b>Questionar é uma arte?</b> <b>O questionamento no ensino e na aprendizagem</b> 1. O discurso na sala de aula e a aprendizagem dos alunos 2. As perguntas dos professores e dos alunos: frequência, nível cognitivo, tempo de espera e funções 3. Que alternativas às praticas correntes? 4. Como estimular as perguntas dos alunos: o caso das perguntas escritas	- Sensibilizar as formandas para a problemática do questionamento no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional - Promover a reflexão através de processos metacognitivos sobre as práticas de cada um(a)
7. <sup>a</sup> sessão: 2 horas  Formador: Professor Doutor Rui Marques Vieira (Universidade de Aveiro)	<b>O desenvolvimento das capacidades de pensamento dos alunos do 1.º CEB no contexto organizacional e curricular atual</b>  - Projetos: Educativo e Curriculares (de escola e de turma) - Competência(s) - As capacidades de pensamento crítico: . Abordagens . Quadros conceptuais . Exemplos da sua promoção	- Proporcionar uma visão sistémica da atual organização escolar e curricular portuguesa - (Re)construir / (re)elaborar a noção de competência(s) e a sua integração ao nível macro, meso e microcurricular - Sensibilizar para a importância de promover intencional e sistematicamente a dimensão das capacidades de pensamento, particularmente crítico, nos alunos do 1.º CEB - Exemplificar, em Ciências e Matemática, a promoção das capacidades de pensamento
9. <sup>a</sup> sessão 2 horas  Formadora: investigadora principal	<b>Estratégias de planificação, organização e orientação de uma sessão de filosofia com as crianças</b> 1. Competências a desenvolver nas sessões 2. Regras a estabelecer nas sessões com as crianças 3. Exercício prático a partir do livro "Kiko e Gui" de Matthew Lipman	- Conhecer as regras e a metodologia de uma sessão de filosofia com as crianças - Planificar e organizar uma sessão de <i>Filosofia para Crianças</i>

(continua)



Quadro 7. (continuação)

Sessão   Tempo	Conteúdos	Objetivos
<p>10.<sup>a</sup> e 11.<sup>a</sup> sessões</p> <p>10 horas</p> <p>Sessões práticas orientadas pelo Professor Doutor Oscar Brenifier (<i>Institut de Pratiques Philosophiques</i>, França)</p> <p>Formadora: investigadora principal</p>	<p>Sessões práticas com as crianças</p> <p><b>A metodologia de Oscar Brenifier</b></p> <p>1. Esclarecimentos sobre a metodologia seguida pelo autor</p> <p>2. Diálogo reflexivo com as formandas sobre as sessões práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contactar com a metodologia de um debate filosófico com crianças</li> <li>- Identificar os principais objetivos da metodologia de Oscar Brenifier</li> <li>- Reconhecer a importância da estratégia do debate</li> <li>- Conhecer as regras e a metodologia de um debate filosófico com crianças</li> </ul>

Das restantes sessões, da responsabilidade da investigadora principal, salientam-se apenas alterações na carga horária, a saber, a 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> sessões passaram a contar com duas horas de formação; a 3.<sup>a</sup> e a 4.<sup>a</sup> sessões, para as quais, anteriormente, tínhamos destinado 6 horas de formação no total, passaram a 4 horas; e finalmente a, agora 8.<sup>a</sup> sessão, destinada a explorar o programa de *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman, passou a contar com 3 horas.

Da análise de conteúdo anteriormente referida realçam-se, ainda, outros contributos que vieram reforçar as linhas de orientação e as intenções que subjazem à conceção do percurso formativo (Cf. Figura 16).

Outros contributos da análise de conteúdo Entrevista 1 Bloco 1

Figura 16. Contributos das Entrevistas (1) para a conceção do percurso formativo

Técnica de recolha de dados Entrevista	Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo
<p>Fonte de dados: Guião da Entrevista 1</p>	<p>Protocolo Entrevista 1 - Bloco 1</p>
<p>Objetivo: Conhecer e identificar as suas necessidades de formação, relativamente ao desenvolvimento das competências citadas</p>	<p><u>Macrocategoria 2 (B)</u> Formação para o desenvolvimento de competências reflexiva e de ação</p> <p>Categoria ➤ Reflexão pró-ativa Indicadores: Melhorar/Mudar práticas Desenvolver o pensar dos alunos</p> <p>Categoria ➤ Reflexão sobre a prática Indicador: Refletir sobre o que se faz</p> <p>Categoria ➤ Aprendizagem contínua Indicador: Ir aprendendo</p>



Assim, e no que respeita, ainda, ao Bloco temático 1, da Entrevista 1 (no qual, como se relembra, foram agrupadas as questões relativas à *Formação dos Professores*), destaca-se que as professoras entrevistadas consideraram que a formação para o desenvolvimento de competências reflexiva e de ação deve:

- Conduzir a uma *melhoria/mudança das práticas* (pedagógicas) e *desenvolver o pensamento dos alunos*, instituindo-se, enquanto tal, como uma *reflexão pró-ativa*;
- Promover uma *reflexão sobre o que se faz – reflexão na prática*.

De igual modo, identificam a necessidade de *ir aprendendo*, reforçando, assim, a importância da *aprendizagem contínua*.

Salientam-se, a este respeito, algumas das suas afirmações, conforme quadro seguinte:

Quadro 8. Proposições/afirmações das professoras participantes relativas à formação para o desenvolvimento de competências reflexivas e de ação

Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo   Protocolo Entrevista 1 - Bloco 1	
Macrocategoria 2 (B) Formação para o desenvolvimento de competências reflexiva e de ação	Proposições/Afirmações das professoras participantes
Categoria ➤ Reflexão pró-ativa Indicadores: Melhorar/mudar práticas	➤ “fazer uma análise de tudo o que foi, que, que fomos, que fizemos, que realizamos, e aquilo que poderemos melhorar” (BE1) ➤ “o que poderíamos fazer para melhorar” (AE1) ➤ “apercebo-me realmente da importância disso de eu, de eu reflectir, [...] para depois melhorar... a posterior” (BE1)
Desenvolver o pensar dos alunos	➤ “é importante, não só para nós, como também para os nossos alunos [...] para a formação deles, e depois mesmo ensinar a eles a, a pensar sobre aquilo que fizeram, a verificar o que fizeram, aquilo que erraram, para pensar melhorar” (BE1) ➤ “com os alunos, fazê-los pensar nas coisas” (DE1)
Categoria ➤ Reflexão sobre a prática Indicador: Refletir sobre o que se faz	➤ “Reflectir sempre sobre aquilo que fazíamos” (AE1) ➤ “Nós temos, nós tínhamos que reflectir para a prática, na prática, sobre a prática” (EE1)
Categoria ➤ Aprendizagem contínua Indicador: Ir aprendendo	➤ “tenho sentido sempre necessidade de ir procurar mais além da formação inicial” (CE1)

Para a consecução dos objetivos específicos deste estudo, reconfigurados, agora, como objetivos gerais do programa de formação, importava estabelecer interações formativas que se traduzissem na interiorização de uma atitude (mais) crítica e (mais)

Objetivos gerais do programa de formação



reflexiva e num acréscimo e diversificação de estratégias prático-pedagógicas (*fazer*<sup>475</sup>) conducentes ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos.

Importava, ainda que a interiorização de tais perspetivas (*compreender*<sup>476</sup>) pudesse ser entendida pelas professoras participantes como fator de promoção do seu desenvolvimento pessoal e profissional, visando a (re)valorização dos processos curriculares de ensino e de aprendizagem e a inovação nos contextos educacionais em que se *movem*, procurando assim contribuir para o *cuidar do pensar*. Assim, o programa de formação norteou-se pelos seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver e estimular um quadro de referência teórico-conceptual aberto e crítico;
- Facultar o acesso a abordagens educativas diversificadas, modelizadas por uma educação reflexiva, crítica, criativa, afetiva e democrática;
- Criar um *espaço* de formação contínua das professoras, alicerçado num modelo de formação reflexiva, crítica e ecológica, e de *momentos* de partilha de conhecimentos teóricos, vivências, sentimentos e de valores pessoais que intente:
  - a) Promover a discussão e o debate profícuo de ideias, e o questionamento crítico de atitudes, de valores e de práticas, conducente ao equacionamento de alternativas, entre pares e, inerentemente, ao desenvolvimento de competências reflexivas e meta-reflexivas;
  - b) Promover a partilha e a produção de saberes pertinentes e um enriquecimento conceptual conducentes ao desenvolvimento de uma perspetiva holística e mais *humana* do saber;
  - c) Promover a partilha de experiências relevantes e a análise de práticas pedagógicas que permitam a construção de estratégias de ensino diversificadas que possam traduzir-se numa melhoria efetiva da prática pedagógica e, conseqüentemente, da qualidade das aprendizagens (e das vidas) dos alunos;
  - d) Criar um ambiente de trabalho em equipa e de colaboração entre todos os participantes, promotor de um processo (auto)formativo pessoal e profissional;
  - e) Implementar estratégias de análise de situações e de resolução de problemas numa ótica inter e transdisciplinar;
- Refletir acerca da complexidade das grandes questões que se cruzam no pensamento contemporâneo e dos modos como a *Filosofia para Crianças* nela se inscreve;
- Compreender o papel da *Filosofia para Crianças* na configuração, implementação e sustentação de modelos de formação e de

Objetivos  
específicos

<sup>475</sup> Cf. Figura 14. Representação esquemática da fundamentação e do desenho geral do programa de formação *Filosofia para Crianças e Jovens*.

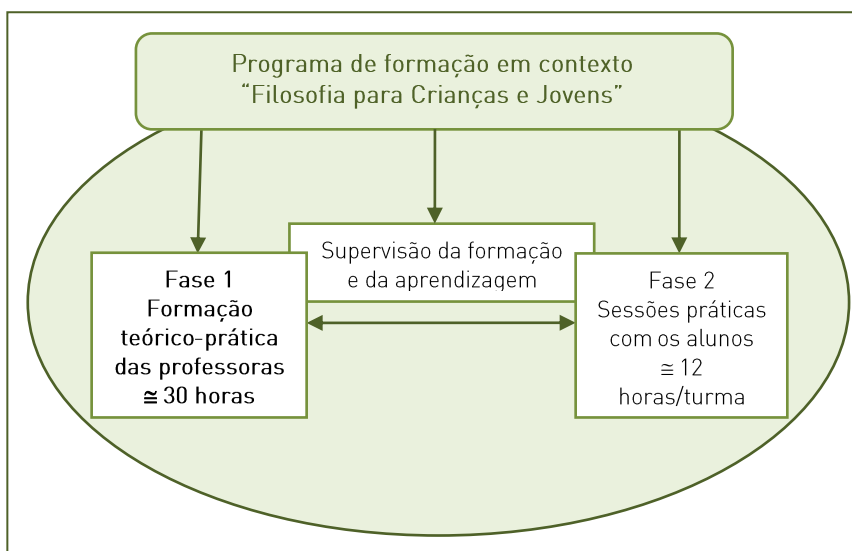
<sup>476</sup> *Ibidem*.



- desenvolvimento humano socialmente legitimáveis no quadro dos valores e dos direitos universais;
- Promover a consciencialização crítica quanto aos contributos do movimento *Filosofia para Crianças* para uma educação do pensar;
  - Proporcionar estratégias, materiais e instrumentos teóricos e práticos que possibilitem uma aplicação concreta e correta da *Filosofia para Crianças* em contexto escolar;
  - Avaliar o impacto das estratégias implementadas na melhoria da qualidade do pensar dos alunos.

### A implementação do programa de formação

Figura 17. Fase 1 do programa de formação



A fase 1 de implementação do programa de formação decorreu entre 6 de fevereiro e 15 de abril de 2008, em horários distintos, de acordo com a disponibilidade das professoras participantes/formandas, da investigadora principal e dos docentes convidados/formadores. Assim, as datas das sessões e os respetivos horários foram acordados entre todos os envolvidos, tendo em atenção os respetivos compromissos profissionais e pessoais.

No que respeita à estrutura e à organização, a divisão da formação em sessões temáticas, conforme planificação apresentada anteriormente, não constituiu um compartimento fechado de conteúdos e/ou de atividades confinados à temática que cada uma refere. Assumiu-se, sim, como linha de orientação para a integração das diferentes dimensões inerentes às grandes questões que alicerçam a educação do e para pensar, estabelecendo um percurso eminentemente reflexivo. Neste sentido, procurou-se implementar uma dinâmica de formação promotora de desenvolvimento profissional e pessoal das professoras/formandas e da própria

Estrutura e organização

Dinâmica de formação



investigadora/formadora, de interação permanente, que facilitasse a cooperação entre todos os envolvidos, no sentido da procura e do questionamento permanentes. Uma dinâmica formativa fundada num processo cíclico de reflexão-ação, tendo sido para tal proporcionadas atividades diversificadas, de entre as quais se salientam:

Diversificação  
de atividades

- Análise de textos de diferentes temáticas e autores;
- Partilha, discussão e reflexão sobre as diferentes temáticas;
- Análise de materiais didáticos;
- Análise de situações concretas.

A flexibilidade e a ausência de esquemas de autoridade ou de rigidez didática presidiram à planificação das atividades propostas, tendo em vista a implicação, a participação ativa e a interação e intervenção de todos os participantes no processo.

Para a concretização das sessões, foram construídos documentos de suporte teórico e selecionados documentos de apoio, tendo sido todos eles disponibilizados às formandas.

Atendendo às intenções e à fundamentação do programa, recorreu-se à pluralidade de estratégias, procurando partir das vivências e experiências profissionais das professoras, assim como dos seus saberes e dificuldades/necessidades. Deste modo, o trabalho entre pares, o trabalho individual e em grupo, a discussão e o debate de ideias, a partilha de informações e os momentos de exposição, entre outras estratégias, procuraram proporcionar o questionamento crítico e reflexivo conducente à (re)conceptualização de saberes e práticas instituídas.

Pluralidade  
de estratégias

Procurou-se, igualmente, proporcionar um quadro de referência teórico-conceptual alargado, aberto e crítico, sobre as temáticas em estudo, fundamentado nos diversos autores que permitiram o enquadramento teórico-conceptual da presente investigação e, igualmente, nas perspetivas perfilhadas pela investigadora/formadora e pelos formadores convidados, que facilitasse às professoras/formandas a (re)configuração das suas perspetivas pessoais. Neste âmbito, e com o objetivo de facilitar o acesso a fontes de informação, foi disponibilizado suporte bibliográfico de apoio<sup>477</sup>.

No início da formação, foram avaliados e reestruturados em conjunto, dois instrumentos idealizados pela investigadora principal de que damos conta de seguida.

(Re)construção  
de documentos

1. Com vista a facilitar a análise de textos e a promover a sua posterior discussão e reflexão (que, como referido, foram estratégias adotadas na presente formação), foi concebida uma folha de registo, cujo formato foi alvo de análise conjunta e posterior alteração<sup>478</sup>.

<sup>477</sup> Que pode ser consultado no Programa de Formação já referido – Anexo 12 [CD-ROM].

<sup>478</sup> Anexo 13 [CD-ROM].





2. De igual modo, foi planejado um documento para avaliação das sessões, por parte das professoras/formandas. Após a sua análise, discussão e reestruturação, este documento passou a ser preenchido pelas professoras/formandas no final de todas as sessões, constituindo-se como um instrumento de recolha de dados e de avaliação do programa de formação<sup>479</sup>.

Os procedimentos descritos permitiram a validação e a consequente utilização destes instrumentos no processo formativo.

No final de cada sessão, ou sempre que o seu decurso o permitiu, a investigadora principal foi registando diversos aspetos considerados relevantes, como as dúvidas suscitadas, os comentários e as sugestões apresentadas, as intervenções pertinentes, ou apontamentos relativos às dinâmicas estabelecidas. De igual modo, foram registados pequenos comentários, ideias e frases, reflexões de carácter pessoal da investigadora principal, decorrentes dos significados e do *sentir* que emergiram no percurso formativo.

Estes registos, que assumiram a forma de notas de campo reflexivas, integram o *research portfolio* da investigadora principal, constituíram-se, igualmente, como uma memória descritiva e uma fonte de recolha de dados, possibilitando, ainda, minimizar possíveis enviesamentos, maximizando a validade dos dados. Para o efeito, foi concebido um documento, que designámos por “Registo das sessões”<sup>480</sup>.

De modo a possibilitar um melhor visionamento dos procedimentos enumerados nos pontos 1 e 2, transcreve-se, na Figura 18, que se apresenta na página seguinte, parte do registo da sessão n.º 1, no qual foram omitidas, por razões de confidencialidade e anonimato, todas as notas de carácter pessoal e outros elementos considerados não relevantes para a elucidação do processo ora descrito.

A partir da sessão n.º 5, dedicada ao tema *Portfolios Reflexivos*, foi pedido às professoras/formadoras que escrevessem uma reflexão sobre cinco das restantes sessões, à sua escolha, reflexões estas que passaram a integrar o seu *student portfolio*<sup>481</sup>, tal como os materiais e documentos fornecidos durante a formação. Tais reflexões constituíram-se como instrumentos de recolha de dados e foram, igualmente, alvo de análise posterior.

*Research  
portfolio*

Validade dos  
dados  
(Laperrière)  
vd. p. 253

*Student  
portfolio*

---

<sup>479</sup> Anexo 14 [CD-ROM].

<sup>480</sup> Anexo 15 [CD-ROM].

<sup>481</sup> Que, como veremos, se remodelou num *teaching portfolio*, com o início da prática com os alunos.



Figura 18. Registo da sessão n.º 1 (referência à reconstrução de documentos)

Sessão n.º 1    Data: 6/fevereiro/2008    Horas de formação: 11H00 – 13H00
--

**Observações/Registos**

“Em conjunto, foi analisada a “Ficha de Análise de Texto” numa dupla vertente: a sua adequação para utilização no decurso da formação, pelas formandas e, posteriormente, na prática, pelos alunos. Em conjunto decidiram-se as seguintes alterações:

- O campo intitulado “Interrogações a que o autor procura responder” passou a designar-se: “Interrogações/Questões a que o autor procura responder” atendendo a que a maior abrangência semântica do termo “questões” pode auxiliar os alunos na identificação deste item no texto;
- No seguimento da alteração anterior, foi retirado o campo intitulado “O que diz o texto”, uma vez que se considerou que o preenchimento do primeiro campo (referido na alínea anterior) já permitia a resposta a esta questão;
- O título do campo “Conceitos fundamentais” foi substituído por “Ideias/palavras-chave”, procurando, desta forma, incentivar um processo gradual de conceptualização, por parte dos alunos (assim, numa primeira fase, os alunos poderão criar uma lista de ideias ou palavras-chave e, posteriormente, aceder à identificação do conceito que lhes subjaz);
- Pelos motivos enunciados na alínea anterior, entre o campo “Conceitos Novos” e “Definição dos Conceitos” foi incluído o campo “A minha definição”.

A folha de **registo de avaliação da sessão** foi remodelada, tendo sido alteradas as questões:

- “Conteúdos abordados” passou a designar-se “Assuntos/Temas abordados”, atendendo à maior abrangência semântica das expressões; esta questão deixou de ser uma questão aberta e passou a ser de escolha múltipla, de avaliação ou estimacão, pelas vantagens que apresenta: é de resposta relativamente simples, permite que as formandas se concentrem no problema em estudo (evitando possíveis dispersões) e pensamos, será de mais fácil tratamento aquando da sua análise.
- Este último procedimento foi adotado também na questão 2. que passou a chamar-se “Dinâmica da sessão” e a contemplar uma escala de avaliação dos “recursos técnicos utilizados”, dos “materiais de apoio (textos, bibliografia e outros) e das “estratégias de ação”.
- Mantiveram-se as duas restantes questões como abertas.

No que respeita à estrutura, as questões foram agrupadas em dois blocos: as duas primeiras (de avaliação ou estimacão, relativas aos assuntos/temas e à dinâmica da sessão) integraram o bloco A e as duas restantes (uma de opinião e outra para inclusão de sugestões/observações) constituíram o bloco B.”

Finalmente, importa referir, que a avaliação do programa de formação acompanhou o percurso formativo, tendo sido feita sessão a sessão, através do documento referido anteriormente, no qual as professoras/formadoras registaram as suas opiniões relativamente aos assuntos/temas abordados e à dinâmica instituída, a utilidade das mesmas para a sua atividade profissional e as sugestões/observações que quisessem apresentar. A análise destes documentos, de que daremos conta oportunamente, permitiu uma avaliação final do programa de formação implementado.

Avaliação do  
programa  
Contínua

De igual modo, no final de cada sessão, foram proporcionados momentos de reflexão que possibilitaram a troca de pontos de vista e a avaliação do decorrer do processo formativo, assim como a sua reorientação sempre que a mesma se revelou necessária, tendo sido os mesmos alistados nas notas de campo da investigadora/formadora.

Notas de Campo  
(Bogdan & Biklen)  
vd. p. 252

No fim desta primeira fase formativa, foi feita uma reunião final, com o objetivo de que cada professora participante delineasse o próximo passo da investigação (fase

Final

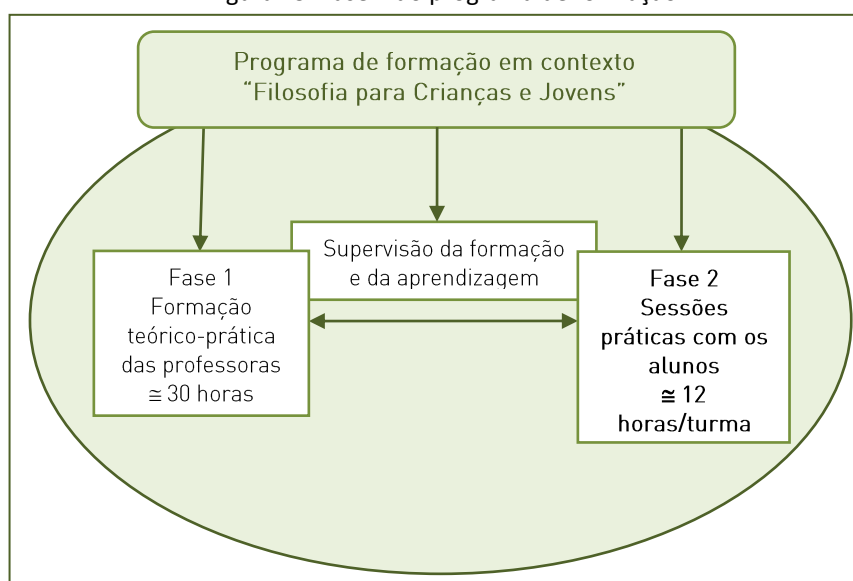


2), ou seja, a implementação de sessões práticas de *Filosofia para Crianças*, com as suas turmas, processo a que nos referimos no ponto seguinte. Nesta reunião, foi ainda concebido e construído, em conjunto, um documento de registo de observação<sup>482</sup> a utilizar nas sessões com os alunos, a que também nos referiremos oportunamente.

#### 6.2.4. As sessões práticas com os alunos participantes

Conforme referido, o programa de formação implementado previa uma segunda fase, como se esquematiza na Figura 19.

Figura 19. Fase 2 do programa de formação



De acordo com os horários escolares, as sessões práticas com os alunos foram integradas na área disciplinar não curricular “Área de Projeto”<sup>483</sup>. A inclusão nesta área ficou a dever-se não só às suas próprias características que permitiam fundamentar formalmente a implementação do presente projeto, mas igualmente por não podermos alterar os tempos letivos destinados às disciplinas curriculares, nem interferir com o currículo escolar e de forma a envolver todos os alunos no

Organização

<sup>482</sup> Anexo 16 [CD-ROM].

<sup>483</sup> Área recentemente extinta, tendo integrado o currículo do ensino básico, pela última vez, no ano letivo de 2010/2011. Recorde-se que a Área de Projeto visava “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Capítulo II, Artigo 5.º). Saliente-se que esta extinção concretiza-se, apesar dos resultados dos testes do PISA que destacam que, pela primeira vez, os alunos portugueses se aproximaram da média da OCDE, sendo que, uma das razões apontadas para esta melhoria foi a de, nos últimos anos, as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto e Estudo Acompanhado) terem sido utilizadas para reforçar as aprendizagens de Matemática e Língua Portuguesa.



projeto, o que não aconteceria se o mesmo decorresse em horário extralectivo. Tais condicionantes implicaram que a fase 2 apenas pudesse ser desenvolvida em sessões de  $\cong 50$  minutos por semana<sup>484</sup>.

Por vontade expressa pelas professoras participantes, a planificação das sessões das duas turmas do 1.º ano foram feitas conjuntamente, tal como as do 2.º e 3.º anos. Relativamente à turma do 4.º ano, a professora preferiu implementar o projeto *Filosofia para Crianças* em articulação com o tema que havia já idealizado para a área referida, a saber, a exploração da obra “O príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry.

Na conceção das planificações referidas foram tidas em consideração as prioridades curriculares e as estratégias traçadas para as turmas nos respetivos Projetos Curriculares, já anteriormente mencionados. As planificações esboçadas inicialmente assumiram um carácter flexível e, conseqüentemente, suscetível de alterações e de reestruturações, em conformidade com o decorrer das sessões, bem como a ocorrência das interrogações, das opiniões e das problemáticas nelas geradas, da sua contínua avaliação e da vontade e curiosidade das crianças.

Pretendeu-se, sobretudo, e a exemplo do modo como decorreram as sessões do estudo exploratório a que aludimos, que cada sessão permitisse estimular um questionamento contínuo, a formulação de hipóteses, a formulação de exemplos, a construção e justificação de argumentos, o exame crítico dos juízos emitidos por parte dos alunos e orientado pelas professoras<sup>485</sup>, na qual se relevasse o confronto entre as vivências dos alunos e as temáticas propostas, com vista à sua reflexividade pró-ativa. Facto pelo qual as professoras participantes e a investigadora principal se reuniram semanalmente, de modo a procederem à avaliação contínua e à atempada reorientação e revisão das estratégias inicialmente delineadas.

Quer as planificações, quer as estratégias e as dinâmicas adotadas nas sessões com os alunos encontram o seu fundamento nas metodologias propostas por Lipman e Brenifier, no estudo exploratório e na análise de conteúdo efetuada às primeiras entrevistas às professoras participantes.

Assim, e com vista à estruturação das sessões, partindo da lista de capacidades descritas por Lipman respeitantes ao pensamento crítico, procedeu-se, conjuntamente, à seleção das capacidades que entendíamos poder desenvolver nas sessões. A esta escolha presidiram os objetivos do estudo, o perfil das turmas e as prioridades assinaladas nos respetivos Projetos Curriculares, a sua conformidade com as orientações constantes dos documentos estruturantes da instituição (PE e PCE), assim como o tempo que dispúnhamos para a implementação desta fase da investigação.

Foi, pois, neste cruzamento, procurando *cuidar do processo*<sup>486</sup>, que se organizou a lista de capacidades que se apresenta na Figura 20, na qual consta a respetiva

Planificações  
Estratégias  
Dinâmicas

Fundamentos  
e contributos

Capacidades de  
pensamento  
crítico  
(Lipman)  
vd. p.107

<sup>484</sup> Desenvolvimento para o qual dispúnhamos de 12 sessões, conforme explicitado anteriormente (Cf. nota de rodapé 459).

<sup>485</sup> Sendo que algumas das sessões foram supervisionadas, presencialmente, pela investigadora principal.

<sup>486</sup> Metáfora que, relembramos, nos acompanha neste capítulo.



descrição genérica. Importa realçar que esta lista foi encarada como referencial e fio condutor para a conceção e organização das atividades a promover com os alunos e não como um rol inflexível e impermeável a seguir rigorosamente.

Figura 20. Capacidades a desenvolver nas sessões  
(adaptada a partir da definição de pensamento crítico de Lipman, 1995a, 1995b, 1998b e de Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000)

Código*	Capacidades	Descrição genérica
A	Formular relações de causa-efeito	O aluno deve ser capaz de identificar e construir formulações que sugerem relações específicas de causa e efeito.
B	Formular questões / Questionar	O aluno deve estar familiarizado com alguns dos defeitos que as questões contêm e formular questões de forma a evitar esses defeitos.
C	Fornecer razões	O aluno deve ser capaz de distinguir entre fornecer razões e explicações. Embora ambas façam uso do termo <i>porque</i> , as últimas não são defesas. (Neste âmbito situámos, ainda, a distinção entre factos e opiniões/afirmações).
D	Exemplificar	A capacidade de exemplificar é fundamental, dado ser essencial para aplicar ideias a situações do quotidiano.
E	Formular hipóteses	O aluno deve ser capaz de formular ideias que representam possíveis alternativas para a resolução de situações problemáticas. Esta capacidade envolve a capacidade de fazer previsões.
F	Ter em atenção diferentes perspetivas	As pessoas são diferentes e percebem o mundo diferentemente, têm perspetivas diferentes. À medida que atendemos ao ponto de vista do outro, podemos mudar as nossas perspetivas e obter uma compreensão mais objetiva (do que subjetiva).
G	Ter em atenção considerações relevantes	O aluno deve desenvolver a capacidade de se questionar sobre a relevância, ou não relevância, das proposições para a obtenção de conclusões (válidas).
H	Fazer ligações	O aluno deve ser capaz de fazer ligações e identificar as bases que as fundamentam (por exemplo, a similaridade, a justaposição, as relações de causa-efeito). Esta capacidade, além de ser importante para o raciocínio, é fundamental para a construção de metáforas.
I	Reconhecer consistências e contradições	O aluno deve ser capaz de reconhecer consistências ou inconsistências num dado conjunto de dados e formular e aplicar as regras formais da contradição.
J	Fazer generalizações apropriadas	Perante um conjunto de factos, o aluno deve ser capaz de sublinhar regularidades existentes e construir uma generalização que se aplique ao caso e a outros similares.
K	Descobrir alternativas	O aluno deve desenvolver o pensamento não se baseando apenas em intuições, mas recorrendo a alternativas lógicas.
L	Fazer distinções	O aluno deve exercitar a capacidade de distinguir conceitos que, porque estritamente associados, são frequentemente confundidos. Esta capacidade relaciona-se com a capacidade de desenvolver conceitos.
M	Analisar valores	O aluno deve ser capaz de fornecer razões para o que diz e faz, envolvendo-se, deste modo, na análise dos seus valores. O questionamento acerca da consistência dos nossos valores e crenças é fundamental para a sua análise e fundamentação.
N	Construir definições para palavras familiares	O aluno deve ser capaz de construir, por si próprio, definições com palavras cujo significado já conhece.

(continua)



Figura 20. (continuação)

Código*	Capacidades	Descrição genérica
O	Formular conceitos de forma precisa	Ao aplicar um conceito, o aluno deve ser capaz de identificar os casos que estão claramente dentro das fronteiras desse conceito e aqueles que não estão.
P	Reconhecer palavras vagas	O aluno deve ser capaz de reconhecer palavras vagas e distinguir os contextos onde as mesmas podem ser usadas, daqueles em que não se devem aplicar.
Q	Trabalhar com analogias	Após ter aprendido a identificar relações, o aluno está preparado para reconhecer as analogias que envolvem uma relação de similaridade entre duas relações. O raciocínio analógico é uma ligação importante entre o pensamento lógico e criativo.
R	Operacionalizar conceitos	O aluno deve ser capaz de sugerir efeitos para os conceitos que usa (por exemplo: <i>dizer que é carinhoso é dizer que é...</i> ), de forma a não produzir abstrações vazias.

\* Código atribuído para uma melhor organização (futura) da análise e apresentação dos dados.

As sessões foram ainda concebidas tendo por referência o desenvolvimento de competências filosóficas específicas nomeadas por Brenifier (*identificar ou aprofundar, criticar ou problematizar e conceptualizar*), outras competências e/ou instrumentos considerados pelo autor essenciais à prática filosófica com as crianças (de entre as quais se sublinham, *falar no momento certo, pensar em conjunto, definir, argumentar e contra-argumentar e trabalhar com opostos*), alguns dos exercícios filosóficos propostos (*o questionamento mútuo, trabalhar sobre um texto e perguntar à pergunta*), pelas sugestões apresentadas quanto à formulação das perguntas, as suas recomendações no que concerne à atitude/modo de atuação do professor e às regras de funcionamento das sessões, e todos os contributos advindos da sua presença no percurso formativo (fase 1), que é uma mais-valia para o estudo, de uma forma geral e, particularmente, para este processo.

Finalmente, importa referir que as sessões se regularam, igualmente, pelos contributos relativos ao *pensamento crítico* e ao *questionamento*, advindos dos especialistas convidados que nos acompanharam no percurso formativo.

No que respeita à análise relativa ao Bloco temático II, da Entrevista 1 (no qual, relembramos, agrupámos as questões relativas às *Práticas Curriculares* das professoras), destaca-se, na Figura 21, os contributos deste procedimento para a conceção, estruturação e desenvolvimento das sessões da fase 2.

Conforme se pode verificar na figura referida, apresentada na página seguinte, as professoras entrevistadas consideram que a educação para o desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos deve passar pelo *debate*, pelo *questionamento* e pela *partilha*, entre outros. Sublinham, ainda, a importância da *implicação* do aluno no seu processo de aprendizagem, tal como a *gestão*, o *desenvolvimento* e a

Competências  
filosóficas  
(Brenifier)  
vd. pp. 184-186

Outras  
competências  
e instrumentos  
(Brenifier)  
vd. pp. 186-197

Exercícios  
filosóficos  
(Brenifier)  
vd. pp. 179-181

Perguntas  
Atitude  
Regras  
(Brenifier)  
vd. pp. 198-200

Especialistas  
convidados

Análise de  
conteúdo  
Entrevista 1  
Bloco 2



verbalização do pensamento. No que respeita aos recursos didáticos elegem, entre outros, a utilização de textos, dilemas e imagens.

Figura 21. Contributos das Entrevistas (1) para a conceção das sessões da fase 2

Técnica de recolha de dados Entrevista	Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo
Fonte de dados: Guião da Entrevista 1	Protocolo Entrevista 1 - Bloco 2
<p>Objetivos: Identificar estratégias e técnicas específicas, adotadas nas práticas curriculares que, na perspetiva da(s) professora(s), se ajustam ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.</p> <p>Identificar opções metodológicas da(s) professora(s) que, na sua perspetiva, melhor se adequam ao desenvolvimento de competências reflexivas dos (seus) alunos.</p>	<p><u>Macrocategoria 3 (C)</u> Metodologias, estratégias, recursos e instrumentos de desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos</p> <p>Categoria Subcategorias ➤ Técnicas centradas no aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Diálogo</li> <li>▶ Reflexão</li> <li>▶ Questionamento</li> <li>▶ Partilha</li> <li>▶ Trabalho de projeto</li> <li>▶ Debate</li> </ul> <p>Categoria Indicadores ➤ Implicação do aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Promover o interesse e a motivação</li> <li>■ Intervenção no processo/Responsabilização</li> </ul> <p>Categoria Subcategorias ➤ Gestão, desenvolvimento e verbalização do pensamento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Reflexão sobre o mundo</li> <li>▶ Comunicação</li> <li>▶ Argumentação</li> </ul> <p>[...]</p>
Objetivo: Identificar recursos, instrumentos e materiais específicos para a educação centrada na estimulação reflexiva	<p>Categoria Subcategorias ➤ Recursos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Textos</li> <li>▶ Dilemas</li> <li>▶ Imagens</li> <li>▶ [...]</li> </ul>

Transcrevem-se, a este respeito, algumas das suas afirmações, conforme Quadro 9 que se apresenta na página seguinte.



Quadro 9. Proposições/afirmações das professoras participantes relativas às metodologias, estratégias, recursos e instrumentos que melhor se adequam ao desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos

Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo   Protocolo Entrevista 1 - Bloco 2	
Macrocategoria 3(C) Metodologias, estratégias, recursos e instrumentos de desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos	Proposições/Afirmações das professoras participantes
<p>Categoria ➤ Técnicas centradas no aluno</p> <p>Subcategorias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Diálogo</li> <li>▶ Reflexão</li> </ul> <p>▶ Questionamento</p> <p>▶ Partilha</p> <p>▶ [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ “Para mim é fundamental o diálogo com os alunos” (CE1)</li> <li>▶ [que os alunos] “reflectam sobre o trabalho que fizeram, como é que fizeram, qual é a importância desse trabalho um dia para o futuro deles” (AE1)</li> <li>▶ “que eles questionem o que acabaram de fazer: o que está bem, o que não está, o porquê de estar bem” (AE1)</li> <li>▶ “estamos a partilhar as opiniões e isso é importante, se calhar é mais importante do que estarmos a ler um texto, [...] do que estarmos a estudar a tabuada” (DE1)</li> </ul>
<p>Categoria ➤ Implicação do aluno</p> <p>Subcategorias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Promover o interesse e a motivação</li> <li>▶ Intervenção no processo/ Responsabilização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ “Logo à partida é importante saber aquilo que, que lhes interessa, aquilo que são os gostos deles, as vidas deles, para conseguir motivá-los” (EE1)</li> <li>▶ “deixar de olhar para eles como crianças, como espectadores, mas também como intervenientes do processo” (EE1)</li> </ul>
<p>Categoria ➤ Gestão, desenvolvimento e verbalização do pensamento</p> <p>Subcategorias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Reflexão sobre o mundo</li> <li>▶ Comunicação</li> <li>▶ Argumentação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ “Para eles começarem a estruturar e começar a pensar sobre o que os rodeia” (BE1)</li> <li>▶ “a conversa com eles, fazer com que eles deem a sua opinião” (BE1)</li> <li>▶ “para eles irem argumentando, e [...] arranjam argumentos para aquilo que eles estão a defender” (DE1)</li> </ul>
<p>Categoria ➤ Recursos didáticos</p> <p>Subcategorias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Textos</li> <li>▶ Dilemas</li> <li>▶ Imagens [...]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ “a interpretação dos textos [...] colocar questões bem fundamentadas” (BE1)</li> <li>▶ “o caso de alguns dilemas [...] para eles começarem a pensar” (BE1)</li> <li>▶ “através do uso de imagens” (BE1)</li> </ul>

Atendendo às características dos alunos, às preferências manifestadas pelas professoras, aos objetivos do estudo e aos contributos mencionados, optou-se pela utilização de materiais diversificados, nomeadamente, alguns excertos dos livros de Oscar Brenifier, da coleção “Filosofia para Crianças”, contos tradicionais infantis, poemas, imagens, filmes, entre outros.

Tais materiais constituíram fios condutores das sessões e pontos de partida para debates, em grande grupo, impulsionadores do questionamento e da reflexão dos alunos. Todos os materiais produzidos pelos alunos nas sessões integram os seus

Diversificação de materiais

Coleção “Filosofia para Crianças”  
vd. Anexo 2





*portfolios*, constituindo-se como instrumentos de recolha de dados da presente investigação e, por isso, sujeitos a uma análise posterior<sup>487</sup>.

Portfolios dos alunos

Foi pedido às professoras participantes que, no final de cada sessão prática com os respetivos alunos, fizessem, por escrito, uma breve reflexão, na qual constasse uma descrição sucinta da sessão, os aspetos que consideraram positivos ou negativos e as capacidades/competências que entenderam ter desenvolvido nos alunos, nessa sessão.

Assim, além das planificações e dos diferentes documentos utilizados e construídos pelas professoras participantes no decurso desta fase de implementação do projeto, as reflexões a que aludimos integram os *portfolios* reflexivos das professoras participantes, agora reconfigurados em *teaching portfolios*, que incluem ainda uma meta-reflexão sobre todo o percurso formativo (fases 1 e 2), que lhes foi igualmente solicitada. Todos estes documentos foram, também, instrumentos de recolha de dados e, por isso, sujeitos a análise.

Teaching portfolios

Todas as sessões com as crianças foram áudio/vídeo gravadas, com vista à sua posterior audição e análise, por parte da investigadora principal. Estes registos permitiam-nos minimizar possíveis enviesamentos próprios do processo de observação participante, técnica de investigação à qual nos referiremos no ponto seguinte.

Registos áudio/vídeo

### 6.3. Observação e supervisão do processo investigativo

“Quando se olha directamente, espera-se e dá-se lugar ao escutar [...] lá no fundo da alma espera-se que tudo o que foi criado ou que tudo o que é natural tenha uma palavra para dar.”<sup>488</sup>

A observação participante foi outra das técnicas usada na recolha de dados, quer aquando do percurso formativo junto das professoras participantes, quer no desenvolvimento das sessões práticas com os alunos.

Porque, conforme referido, as sessões práticas desenvolvidas pelas professoras participantes decorreram dentro do horário escolar dos alunos, foi impossível, por razões de ordem profissional, à investigadora principal assistir a todas as sessões realizadas pelas professoras participantes, tendo sido este um dos motivos pelo qual todas as sessões foram áudio/vídeo gravadas, como referimos.

Assim, e de acordo com a disponibilidade horária da investigadora principal, foram observadas duas sessões por turma, perfazendo um total de 10 sessões. Destas sessões, para além das notas descritivas que a investigadora/observadora foi registando, procedeu-se ao preenchimento do documento de registo de observação construído para o efeito, já mencionado, e considerado como um “roteiro-registo de

Observação estruturada [Pardal & Correia] vd. p. 251

<sup>487</sup> Tendo-se recolhido 100 *portfolios*, o que corresponde a uma taxa de 100%.

<sup>488</sup> Zambrano, María (1995). *Clareiras do Bosque*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. p. 152.



comportamentos” (Pardal & Correia, 1995), flexível. Este documento, a que nos referimos anteriormente, além de incluir um campo para registo de dados do contexto, é constituído por quatro blocos: o primeiro destinado às observações relativas à turma/alunos, o segundo dirigido às relações entre pares, o terceiro relativo à professora e um último campo, aberto, destinado ao registo de observações, blocos que passamos a explicitar.

Registo de observação

1. O primeiro bloco consiste numa lista de verificação onde se contemplam as capacidades relativas ao pensamento crítico listadas previamente (Cf. Figura 20). Saliente-se que na construção desta lista foram tidas em consideração as sugestões apresentadas por Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) relativas à construção de instrumentos de avaliação. Assim, e conforme os autores referidos, “uma possibilidade para a construção de instrumentos decorre da utilização da metodologia usada para desenvolver materiais curriculares e/ou actividades de aprendizagem para elaborar itens, na mesma linha, a integrar em actividades de avaliação” (p. 94). No âmbito da técnica de observação e especificamente na construção de listas de verificação a usar por professores em contexto de sala de aula, os autores citados sugerem, ainda, que “o próprio enunciado das capacidades de pensamento crítico [...] seja usado como base para criar e redigir categorias referentes a comportamentos relativos ao uso de capacidades de pensamento crítico, a incluir na lista de verificação” (*ibidem*, p. 95).

Lista de capacidades

Assim, da lista de verificação referida apenas constam as capacidades que nos propusemos desenvolver, conforme oportunamente referido.

Nesta lista, reservámos um espaço para *exemplos*, com vista a anotar algumas proposições dos alunos que, ou por serem pertinentes, ou por suscitarem algumas dúvidas, seriam merecedoras de uma posterior análise mais cuidada.

2. No segundo bloco são contempladas algumas posturas/attitudes respeitantes às relações entre pares. Esta lista de verificação foi construída tendo por base alguns dos comportamentos que, segundo Sharp (1995a), são reveladores da efetiva participação dos alunos numa *comunidade de investigação*.
3. O terceiro bloco, relativo às estratégias promovidas pela professora no decurso da sessão, consiste, igualmente, numa lista de verificação<sup>489</sup> e a sua inclusão nos documentos de observação teve subjacente uma dupla intenção. Por um lado, a de permitir à investigadora principal a recolha de dados relativa aos procedimentos adotados pela(s) professora(s) participantes e a sua possível articulação com as atitudes e o

Indicadores de comunidade de investigação (Sharp) vd. pp.147-148

Estratégias

<sup>489</sup> Esta lista foi construída a partir de um documento gentilmente cedido por Maria Luísa Abreu do “Centro Diálogos – Filosofia com Crianças... e outras idades”, aquando da sua presença nas sessões de formação desenvolvidas na fase 1, documento utilizado na formação de professores em *Filosofia para Crianças*, promovida pelo Centro.



desenvolvimento de capacidades dos alunos, itens mencionados nos pontos anteriores. Por outro, e tendo em atenção que a ação do professor passa igualmente por “avaliar as suas ações tendentes a promover o pensamento crítico dos alunos. Dito de outra forma, os professores precisam de avaliar as suas práticas relativamente ao ensino do pensamento crítico por forma a inclusive procederem às alterações consideradas necessárias” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p. 97), pretendia-se que este *espaço* promovesse a autoavaliação das professoras participantes, considerando, uma vez mais, a continuidade do processo formativo e a conseqüente melhoria das suas práticas, numa perspetiva já enunciada de *compreender*, para *fazer e cuidar*.

4. Finalmente, o último campo, aberto, destinava-se ao registo de eventuais observações não contempladas nos itens anteriores. Este campo foi aproveitado pela investigadora principal para proceder ao registo das notas de campo ou para anotar os dados recolhidos a partir da audição das gravações das sessões.

No final de cada sessão, a investigadora e a respetiva professora reuniram-se para, em conjunto, aferir e completar os registos referidos, por se ter considerado que este procedimento constituía mais um momento de partilha, de reflexão e de troca de pontos de vista e implementava um processo cíclico de ação-reflexão-ação.

O preenchimento conjunto dos documentos de registo de observação permitia-nos, ainda, minimizar uma das limitações apontadas na literatura à observação participante: o grau de subjetividade inerente ao duplo papel de investigadora/observadora.

De igual modo, a própria natureza da situação de observação, em contexto real, que se desenvolve enquanto o investigador participa no contexto por si estudado, envolvendo-se nas atividades que observa (Cohen & Manion, 1989), nem sempre permitia a recolha imediata de informação. De forma a minorar esta e outras restrições, inerentes ao próprio processo de observação, os referidos registos integraram ainda, conforme referido, transcrições e informações colhidas a partir da audição das gravações áudio/vídeo. Esta estratégia permitia-nos, ainda, aumentar a fidelidade interna do processo (C. Vieira, 1999). Um exemplar de um destes documentos devidamente preenchido<sup>490</sup> pode ser consultado no Anexo 17 [CD-ROM].

Apesar de não ter sido possível a observação de todas as sessões, importa reforçar que o processo de implementação prática do projeto, junto dos alunos, foi sempre acompanhado pela investigadora principal que procurou manter uma postura supervisiva atenta, cuidada, rigorosa, mas flexível e permeável aos contributos, saberes, necessidades e dificuldades manifestados pelas professoras

Registos  
conjuntos

Transcrições  
das gravações  
áudio/vídeo

Fidelidade  
interna

Supervisão  
do processo

<sup>490</sup> As anotações efetuadas pela investigadora encontram-se numa cor diferente (neste caso a azul) e o documento, tal como foi já referido, tem inscrito o respetivo código (no canto superior direito, a vermelho). Com vista à confidencialidade e ao anonimato, todos os nomes dos alunos foram eliminados, passando a constar apenas o género ou, quando necessário, os nomes foram substituídos por letras escolhidas aleatoriamente.



participantes. Para tal, semanalmente, após todas as sessões, foram realizadas reuniões, individuais ou coletivas, com as professoras participantes, nas quais se procedia, igualmente à coavaliação do projeto.

#### 6.4. Questionário aos pais/encarregados de educação

“A educação não é apenas o resultado da segurança de nosso saber e da arrogância de nosso poder, mas ela implica, também, nossa incerteza, nossa inquietude e nosso autoquestionamento. Só assim a educação abre um porvir indeterminado.”<sup>491</sup>

No decurso das reuniões com as professoras participantes foi sendo concebido e construído, em conjunto, um questionário que, como previsto na presente investigação, pretendíamos efetuar aos pais/encarregados de educação dos alunos participantes, tendo por objetivo aceder às suas opiniões/perceções sobre os possíveis contributos das sessões de *Filosofia para Crianças*, para o desenvolvimento dos seus educandos e, em última análise, para o seu processo de aprendizagem.

Os objetivos e as questões que nortearam o estudo, assim como as competências que entendíamos ter trabalhado com as crianças nas sessões<sup>492</sup> e algum *feedback* que fomos tendo dos pais/encarregados de educação<sup>493</sup> ao longo do seu decurso, constituíram o referente para a elaboração das questões.

Para a conceção e elaboração dos questionários seguiram-se alguns procedimentos metodológicos e técnicos, procurando que os mesmos permitissem recolher informações consideradas relevantes, atendendo às características dos sujeitos que pretendíamos inquirir, tendo em atenção os princípios que devem presidir à redação das perguntas e considerando ainda a sua extensão, de modo a obtermos maior colaboração por parte dos participantes/respondentes e, conseqüentemente, uma maior taxa de retorno dos questionários.

O processo de validação do questionário foi efetuado mediante consulta de três docentes, sendo um do Ensino Secundário, da área da Língua Portuguesa, outro do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma formadora na área da *Filosofia para Crianças*. Seguidamente, o mesmo foi administrado a duas pessoas, a quem foi solicitado, pessoalmente, o favor da respetiva colaboração (sendo uma do género feminino, com o 4.º ano de escolaridade e outra do género masculino, licenciado, tendo ambos

Procedimentos

Validação  
vd. p. 248

<sup>491</sup> Larrosa, J. (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (5.ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 16.

<sup>492</sup> Por este motivo a sua versão final só foi concluída após as sessões da fase 2.

<sup>493</sup> A este respeito importa referir que a presença da maioria dos pais/encarregados de educação dos alunos deste nível de escolaridade, na instituição onde decorreu o estudo, é praticamente diária. Não só pela preocupação que têm em acompanhar os seus educandos no processo de aprendizagem, mas também porque sempre foi mantida uma atitude de abertura e de incentivo ao permanente contato com os pais/encarregados de educação, pelo que era/habitual, quer no início, quer no fim das atividades letivas diárias, as docentes manterem com relativa regularidade, conversas informais com estes.



idades dentro da faixa etária dos pais/encarregados de educação, procurando-se, desta forma, abranger sujeitos com características pessoais e formação académica similares à da população-alvo).

Os procedimentos descritos permitiram concluir da não necessidade de alterações ao nível da estrutura final do documento, tendo-se procedido apenas à reformulação de uma questão, cuja semântica havia suscitado algumas dúvidas.

Assegurada a validação interna e, assim, a possibilidade da inquirição por questionário ser melhor conseguida, procedeu-se à preparação final do questionário, tendo em atenção o seu tamanho e o seu *layout* finais (Hill & Hill, 2009).

O questionário final foi passado a 27 de Junho<sup>494</sup>, tendo sido recolhidos, conforme referido, 95 questionários<sup>495</sup>.

Questionário final

No que respeita à sua configuração, o mesmo é constituído por uma pequena introdução na qual se informam os respondentes/participantes sobre a natureza e os objetivos da investigação e que contempla, ainda, os seguintes aspetos: uma apresentação curta da natureza da informação solicitada, o pedido de colaboração no preenchimento do questionário e a razão da sua aplicação e, por último, uma declaração formal da confidencialidade das respostas e do seu anonimato.

Configuração

No que diz respeito às questões colocadas, estas foram agrupadas em duas secções. Da primeira secção consta um conjunto de perguntas *explícitas*, destinadas a recolher informações sobre os participantes/respondentes, visando a sua posterior caracterização e tratamento, a partir da análise descritiva e univariada, conforme mencionado no capítulo anterior.

Perguntas explícitas (Pardal & Correia) vd. p. 249

A segunda secção integra um conjunto de oito questões de *opinião fechadas*, de *escolha múltipla*, em *leque fechado*, tendo em vista a recolha de *juízos subjetivos de avaliação direta*<sup>496</sup> (Javeau, 1990, p. 30) que nos permitisse aceder às opiniões/perceções dos inquiridos sobre os possíveis contributos das sessões de *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento dos seus educandos e, conforme referido, para o seu processo de aprendizagem.

Questões de opinião vd. p. 250

Esta secção contempla ainda uma questão aberta com o objetivo de, ao permitir total liberdade de resposta, incentivar a explicitação da opinião pessoal dos respondentes, um aprofundamento das suas opiniões/perceções ou deixar em aberta a possibilidade de considerarem alguns aspetos que as questões anteriores não previssem.

Questão aberta

<sup>494</sup> Optámos por esta data, por ter sido o dia de entrega das avaliações finais do ano letivo, procurando, assim, obter a colaboração de todos os pais/encarregados de educação. Contudo, de forma a garantir a confidencialidade dos dados e o seu anonimato, foi reservado um espaço para o seu preenchimento, tendo sido os mesmos entregues, posteriormente, às professoras/participantes, em envelopes fechados, nos quais apenas contava inscrito o ano de escolaridade dos respetivos educandos.

<sup>495</sup> Foram entregues 100 questionários, um por cada pai/encarregado de educação dos alunos participantes.

<sup>496</sup> Categoria de dados relativos a factos, ideias, acontecimentos ou pessoas.



A opção pela inclusão simultânea das duas modalidades de perguntas mencionadas ficou a dever-se à possibilidade de se vir a obter informações de natureza qualitativa que permitissem contextualizar a informação quantitativa obtida através das outras variáveis.

Para uma compreensão mais detalhada do instrumento construído, a estrutura epistemológica do questionário pode ser conferida no esquema que se apresenta no Quadro 10.

Quadro 10. Estrutura epistemológica do questionário aos pais/encarregados de educação

Estrutura	Objetivos	Modalidade e tipo das questões	Questões	Conteúdo	Escala	Alternativas
Secção I Dados pessoais e formação académica	Caraterizar os inquiridos (nível pessoal e formação académica)	<i>Explícitas</i>	1.1.	Idade	Ordinal	_____
			1.2.	Género	Nominal	Feminino Masculino
			1.3.	Habilitações académicas	Nominal	_____
Secção II Opiniões/perceções relativas à influência das sessões de <i>Filosofia para Crianças</i> no desenvolvimento dos alunos	Conhecer as opiniões/perceções dos inquiridos sobre o contributo das sessões de <i>Filosofia para Crianças</i> , para o desenvolvimento dos seus educandos	<i>Opinião fechadas de escolha múltipla em leque fechado de julgamentos subjetivos de avaliação direta</i>	2.1.	Enriquecimento do vocabulário/linguagem	Nominal	Sim Não Não sei
			2.2.	Fundamentação de opções/opiniões		
			2.3.	Construção e formulação de argumentos		
			2.4.	Clareza e profundidade na formulação de questões		
			2.5.	Reflexão prévia à verbalização		
			2.6.	Identificação de exemplos		
			2.7.	Distinção entre informações relevantes de não relevantes		
			2.8.	Distinção entre factos e afirmações/opiniões		
		Aberta	2.9.	_____	-	_____

Na preparação das questões da segunda secção tomou-se como referente as capacidades que entendemos ter desenvolvido nas sessões práticas com os alunos, a que nos referiremos mais adiante, e definidas previamente, conforme referido

Referente



anteriormente. De forma a que a formulação das questões se traduzisse numa linguagem clara e acessível, procurámos adequar a sua semântica à população-alvo, tendo em atenção que os termos/conceitos utilizados na enunciação das capacidades referidas poderiam não ser facilmente entendíveis, procurando, contudo não perder de vista o seu significado, conforme Figura 22.

Adequação  
formulação  
das questões

Figura 22. Correspondência entre as questões formuladas e as capacidades desenvolvidas

Questão	Algumas capacidades desenvolvidas nas sessões	Código*
2.1. Permitiram um enriquecimento do vocabulário/linguagem do(a) meu(minha) educando(a).	Construir definições para palavras familiares	N
	Formular conceitos de forma precisa	O
	Operacionalizar conceitos	R
2.2. Ajudaram-no(a) a fundamentar as suas opções e/ou opiniões.	Fornecer razões	C
	Fazer ligações	H
	Argumentar/Aprofundar	S
2.3. Auxiliaram-no(a) na construção e na formulação de argumentos.	Fornecer razões	C
	Argumentar/Aprofundar	S
2.4. Permitiram-lhe uma maior clareza e profundidade no que diz respeito à formulação de questões.	Formular questões / Questionar	B
2.5. Ajudaram-no(a) a refletir/pensar antes de se pronunciar.	Reconhecer palavras vagas	P
	Ter em atenção diferentes perspetivas	F
	Corrigir o próprio pensamento	T
	Detetar imprecisões e ambiguidades	U
2.6. Ajudaram-no(a) a identificar exemplos.	Exemplificar	D
	Fazer generalizações apropriadas	J
2.7. Permitiram-lhe distinguir informações relevantes de não relevantes.	Operacionalizar conceitos	R
	Formular conceitos de forma precisa	O
	Ter em atenção considerações relevantes	G
	Fazer distinções	L
2.8. Ajudaram-no(a) na distinção entre factos e afirmações/opiniões.	Fornecer razões	C
	Fazer distinções	L

\* Código atribuído para uma melhor organização (futura) da análise e apresentação dos dados.

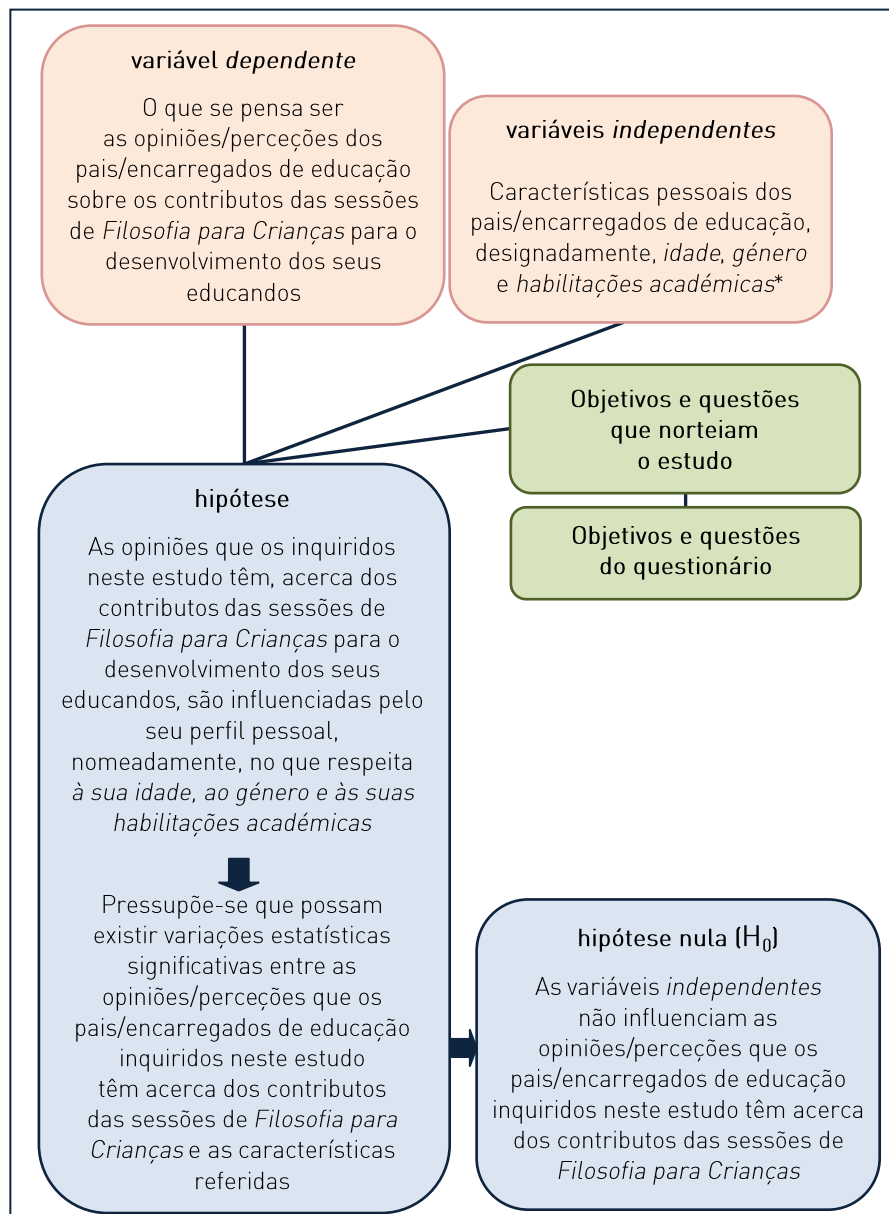


Tendo em consideração que “a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 119), consideraram-se as variáveis *dependentes* e *independentes*, a partir das quais, e tendo subjacente os objetivos e as questões que norteiam a presente investigação, se formulou a hipótese, conforme se apresenta na Figura 23.

Variáveis  
*dependentes* e  
*independentes*  
vd. pp. 262-263

Hipóteses  
vd. p. 267

Figura 23. Variáveis dependente, independentes e hipótese



\* A opção por estas últimas encontra a sua justificação nas relações que se poderão vir a estabelecer com as primeiras, reforçada pela sua utilização comum em estudos e investigações empíricas contextualmente similares à presente investigação.





No que respeita ao tratamento dos dados das perguntas 1 a 8, da secção II do questionário, e conforme referido no capítulo anterior, os mesmos foram alvo de análise estatística inferencial e os dados obtidos a partir da questão 9 foram sujeitos a análise de conteúdo, análises de que daremos conta na próxima parte deste estudo.

## 6.5. As entrevistas finais

“E daquilo que chega falta o que ia chegar;  
e do que chegou o que, sem o poder evitar-se, se perde.”<sup>497</sup>

Entre 15 e 16 de dezembro de 2008<sup>498</sup> foram realizadas, às professoras participantes, as entrevistas finais, de avaliação do percurso seguido, encerrando, assim, o processo de recolha de dados.

Se num primeiro momento, como referimos pretendíamos obter o seu contributo para a planificação do programa de formação e para a concretização do estudo empírico na sua globalidade, neste último momento, visámos obter informações e, eventualmente, dados que nos permitissem uma maior compressão do processo desenvolvido. Neste sentido, as entrevistas finais regularam-se pelos seguintes objetivos gerais:

Objetivos  
gerais

- Conhecer (possíveis) alterações nas conceções das professoras participantes relativas ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação;
- Conhecer e identificar as suas opiniões acerca dos contributos do programa de formação para o desenvolvimento das competências reflexiva e de ação;
- Conhecer o seu entendimento relativo às opções metodológicas, estratégias, técnicas, materiais e recursos didáticos utilizados especificamente direcionados para a ativação da capacidade de pensar dos alunos;
- Avaliar o percurso formativo (teórico e prático – fases 1 e 2);
- Conhecer e identificar as suas opiniões acerca da inclusão de uma disciplina de “Filosofia para Crianças” na licenciatura de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Conhecer e identificar as suas opiniões acerca da inclusão de uma disciplina de “Filosofia para Crianças” no currículo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>497</sup> María Zambrano (1995). *Clareiras do Bosque*. Lisboa: Relógio D'Água. p. 22.

<sup>498</sup> O intervalo temporal entre a conclusão das sessões práticas com as crianças e a data de realização das entrevistas ficou a dever-se à fase em que nos encontrávamos, a saber, o término do ano letivo e as inerentes tarefas profissionais, ao qual se seguiu um período de férias das professoras participantes que impediu a sua concretização mais cedo. De igual forma, este desfasamento temporal ficou a dever-se ao facto de pretendermos analisar alguns dos dados recolhidos no processo investigativo, com vista a um maior direcionamento das questões a formular, assim como ao esclarecimento de algumas dúvidas que a análise prévia dos dados podia suscitar.



Tendo por base o desenvolvimento do estudo empírico, as questões e os objetivos do estudo, e a exemplo do que aconteceu para as primeiras entrevistas, procedeu-se à construção do guião-referencial, norteado pelos mesmos princípios enunciados.

Guião -  
Referencial  
Procedimentos  
Blocos  
temáticos

No que respeita às questões, as mesmas foram organizadas em três blocos temáticos, sendo que nos dois primeiros blocos, tal como nas primeiras entrevistas, foram agrupadas as questões relativas à *Formação dos Professores* e às *Práticas Curriculares dos Professores* e, no terceiro, as questões relativas ao *Percurso Formativo (fases 1 e 2)*.

Com o primeiro bloco de questões pretendia-se, especificamente:

Primeiro  
bloco

- Conhecer (possíveis) alterações nas conceções da(s) professora(s) no que respeita ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação;
- Conhecer e identificar os contributos do programa de formação, no que respeita ao desenvolvimento de competências reflexiva e de ação;
- Conhecer e identificar metodologias promotoras do desenvolvimento de competências reflexiva e de ação nos alunos.

Com o segundo bloco, visava-se:

Segundo  
bloco

- Identificar estratégias e técnicas específicas, adotadas nas práticas curriculares que, na perspetiva da(s) professora(s), se ajustaram ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos;
- Identificar o entendimento da(s) professora(s) relativamente aos materiais, recursos didáticos e instrumentos específicos utilizados para a ativação da capacidade de pensar dos alunos e, conseqüentemente, para uma educação centrada na estimulação reflexiva.

Relativamente ao terceiro e último bloco temático, procurou-se:

Terceiro  
bloco

- Saber do entendimento da(s) professora(s) relativamente ao percurso formativo (teórico e prático);
- Perceber as opções da(s) participante(s) subjacentes à não utilização das novelas do programa *Filosofia para Crianças* de Lipman;
- Saber do entendimento da(s) professora(s) relativamente à inclusão de uma disciplina de “Filosofia para Crianças” na licenciatura de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Saber do entendimento da(s) professora(s) relativamente à integração da área “Filosofia para Crianças” no currículo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Dada a semelhança entre as questões formuladas na primeira entrevista e as que pretendíamos formular nesta fase final, não considerávamos de todo imprescindível proceder à testagem da entrevista. Contudo dada a reformulação das questões, à luz da fase em nos encontrávamos, e a introdução de um novo bloco de questões, após termos concluído a construção do guião, procedeu-se à sua testagem com a

Testagem da  
entrevista



professora do 1.º Ciclo que já havia colaborado connosco anteriormente, com os mesmos objetivos, assegurando, desta forma a validação do instrumento construído.

Após esta fase preliminar, e não havendo alterações substantivas a introduzir, passou-se à entrevista propriamente dita, às professoras participantes, tendo-se privilegiado, novamente, a entrevista semiestruturada, pelos motivos já apontados.

Embora as questões se tivessem norteado pelo guião construído<sup>499</sup>, uma vez mais, o fluir do discurso inviabilizou a colocação das questões pela ordem em que se haviam anotado e na formulação previamente definida, tendo-se procurando, no seu processo de administração, atender, igualmente, à reflexão e à flexibilidade discursiva, com vista a promover um entendimento mais profundo entre os interlocutores.

Reflexão e flexibilidade do discurso

No início de cada entrevista, assegurou-se a confidencialidade dos dados e o seu anonimato, tendo durado cada uma, aproximadamente, uma hora e meia. A exemplo do que aconteceu com as primeiras entrevistas, procedeu-se à sua gravação em registo áudio, tendo-se obtido, para o efeito, a devida autorização prévia de cada uma das professoras entrevistadas. Seguidamente, procedeu-se à transcrição, integral e fiel das entrevistas, transcrição que obedeceu aos princípios enunciados para a entrevista 1.

Registo áudio

Procedimentos de transcrição

Após a conclusão deste processo, e pela relevância dos documentos de análise obtidos – protocolos<sup>500</sup> – para o aprofundamento das questões do estudo, os mesmos foram alvo de análise de conteúdo, que pode ser consultada na íntegra no Anexo 20 [CD-ROM] e à qual nos referiremos na parte seguinte deste estudo.

Para uma compreensão mais cabal dos procedimentos a que nos referimos ao longo deste capítulo, apresentamos no Quadro 11, uma síntese dos ciclos e das fases do processo de investigação.

<sup>499</sup> O guião das entrevistas finais pode ser consultado no Anexo 18.

<sup>500</sup> Cf. Anexo 19 [CD-ROM].

Quadro 11. Síntese dos ciclos e fases da investigação

Ciclos	Níveis nucleares de análise	Fases	Atividades nucleares	Objetivos específicos	Linha orientadora
1.º Definição do problema e do objeto de estudo	<p>Aprofundar o conhecimento acerca do perfil de competência do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Compreender os processos de desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos deste nível de escolaridade.</p> <p><b>Questões investigativas:</b> 1. Que outras possíveis dimensões deverão integrar o perfil de competência na Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico? 2. Quais os contributos da perspectiva <i>Filosofia para Crianças</i> para o desenvolvimento da competência reflexiva na infância e pré-adolescência? 3. Quais as metodologias e instrumentos (estratégias, técnicas e recursos didáticos) que melhor se adequam ao desenvolvimento da competência reflexiva nas crianças deste nível de escolaridade, fundamentando uma intervenção cívica qualificada?</p>	1.ª Conhecimento e caracterização da Educação e das Sociedades contemporâneas	Análise de literatura e de legislação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprofundar o conhecimento acerca do perfil de competência dos professores, no que respeita à sua competência reflexiva como fundamento possível de inovação, de qualidade na sua intervenção e no seu processo de desenvolvimento em interação com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos</li> </ul>	<p><i>Ser Consciência:</i></p> <p><i>Cuidar da "Casa Grande"</i></p> <p><i>Cuidar do futuro</i></p> <p><i>Cuidar do crescer, Cuidar do pensar</i></p> <p><i>Cuidar do pensar, Cuidar do fazer</i></p>
		2.ª À procura de estratégias promotoras de um pensamento reflexivo de qualidade e das conceções sobre <i>educar para/o pensar</i> : a) A formação de professores b) O movimento <i>Filosofia para Crianças</i>			
2.º Criação de condições para implementação do estudo empírico		3.ª Análise de diagnóstico da realidade:  a) Conhecimento dos contextos e das suas necessidades e prioridades  b) À procura das conceções das professoras participantes sobre o desenvolvimento de competências reflexivas e de ação e do seu entendimento sobre <i>educar para/o pensar</i>	Análise do Projeto Educativo, do Projeto Curricular de Escola e dos Projetos Curriculares de Turma  Análise de literatura Construção e validação do guião-referencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer as necessidades e prioridades identificadas nos documentos estruturantes da instituição</li> <li>▪ Proceder à recolha de dados que permita articular as necessidades/prioridades detetadas e os objetivos do estudo e a fundamentação institucional da sua implementação</li> <li>▪ Proceder ao levantamento de dados que facultem a construção da entrevista a efetuar às professoras participantes</li> <li>▪ Diligenciar procedimentos com vista à validação do instrumento construído</li> </ul>	<i>Cuidar do caminho</i>
3.º Desenvolvimento do processo de investigação		4.ª Auscultação das professoras	Entrevistas semiestruturadas às professoras participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer as conceções das professoras sobre educar para/o pensar</li> <li>▪ Saber e compreender como desenvolvem nas suas práticas a educação para e do pensar</li> <li>▪ Conhecer as suas necessidades formativas</li> </ul>	<p><i>Cuidar do processo</i></p>
		5.ª Conceção do plano de formação pela investigadora principal	Análise das entrevistas (Bloco I)  Construção do programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceber um programa de formação contextualizado e adequado às professoras participantes</li> <li>▪ Diligenciar procedimentos com vista à validação do programa de formação</li> </ul>	
		6.ª Desenvolvimento do programa de formação contextualizado, pela investigadora principal e pelos professores convidados: uma comunidade reflexiva e investigativa – partilha e conhecimento sobre a educação para e do pensar  a) Implementação do Programa de Formação <i>Filosofia para Crianças e Jovens</i> (fase 1)  b) Conceção e preparação das sessões práticas a desenvolver com as turmas participantes (fase 2)  c) Conceção de instrumentos de recolha de dados: 1. de avaliação das sessões de formação (fase 1); 2. de observação das (futuras) sessões práticas (fase 2)	<p>Sessões do programa de formação <i>Filosofia para Crianças e Jovens</i> (fase 1)</p> <p>Observação participante</p> <p>Supervisão da formação e da aprendizagem pela investigadora principal</p> <p>Análise de literatura da especialidade e das entrevistas efetuadas (Bloco II)</p> <p>Reuniões conjuntas entre a investigadora e as professoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implementar o programa de formação</li> <li>▪ Desenvolver um quadro teórico e conceptual aberto e crítico</li> <li>▪ Criar um espaço de partilha de saberes, vivências, sentimentos e valores que promova: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ a discussão e a análise reflexiva das conceções, finalidades e práticas a adotar na educação para/o pensar</li> <li>➢ o debate de ideias e o questionamento crítico de atitudes, valores e práticas</li> </ul> </li> <li>▪ Refletir sobre o modo como a <i>Filosofia para Crianças</i> se inscreve nas grandes questões das sociedades atuais e os seus contributos para educar para/o pensar</li> <li>▪ Proporcionar estratégias, materiais e instrumentos didáticos que vão ao encontro das necessidades diagnosticadas</li> <li>▪ Conceber e planificar sessões práticas a desenvolver com os alunos, considerando: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ as prioridades e as estratégias delineadas nos respetivos Projetos Curriculares de Turma</li> <li>➢ as características dos alunos</li> <li>➢ as preferências das professoras</li> </ul> </li> <li>▪ Conceber e implementar uma grelha de avaliação das sessões de formação</li> <li>▪ Conceber uma grelha de observação que possibilite a recolha de informações no decurso das sessões práticas</li> </ul>	
		7.ª Desenvolvimento das sessões práticas com as turmas participantes  a) Implementação das sessões de <i>Filosofia para Crianças</i>  b) Conceção e construção dos questionários destinados a inquirir os pais/encarregados de educação dos alunos participantes	<p>Sessões práticas de <i>Filosofia para Crianças</i> (fase 2)</p> <p>Observação participante</p> <p>Supervisão da formação e da aprendizagem</p> <p>Reuniões semanais entre a investigadora e as professoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criar um espaço de partilha de saberes, vivências, sentimentos e valores que promova: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ um questionamento mútuo, a formulação de hipóteses e de exemplos, a construção e justificação de argumentos, o exame crítico dos juízos emitidos...</li> </ul> </li> <li>▪ Aplicar metodologias, estratégias e recursos didáticos, ajuizando da sua pertinência face aos objetivos definidos</li> <li>▪ Proceder ao levantamento de dados e de informações que facultem a construção do questionário</li> <li>▪ Diligenciar procedimentos com vista à validação do instrumento construído</li> </ul>	
		8.ª Auscultação dos pais/encarregados de educação: à procura de (outros) sentidos	Questionário aos pais ou encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer as opiniões/perceções dos pais ou encarregados de educação sobre os contributos das sessões de <i>Filosofia para Crianças</i> para o desenvolvimento dos seus educandos</li> </ul>	
		9.ª Avaliação final das fases 1 e 2 do percurso formativo: à procura de possíveis alterações nas conceções, nos saberes e nas práticas; auscultação das professoras	Construção e validação do guião-referencial  Entrevista semiestruturada às professoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proceder à validação do instrumento construído</li> <li>▪ Conhecer (possíveis) alterações nas conceções e nos discursos sobre as práticas das professoras relativas às competências reflexiva e de ação</li> <li>▪ Saber como conceberam o percurso formativo</li> <li>▪ Compreender como desenvolvem na prática a educação do pensar</li> </ul>	
		4.º Supervisão dos processos de mudança	10.ª Interrogando e acompanhando a inovação	Análise dos dados recolhidos	



No seguimento da recomendação de autores como Merriam (1988) e Erlandson et al. (1993) que salientam que, numa investigação qualitativa, a recolha e a análise dos dados devem estar intimamente ligadas, presidiu, à presente investigação, uma constante preocupação em manter uma íntima conexão entre estes dois processos. Assim, e conforme referido, a recolha e a análise da informação não corresponderam a fases distintas da investigação.

Os diferentes instrumentos de recolha de dados, de que fomos dando conta, instituíram-se como os alicerces da essência das informações disponíveis. Mas, de igual modo, e porque conscientes da profunda interligação entre essas informações, a análise de outros documentos, tais como as reflexões conjuntas entre a investigadora principal e as professoras participantes e entre estas e os restantes participantes ou envolvidos no projeto, constituíram-se, também, como fontes de informação.

A recolha de informações centrada na exploração de espaços e momentos de questionamento e de reflexão e na execução de tarefas, a partir das dinâmicas já mencionadas, foram tecendo e ampliando o *corpus* da informação cuja análise permitiria, pensamos, perceber os fenómenos em estudo. Neste sentido, conscientes de que deveríamos atender à descrição dos fenómenos observados (Huberman & Miles, 1994) e *cuidar de dizer o que de facto se passou*, e de que, porque envolvidos na investigação nunca nos foi assentida, nem desejada, uma atitude completamente neutra face aos fenómenos observados, passamos, à apresentação e discussão crítica dos resultados do estudo empírico, firmada nas análises a que nos referimos.

De modo a não obter um discurso extenso e repetitivo, procuraremos assinalar, *dizer* e *deixar falar*, fundamentalmente, os diferentes aspetos que a especificidade da investigação possibilitou sublinhar, na nossa perspetiva, procurando fornecer os elementos que consideramos indispensáveis para a sua compreensão. Assim, a apresentação e a discussão crítica dos resultados será feita a partir de um cruzamento das diversas fontes e métodos de recolha de dados, retomando, do conceito de *portfolio de investigação*, ao nível da formatação, as suas possibilidades de expressão e de comunicação pessoalizada, singular e meta-reflexiva. Por este motivo, e com vista à fluidez do discurso, algumas figuras e/ou quadros apresentar-se-ão, apenas, no final de cada parte. É igualmente neste sentido que, ao nível da configuração gráfica, se manterá a metáfora sobre a qual todo o estudo se desenhou, *Ser Consciência: Cuidar de...* contudo acompanhar-nos-á, a partir de agora, um novo símbolo.

Na margem direita assinalar-se-ão os conceitos emergentes da análise, antecidos de uma marca, para que se distingam das restantes notas laterais que procurarão ir situando os diferentes documentos em análise ou outros aspetos considerados relevantes.

Algumas das notas de campo que integram o *research portfolio*, intitulado *Cuidar do dizer*, acompanharão o discurso principal, tal como alguns textos, de natureza singular e meta-reflexiva, que se enraízam nas reflexões das professoras e dos alunos participantes. Assumindo-se, simbolicamente, como *matrioskas*, os mesmos apresentam-se numa outra cor e em *interseções* ao discurso principal.



### Apontamento preliminar

O presente percurso reflexivo foi-se desenhando, re-tracejando e a-linhando sob (re)configuradas perspetivas conceptuais, onde se ensaia um novo olhar cerzido de outros intra e inter-olhares que se enlaçaram num propósito investigativo de aprofundamento epistémico e de (re)modelização da visão de mundo. Trata-se de um exercício dialógico entre o saber e o não saber, num jogo dicotómico entre o dito e o não dito. Esta (im)possibilidade de *se dizer* configurou-se como uma auto-provocação que foi emergindo no âmbito do percurso formativo institucional que retomei há alguns anos na Universidade de Aveiro.

É neste sentido que, agora, se retomam outras notas e outras reflexões, olhares escritos que se modelizaram e foram modelizando o percurso formativo que antecede esta investigação e que, porque dela são *útero*, impossíveis de desconsiderar. Olhares esses, que nasceram no seio das perspetivas dos interlocutores que tive o prazer de escutar, então, e cujas dissemelhantes paisagens conceptuais e culturas epistemológicas pessoais, me desafiaram a abandonar o “recesso do lar” e partir à procura dos sentidos constitutivos de uma perspetiva educacional atenta ao desenvolvimento de níveis de consciência mais crítica, reflexiva, afetiva e ética.

De igual modo, se retomam outras *vozes*, algumas já trazidas à reflexão em momentos anteriores deste estudo, dimensões inter-ditas no discurso científico, porém rastros dos traços que me escrevem e sobre os quais fui crescendo. *Vozes*, cujos autores fui situando, e que me permito, agora, reconfigurar, porque foram (e irão) (re)modelando o meu pensamento, porque perfilho a ideia segundo a qual, as palavras não são nossas, tal como refere Derrida, “la parole proférée ou inscrite, la lettre, est toujours volée. Toujours volée parce que toujours ouverte. Elle n’est jamais propre à son auteur ou à son destinataire”<sup>501</sup>. Contudo, manter-se-ão devidamente assinaladas para que, apesar de apropriadas, ao distinguirem-se do discurso de quem, agora, (as) diz, se *cuide* de quem outrora, e em primeira mão, as disse. E, por igual motivo, todas as referências constarão em rodapé, conservando, assim, na proximidade, o legítimo vínculo à palavra de quem fala (e de quem as faz falar), reafirmando o sentido de autoria.

### Breve inscrição identitária

As palavras tocam-me de uma forma profundamente visceral, interiormente, agitam-me. Talvez, porque cedo aprendi que, *se “há palavras que nos beijam”*<sup>502</sup>, outras há que nos *ferem como punhais*, ou talvez, simplesmente, porque aí, onde se torna *audível o dizer*, se torne igualmente *visível o Ser*.

<sup>501</sup> Derrida, Jacques (1967). *L’écriture et la différence*. Éditions du Seuil. p. 266.

<sup>502</sup> Alexandre O’Neill (1958). Há palavras que nos beijam. In *No Reino da Dinamarca: obra poética, 1951-1965*. Lisboa: Guimarães Editores. p. 73.



Em alguns instantes mais sentidos da vida relembro ter sublimado a ignorância. Em jeito de *crise existencial*, e é nestes momentos que o mundo se esquiva, rejeitava o conhecimento, atribuindo-lhe um poder quase malévolo, gerador de frustrações e mágoas; *quem conhece, deseja e não se pode desejar o que se desconhece, tal como não se pode amar o que não se sabe*. Porém, cedo descobri a impossibilidade de vender os olhos, porquanto o cerne da questão está, de acordo com Jorge Amado, em que “temos olhos de ver e olhos de não ver, depende do estado do coração”<sup>503</sup> e que, como defende Rosa Montero, “um pensamento independente é um lugar solitário e ventoso”<sup>504</sup>.

Afastado o ingénuo preconceito dos efeitos nocivos do conhecimento creio, agora, no imenso enigma que é a vida e que, pela ínfima candeia dos nossos próprios conhecimentos, apenas tocamos tenuemente a pele da sua incógnita e acredito, de par com Morin, que “não sentir é evitar o sofrimento mas também o regozijo”<sup>505</sup>.

*Hoje que a tarde é calma e o céu tranquilo,  
E a noite chega sem que eu saiba bem,  
Quero considerar-me e ver aquilo  
Que sou, e o que sou o que é que tem.*<sup>506</sup>

Procurando, com Fernando Pessoa, *considerar-me e ver aquilo que sou, e o que sou o que é que tem*, partilho com Morin que o nosso destino antropológico é “jamais cessar em nós o diálogo entre sabedoria e loucura, ousadia e prudência, economia e despesa, temperança e ‘consumação’, desapego e apego”<sup>507</sup>.

*Serei eu, porque nada é impossível,  
Vários trazidos de outros mundos*<sup>508</sup>

Nos percursos de vida e nos caminhos que atravessamos, construímos o nosso conhecimento do mundo e, nas veredas da existência, o mundo constrói-nos e *serei eu, porque nada é impossível, vários trazidos de outros mundos*. O que vemos e sentimos, o que amamos e odiamos, o que escolhemos e rejeitamos, o que nos é permitido e o que nos é vedado cinzelam-nos e (re)modelam-nos incessantemente.

*Olho por todo o meu passado e vejo  
Que fui quem foi aquilo em torno meu*<sup>509</sup>

<sup>503</sup> Amado, Jorge (1999). *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: Uma História de Amor*. Mem Martins: Publicações Europa-América. p. 47.

<sup>504</sup> Montero, Rosa (2004). *A Louca da Casa*. Porto: Asa Editores. p. 39.

<sup>505</sup> Morin, Edgar (1999). *Amor, Poesia, Sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget. p. 10.

<sup>506</sup> Fernando Pessoa (1931). *Hoje que a tarde é calma e o céu tranquilo*. In *Obras Completas de Fernando Pessoa. Poesias* (11.ª edição, 1980). Lisboa: Edições Ática. pp. 138-139.

<sup>507</sup> Morin, Edgar (1999). *Op. cit.* p. 12.

<sup>508</sup> Fernando Pessoa. *Op. cit.*

<sup>509</sup> *Idem, ibidem*.





O meu percurso pessoal, na sua essência, é uma procura de (e por) mim e, nessa indagação, nomeei situações, sujeitos, objetos, papéis, símbolos e meios onde se espelham os meus desejos e as minhas ânsias. Conquanto, muitas vezes desacordada, esta procura conduziu-me apenas à retratação do que me foi delegado, renunciando, ainda que algumas vezes inconscientemente, às mais íntimas opções e querências. O não questionamento e a ensurdecência traduziram-se, então, numa vivência rotineira e pressupostamente pacífica.

*Como a páginas já relidas, vergo  
Minha atenção sobre quem fui de mim,  
E nada de verdade em mim albergado  
Salvo uma ânsia sem princípio ou fim.*<sup>510</sup>

Mas, na sua intrínseca complexidade, a consciência das zonas nebulosas e das fronteiras ambíguas e incertas em que nos movemos, do *nada de verdade que em nós albergamos*, a indeterminação e o desassossego atraíram-me para a descoberta da singularidade do (meu)nosso destino, e parti à procura de um outro olhar sobre mim mesma e sobre os outros, a fim de nos (re)conhecermos, nos (re)compreendermos e de nos (re)aprendermos, (re)aprendendo o mundo. Tal atitude foi, sem dúvida, um caminho sem volta enleado por *uma ânsia sem princípio ou fim, e*

*Chegado aqui, onde hoje estou, conheço  
Que sou diverso no que informe estou.*<sup>511</sup>

## Trajeto(s)

### **Cuidar do dizer... para quê?**

**Cuidar...** porque, conforme Morin, “a multiplicidade da afectividade contribui para o desenvolvimento da inteligência. A linguagem humana não responde apenas a necessidades práticas e utilitárias. Responde às necessidades de comunicação afectiva”<sup>512</sup>. Cuidar para que (re)nasça o *cuidado* de persistirmos em amar, nos que nos rodeiam, nos que nos precedem e nos que nos sucederão, aqueles que (conjuntamente) somos.

**Dizer...** porque, de acordo com Jorge Larrosa, “o eu não é o que existe *por trás* da linguagem, mas o que existe *na* linguagem”<sup>513</sup> e, ao permitirmo-nos (re)dizer as palavras que se escutam, romper com as plácidas e cómodas rotinas quotidianas e

<sup>510</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>511</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>512</sup> Morin, Edgar (1999). *Amor, Poesia, Sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget. p. 55.

<sup>513</sup> Larrosa, Jorge (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (5.ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 25.



não deixar “que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem”<sup>514</sup>, respondendo ao apelo íntimo de vencer novas pontes que (re)tecem percursos reflexivos e de ação nos quais se consagra a possibilidade de metamorfose.

**Cuidar do dizer...** para dar voz a outras matrizes de compreensão e de visão do mundo. Para instaurar espaços de crítica, de dúvida, de questionamento e de investigação e apreender uma realidade oculta na qual se assinta, de acordo com Alexandre Parafita, a “abertura do real para um por-vir, um por-dizer, um por-fazer”<sup>515</sup>. Para que, nestas óticas alternadas de leitura e de interpretação da realidade, numa (re)evocação e (re)modelização de saberes<sup>516</sup>, de experiências, de (des)encontros e de (des)ordens, porque, como refere Italo Calvino, “cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objectos, um catálogo de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis”<sup>517</sup>, se reconstrua um (outro) património identitário singular e coletivo.

#### **Para além dos ações... as decisões**

Por isso, e perante o manancial de dados recolhidos, houve que tomar decisões. E esta foi uma das fases mais difíceis do processo: gerir as decisões que o termo de-cisões impõe. O início é sempre um momento de separação, de (de)cisão. Momento que nos distancia, ainda que temporariamente, de múltiplos caminhos possíveis e, por tal, de alguma dor própria de um corte com outros *possíveis dizeres*.

Consciente de que era impossível dar voz a todos os sentidos e a todas as palavras que ouvimos, porque, entre quem vive, quem vê, quem ouve, quem lê e quem escreve, são muitos os contos que ficam por contar, procurei fazer uma seleção na qual transpareçam os momentos mais representativos do que foi o *aqui* e o *agora*, com a clara convicção de que há fios que se foram soltando do cerzido e que se tornam outras malhas possíveis, outros olhares que, quiçá, um dia poderemos retomar.

#### **Para além das decisões... a(s) palavra(s)**

Talvez porque escrevamos sobre os outros para que, através deles, nos digamos a nós mesmos, o início do meu percurso nasceu de uma interrogação metafórica, a procura do que é sermos, traduzida pela ideia de **Ser Consciência...**

Em cada momento procurei e procurarei aceder às múltiplas respostas possíveis e saber, afinal, o que há, no nosso ser, que nos faz *ainda e sempre* permanecer *aqui*, persistentemente, quando nos movemos em contextos adversos, em climas hostis de incertezas que caracterizam as sociedades contemporâneas e as trajetórias de vida.

---

<sup>514</sup> *Idem. Ibidem.* p. 40.

<sup>515</sup> Parafita, Alexandre (2002). Prefácio In Mesquita, A. (Coord.) (2002). *Pedagogias do Imaginário. Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 9-12). Porto: Edições ASA. p. 10.

<sup>516</sup> Que se assumem, agora e sempre, espiralados e por isso o símbolo que acompanha este capítulo.

<sup>517</sup> Calvino, Italo (1998). *Seis Propostas para o Próximo Milénio*. Lisboa: Teorema. p. 145.



Para tal, procurarei encontrar, em jeito de metanarrativa, o (re)significado dos diferentes discursos, dos diferentes saberes e das diferentes ações na(s) palavra(s) que os contextos possam suscitar. E se, *entre as linhas*, o meu eu (se) vai falando, nas entrelinhas, silenciosamente, se encobrirá, porque esta é uma fala singular apenas possível no interior de uma fala coletiva, numa comunidade de pensamento, onde se foi construindo um nós. Um eu/nós que se vai “dizendo ‘eu’ entre nós e nós” (Manuel Pina)<sup>518</sup>.

### ***Para além das palavras... a(s) história(s)***

Este é, acima de tudo, um trajeto à procura de sentidos e da memória. E porque a mera descrição não consegue traduzir os seus resguardos, procurarei também a possibilidade de contar, como quem conta uma história, os lugares, os tempos, as ações e outras narrativas onde afloram identidades, momentos e culturas, nas quais muitas outras vozes se cruzam. Procurarei, assim, dar voz às diferentes leituras e olhares percebidos como vínculos fundamentais, e que agora se (re)entrançam, não numa ordem temporal, mas sob a eurtmia de quem as narra, reconfigurando-se num olhar outro, que não é neutro, porque o que se vê, depende sempre de quem vê e o que se conta depende sempre de quem conta.

Neste sentido retomo o(s) *portfolio(s) reflexivo(s)*, história de vidas e de trajetos, espaços de formação pessoal e profissional, pela possibilidade de observância do detalhe, do ainda não visto, de um olhar outro, que se configura numa recriação da realidade e, como toda a re-criação, um ato de dádiva, porque, como refere Cury, se “as informações são arquivadas na memória, as experiências são cravadas no coração”<sup>519</sup>, procurando, como diria Larrosa, passar de um mero *blá, blá, blá*, para um *tralá, tralalá* porque, de acordo com Aurette Christopher, “o pensar é a música da consciência humana”<sup>520</sup>.

### ***Para além da(s) história(s)... as personagens/pessoas***

Com Ana Castellano, partilho o entendimento de que “el ser humano necesita reconocerse en las historias, tomar distancia de sí mismo, reírse Y llorar de la propia existencia. Si contamos, es para jugar. Porque, en definitiva, se juega para aprender a vivir”<sup>521</sup>. E foi neste aprender a viver, que se instituiu um espaço narrativo e de ação

---

<sup>518</sup> Pina, Manuel. Os livros. In Pina, Manuel (2011). *Como se desenha uma Casa*. Lisboa: Assírio & Alvim. p. 21.

<sup>519</sup> Cury, Augusto (2005). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho. p. 75.

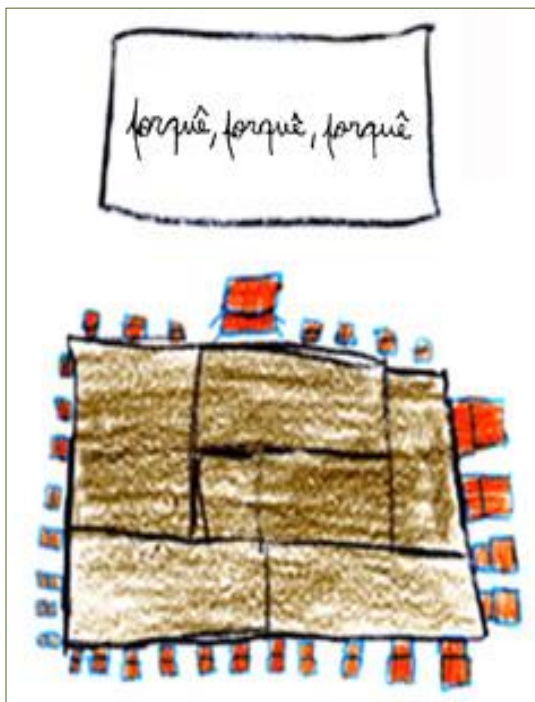
<sup>520</sup> Aurette, Christopher. (2004). Apeadeiros do Ser/Caminhos do Sentido: a Escrita, a Imagem e o Corpo. In Aurette, C., Gonçalves, J. & Bernardo, L. (2004). *Discursos Cruzados Filosofia, Literatura e Educação* (pp. 39-79). Lisboa: Plátano Editora. p. 48.

<sup>521</sup> Castellano, Ana (2000, abril). *Contar... Comunicação apresentada no Encontro sobre o Conto: “Os Contos... outrora, agora”*, organizado por: Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, Fundação Bissaya Barreto, Direção Regional de Educação do Centro e Associação Nacional de Professores, Coimbra. (Texto não publicado).

onde cada palavra foi/é um campo fértil de possibilidades, outros dizeres e fazeres que acrescentam valor aos valores antes construídos. Um tempo de encontros de personagens (porque não há histórias sem personagens) a que falta dar voz. E se, *sempre que alguém narra, narra-se*<sup>522</sup>, é nos títulos dos *portfolios* que as protagonistas/professoras construíram neste trajeto investigativo comum, que elas se desvelam.

Cada lugar e cada palavra é um (outro) desenho e um (outro) desejo possível de quem se predispôs a “(Re)Pensar a prática”<sup>523</sup> e a navegar por “Um mar de emoções e de aprendizagens...”<sup>524</sup>, porque “Aqui há um lugar novo... Há gente que (re)inventa o pensamento. Aqui há um lugar onde se cresce filosofando”<sup>525</sup> e, num tecido conjunto de vontades, porque “Não tenho filosofia, tenho sentidos”<sup>526</sup>, ousou “Entrar no jardim: (o/a) caminho do conhecimento... do outro lado do espelho”<sup>527</sup>.

E, do *outro lado do espelho*, há seres fantásticos cujas vozes, que por ora é possível registrar, despertam olhares polissêmicos e com eles a possibilidade de viajar pelos enleios do pensamento, (re)acordar deslumbramentos e sorrisos apaziguadores das descobertas:



DoAIT1AF7



DoAIT3F2

<sup>522</sup> Ou, conforme Sá-Chaves (2000b, p. 16), citando Cladinin & Connelly (1990), “as narrativas narram os factos e narram também o narrador”.

<sup>523</sup> Título do *Portfolio Reflexivo* da Professora B.

<sup>524</sup> Título do *Portfolio Reflexivo* da Professora E.

<sup>525</sup> Título do *Portfolio Reflexivo* da Professora A.

<sup>526</sup> Título do *Portfolio Reflexivo* da Professora C.

<sup>527</sup> Título do *Portfolio Reflexivo* da Professora D.



DoALT1BM4



DoALT2F10



DoALT4F9



## 7.1. Emergência de tessituras: os primeiros passos

Conforme Italo Calvino, “desde que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam sectoriais e especializadas, o grande desafio para a literatura é o de saber tecer conjuntamente os diferentes saberes e os diferentes códigos numa visão plural e multifacetada do mundo”<sup>528</sup>. Assim, urge repensar quer a sociedade, quer a educação, para que se alicerces e desenvolvam na crença das diferentes possibilidades, no acolhimento e na convivência dos diferentes saberes, na anuência da riqueza dos diferentes contributos singulares para a construção do saber coletivo. Sociedade e educação capazes de instaurar o diálogo interativo entre saberes que propicie uma nova relação com o conhecimento, com o autoconhecimento e com o *altere*-conhecimento, porque as linhas que nos cindem são também e sempre as linhas que nos unem.

Fios de diferentes e intermináveis redes, é na desvalorização do reducionismo dos olhares e na urdidura de olhares dissemelhantes que tecemos a multiplicidade da nossa existência e esboçamos a possibilidade de *ser de outro modo*, porquanto, de acordo com Sá-Chaves, “a reconstrução intrapessoal de conhecimento é sempre um processo que ocorre na resultante das relações interpessoais que se cruzam, tecendo, em simultâneo, as nossas histórias de vida pessoal e social”<sup>529</sup>. Foi, pois, sob a égide destas palavras que

*Pus o meu sonho num navio  
e o navio em cima do mar;  
depois, abri o mar com as mãos –  
para o meu sonho naufragar.*<sup>530</sup>

São raros os profissionais que, por medo do desconhecido, do fracasso e de assumir o não saber, *ousam pôr o seu sonho num navio* e desperdiçam a riqueza do saber de outros para uma aprendizagem crítica e reflexiva, para a modificação da sua *praxis* e silenciam a re-significação de experiências imprescindível para a construção da profissionalidade e da personalidade, *deixando os seus sonhos naufragar*.

Porque, e conforme Mafalda Blanc, “mesmo quando se pensa algo apenas como possível ou imaginário, afirma-se implicitamente a sua existência como coisa possível ou imaginária”<sup>531</sup> havia que *pôr o navio no mar* e, desse ponto de vista, partimos para a primeira reunião com as professoras participantes neste estudo. Desde os momentos iniciais em que falámos no projeto e lhes foi pedida colaboração para percorrer os trilhos complexos e incertos de perceber, afinal, o que é educar para/o pensar, que confirmaram a sua aceitação e partilha, conforme certificam as suas palavras:

*A apresentação deste programa foi abraçada como um desafio.* (MR-C)

<sup>528</sup> Calvino, Italo (1998). *Seis Propostas para o Próximo Milénio*. Lisboa: Editorial Teorema. p. 134.

<sup>529</sup> Sá-Chaves, Idália (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. p. 20.

<sup>530</sup> Cecília Meireles (1901-1964). Canção. In *Antologia Poética de Cecília Meireles* (3.<sup>a</sup> edição, 2001). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. p. 19.

<sup>531</sup> Blanc, Mafalda (1998). *Estudos sobre o Ser*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p. 13.



Seguimos, então, para as primeiras entrevistas, procurando, conforme os objetivos traçados, e já enunciados anteriormente, num primeiro desdobramento temático, conhecer as suas concepções relativamente ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação e identificar as suas necessidades de formação, relativamente ao desenvolvimento das competências citadas. Num segundo desdobramento temático, procurávamos identificar as suas perceções quanto às metodologias que melhor se adequam ao desenvolvimento de competências reflexivas dos (seus) alunos; quais as estratégias e as técnicas adotadas nas práticas curriculares que, na sua perspetiva, se ajustam ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos; conhecer o seu entendimento relativamente a materiais e recursos didáticos específicos para a ativação dessa capacidade; e identificar recursos, instrumentos e materiais específicos para uma educação centrada na estimulação reflexiva.

A análise do conteúdo dos discursos originados a partir das questões formuladas foi realizada através do cruzamento das transcrições efetuadas e das memórias ainda presentes das interações vivenciadas naqueles que foram momentos de troca de palavras e ideias, de partilha de sentidos, nos quais, a partir de um *cuidar* de ouvir para compreender, se procurou dar lugar ao dizer. Este foi, também, o motivo pelo qual se optou por proceder à transcrição integral e fiel das entrevistas, mantendo as incongruências gramaticais, as repetições e as pausas, procurando manter viva a voz original e o pensamento de quem, ao contar, se conta, cuidando, igualmente, que tal permitisse aceder a uma compreensão mais profunda, orientada por uma perspetiva analítica, crítica e reflexiva.

Assim, o tratamento e a análise da informação dos protocolos das entrevistas foram efetuados com recurso à técnica de análise de conteúdo<sup>532</sup>, procurando que este processo assumisse uma função heurística coerente com os objetivos do estudo e um cunho descritivo e interpretativo. Na linha dos autores já referenciados, procedeu-se à sistematização e ordenação dos dados, recorrendo a um sistema de categorias misto, predeterminado ou por “caixas”, e por “milhas” (Bardin, 2004), atendendo às categorias que foram emergindo no processo de tratamento da informação.

*E estabelece-se, então, um fecundo diálogo nesta contradança ente o já dito e o por dizer...  
E entre perguntas e respostas caminha-se pela investigação, num processo espiralado,  
num aprofundamento sucessivo da problemática e a sua integração  
numa perspetiva mais ampla e mais compreensiva.*  
(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

notas de  
campo

Fundamentadas pelos objetivos do estudo, nos pressupostos do enquadramento teórico e pelos conteúdos dos blocos temáticos definidos nas entrevistas, surgiram três categorias aglutinadoras (macrocategorias). Na primeira macrocategoria (A)

Macro-  
categorias

<sup>532</sup> Ghiglione & Matalon, 1993; Bardin, 2004; Quivy & Campenhoudt, 2005; Esteves, 2006.



foram agrupadas as *concepções das professoras participantes* relativas ao *educar para o pensar*, na segunda (B), as suas *concepções relativas à formação para o desenvolvimento de competências reflexivas e de ação* e, na terceira (C), o seu entendimento sobre *as metodologias, as estratégias, os recursos e os instrumentos de desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos*.

Numa primeira leitura *flutuante*, emergiram, através dos (cinco) discursos obtidos, as categorias de análise e, em alguns casos, as subcategorias, assim como os indicadores de análise, mais relevantes com vista ao aprofundamento das representações das professoras participantes no âmbito das problemáticas em estudo<sup>533</sup>.

*Uma vez mais me atormentam as de-cisões!  
(há palavras que persistentemente teimam em cruzar o meu caminho...)  
E acalmo as tormentas nas palavras de Blanc “só há pensamento, precisamente onde há  
também a resolução de suportar com firmeza o campo aberto do  
possível”<sup>534</sup> (ou do impossível, acrescento!).*  
(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

notas de  
campo

Com o objetivo de *cuidar do processo*, assegurando a sua coerência, foi-se sujeitando o procedimento de codificação do conteúdo a posteriores análises, em momentos distintos, ajustando a formulação dos indicadores ou as evidências provindas das proposições/afirmações das professoras entrevistadas. De igual modo, e visando conferir a validade e fidelidade ao sistema de categorização, importava “assegurar os critérios de pertença de uma categoria a uma dada unidade, utilizando, para isso, a técnica de acordo entre juízes” (Pacheco, 2006, p. 25). Para tal, recorreremos a um painel de docentes, conforme referido no capítulo anterior<sup>535</sup>, fornecendo-lhes os quadros construídos.

Validade e  
fidelidade

Do pedido de análise efetuado, cuja apreciação foi genericamente abonatória da sua fiabilidade, realçaram-se algumas sugestões que conduziram ao reajustamento das denominações de alguns indicadores, tendo em conta a melhoria do sistema de análise.

<sup>533</sup> A elaboração dos quadros resultantes desta análise, que pode ser consultada em Anexo 11 [CD-ROM], obedeceu a uma matriz que considera as diversas categorias e/ou subcategorias de análise, os indicadores e as proposições ou afirmações das professoras (unidades de registo) entendidas como mais significativas (identificadas pelo respetivo código), sendo que, nestas últimas, foram consideradas aquelas cuja relação semântica com a categoria e/ou subcategoria era mais evidente. As transcrições que as compõem advêm dos segmentos mais relevantes colhidos nas respostas, com a respetiva identificação dos cortes efetuados, que não comprometem o sentido original do seu conteúdo, mantendo-se a informação paralinguística.

<sup>534</sup> Blanc, Mafalda (1998). *Estudos sobre o Ser*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p. 22.

<sup>535</sup> Painel constituído pelos mesmos docentes a quem já havíamos recorrido aquando do processo de validação do questionário.





### 7.1.1. Entrevistas iniciais: análise de conteúdo – *Passajando as primeiras malhas*

Conforme referido no capítulo anterior, foi numa primeira análise transversal às categorias e subcategorias obtidas nos procedimentos descritos que surgiram os contributos para a planificação do programa de formação<sup>536</sup>.

Procurando, agora, aprofundar as **conceções de educar para o pensar** das professoras entrevistadas (macrocategoria A) realçam-se, conforme evidencia a leitura da Figura 24<sup>537</sup>, as seguintes categorias e respetivos indicadores:

- A<sub>1</sub>. Reflexão | Indicadores: *refletir* e *desenvolver o pensamento*
- A<sub>2</sub>. Problematização | Indicadores: *flexibilidade cognitiva*, *pensamento pró-ativo* e *problematizar*
- A<sub>3</sub>. Estruturação do pensamento | Indicadores: *pensamento estruturado* e *base fundacional*
- A<sub>4</sub>. Desenvolvimento de capacidades criativas | Indicador: *pensar criativamente*
- A<sub>5</sub>. Questionamento | Indicador: *questionar*
- A<sub>6</sub>. Desenvolvimento de capacidades críticas | Indicador: *pensar criticamente*

Nos discursos das professoras observa-se que é recorrente a associação entre educar para pensar e *refletir ou desenvolver o pensamento*:

*Fazer com que eles comecem a reflectir sobre a realidade que os circula e sobre eles próprios.* (BE1)

*Reflectir sobre as suas acções, sobre os conteúdos que estão a aprender, para que isso tenha significado na vida deles.* (EE1)

*Fornecer algumas ferramentas para auxiliar os alunos a que eles comecem desde cedo a desenvolver o... pensamento.* (BE1)

A relevância da *flexibilidade cognitiva* e do *pensamento pró-ativo* sobressaem quando referem que *educar para o pensar será levar os alunos a problematizar* (AE1), ou quando salientam a importância da *estruturação do pensamento*, ou a *base fundacional* da educação para pensar:

*Tentar que eles comecem a pensar, que não tenham um pensamento tão restrito, comecem a alargar os horizontes para... para que com o tempo eles comecem a ter pensamentos mais estruturados.* (BE1)

<sup>536</sup> Cf. Figuras 15, 16 e 21 e Quadros 6, 8 e 9 – apresentados no capítulo anterior. Porque já foram salientadas algumas das categorias originadas na análise de conteúdo dos discursos das professoras participantes, agora apenas se referirá, de forma mais detalhada, as restantes categorias, contudo, nos quadros apresentados, manter-se-ão as categorias mencionadas anteriormente, assinaladas a cor diferente.

<sup>537</sup> Que se apresenta na página 361.



*Que eles comecem a estruturar o pensamento e a pensar para além daquilo que é concreto, que está ali, e que eu digo, e que os pais dizem. Para eles comecem a estruturar e começar a pensar eles, sobre o que os rodeia. (BE1)*

*Acho que é a base de tudo, educar para pensar. (DE1)*

Finalmente, no que respeita à categoria A<sub>4</sub>, transparece a importância do desenvolvimento do *pensamento criativo* como eixo estruturante da educação para o pensar.

*Educar para pensar é trabalhar com os alunos questões que lhes permitam desenvolver as capacidades do pensamento: o pensar criativamente. (AE1)*

Quanto à **formação para o desenvolvimento de competências reflexivas e de ação** (macrocategoria B), surgem as seguintes categorias e indicadores (cf. Figura 26<sup>538</sup>), conforme já referido no capítulo anterior:

Macro-  
Categoria B

B<sub>1</sub>. Reflexão pró-ativa | Indicadores: *Melhorar/Mudar práticas e desenvolver o pensar dos alunos*

B<sub>2</sub>. Reflexão sobre a prática | Indicador: *refletir sobre o que se faz*

B<sub>3</sub>. Aprendizagem contínua | Indicador: *ir aprendendo*

No que se refere às **metodologias, estratégias, recursos e instrumentos de desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos**, relativas à macrocategoria C, as professoras acentuam a relevância das *técnicas centradas no aluno* (C<sub>1</sub>) e da sua *implicação no processo de ensino-aprendizagem* (C<sub>2</sub>), da *gestão, desenvolvimento e verbalização do pensamento* (C<sub>3</sub>), tal como dos *recursos didáticos* (C<sub>4</sub>), conforme se constata na Figura 28<sup>539</sup> e, igualmente já referidas, aquando dos contributos desta análise para a planificação do programa de formação.

Macro-  
Categoria C

Sublinharam a *dinâmica da aula* (C<sub>5</sub>) possibilitada pela *Assembleia de Turma* ou pela *Área de Projeto*, o *desenvolvimento de valores* (C<sub>6</sub>) e a inerente importância da *aceitação de diferentes perspetivas*. Por fim, salientaram, ainda, que a educação centrada na estimulação reflexiva deve promover o *desenvolvimento da observação* (C<sub>7</sub>), como sobressai nas suas palavras:

*A assembleia de turma, [...] penso que, que é dos momentos em que há diálogo com eles todos, em que eles começam a reflectir, começam a pensar sobre os assuntos. (BE1)*

*Quando fazemos a Área de Projecto [...] são eles que organizam a informação, são eles que a vão apresentar, são eles que vão dar a sua opinião, e depois a discussão dos projectos, [...] também é um dos casos em que eles aprendem a pensar. (BE1)*

*É importante perceberem que... eu posso ter uma opinião e o meu colega pode ter outra opinião, e nós aceitamos, e entretanto crescemos mais um bocadinho. (DE1)*

*Para poderem questionar que situações do quotidiano, situações que acontecem na sociedade, as próprias relações entre as pessoas, eles têm de saber [...] observar. (BE1)*

<sup>538</sup> Que se apresenta na página 363.

<sup>539</sup> Que se apresenta na página 365.



Uma leitura atenta das entrevistas permite ainda evidenciar algumas das dificuldades dos alunos:

*As crianças adquirem a informação mas não a trabalham.* (AE1)

*Eles têm muitas dificuldades em responder a perguntas de opinião.* (DE1)

No desenrolar das entrevistas foi ainda possível aceder às suas perceções sobre os materiais e recursos existentes, especificamente direccionados para a estimulação do pensar dos alunos. Neste âmbito, as suas opiniões são coincidentes, realçando a respetiva carência ou inoperância, bem como a necessidade da sua construção por parte dos docentes.

Outras  
perceções,  
outros  
contributos

*Acho que alguns... são demasiado óbvios. Não os fazem pensar.* (BE1)

*Acho que é uma falta grande a nível, do [...] mercado de material didáctico.* (CE1)

*Se calhar o professor tem que construir esses mesmos materiais e não se limitar àquilo que já existe.* (EE1)

De igual modo, foi possível perceber os contributos da formação inicial, relativa à licenciatura, para o desenvolvimento de competências reflexiva e de ação, destacando-se, nas suas palavras, alguns dos aspetos positivos e das lacunas sentidas:

*A reflexão... antes e depois da aula, do que nós fazíamos na sala de aula, foi um aspecto muito trabalhado durante o curso, sem dúvida.* (AE1)

*A parte da reflexão (...) foi muito trabalhada, principalmente a nível da prática pedagógica, e houve [...] uma grande preocupação por parte da instituição em... desenvolver esse género de competências.* (CE1)

*A nível de acção, entendendo isso como acção pedagógica [...] penso que a formação inicial ficou aquém das minhas expectativas.* (CE1)

*Exigiram-me a mim que eu pensasse e que eu reflectisse, o que é importante, mas passar isso para os meus alunos, acho que em termos de formação, faltou.* (DE1)

Num olhar transversal à análise efetuada, constata-se que as categorias emergentes nos discursos das professoras entrevistadas se cruzam com os pressupostos teóricos que enquadram o estudo. O questionamento, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, a estruturação do pensamento, a reflexão e a problematização são os eixos referidos como estruturantes da perspetiva de educação para e do pensar.

Olhar  
transversal

No que respeita à *formação para o desenvolvimento de competências reflexivas e de ação*, sublinham a importância da aprendizagem contínua, centrada na reflexão sobre a prática, perspetivando a sua melhoria e/ou mudança, acentuando, assim, a sua dimensão pró-ativa, ou seja, tendo como objetivo o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos. Para tal contribuem, de acordo com a sua opinião,



as técnicas centradas no aluno, a autoimplicação destes, a necessidade de gerir, desenvolver e verbalizar o pensamento, a qualidade da dinâmica da aula e o uso de recursos didáticos diversificados. De igual modo, referem como relevante o *saber observar*.

É ainda possível encontrar ecos de algumas das teorias relativas à formação de professores já referidas. A este respeito, parece destacar-se o facto de todas as professoras participantes terem obtido a sua licenciatura na Universidade de Aveiro<sup>540</sup>, instituição que, atenta ao paradigma da reflexividade crítica, dedica particular atenção ao desenvolvimento das competências reflexiva, crítica e ecológica na formação de professores deste nível de ensino.

Também na constatação das dificuldades manifestadas pelos alunos se observa alguma concordância com os resultados de alguns estudos nacionais oportunamente referidos.

*Concluído este primeiro processo, e intentando um olhar de fora, este parece-me ser um quadro de categorias singelo, algo tímido, que espero que a formação venha a enriquecer, quiçá... e importa sublinhar que, “no hay categoría más justa para el porvenir que la del quizá”<sup>541</sup>.*

(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

notas de  
campo

Quebrando a cadência da história, avançaremos, agora, para outros quadros mais complexos permitidos pelos discursos produzidos nas segundas entrevistas, após o percurso formativo. Para além da sua voz torna-se, também, possível ouvir, nas entrelinhas, a voz dos alunos, coprotagonistas nesta narração.

### 7.1.2. Entrevistas iniciais, entrevistas finais (Blocos 1 e 2) e *portfolios* dos alunos: uma análise cruzada – *Cerzindo sentidos nas palavras*

Através das entrevistas finais procurou-se colher informações que permitissem o cruzamento de dados e, inerentemente, uma maior compressão dos fenómenos em estudo. Conforme os objetivos já enunciados, as questões foram agrupadas em três blocos temáticos. Os dois primeiros, e a exemplo das primeiras entrevistas, referem-se à *Formação dos Professores* e às *Práticas Curriculares dos Professores* e o terceiro, ao *Percurso Formativo (fases 1 e 2)*.

Entrevistas 2

O primeiro desdobramento temático procurava aceder às possíveis alterações nas conceções da(s) professora(s) no que respeita ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação, identificar os contributos do programa de formação (fase 1) e as

<sup>540</sup> Cf. Figura 7, Capítulo Seis.

<sup>541</sup> Larrosa, Jorge [2003]. *Entre Las Lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Editorial Laertes. p. 35.



metodologias que, no seu entender, proporcionaram o desenvolvimento das referidas competências.

As estratégias e técnicas adotadas nas práticas curriculares que, do seu ponto de vista, se ajustaram ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos, e o seu entendimento relativamente aos materiais, recursos didáticos e instrumentos específicos utilizados para a ativação dessa capacidade e, conseqüentemente, para uma perspetiva de educação centrada na estimulação reflexiva, fundaram o segundo desdobramento temático.

Finalmente, o terceiro bloco temático, teve como intenção aceder ao seu entendimento relativo ao percurso formativo (fases 1 e 2) e às suas opiniões sobre a inclusão da unidade curricular “Filosofia para Crianças” na licenciatura de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no currículo dos alunos deste nível de ensino.

Tomando como referência a especificidade das macrocategorias, das categorias e dos indicadores de análise enunciados anteriormente, procurou-se fazer uma análise horizontal entre as primeiras e as segundas entrevistas que permitisse cerzir sentidos, eventualmente reveladores de algumas mudanças permitidas pelo percurso formativo (fases 1 e 2), das quais as reflexões dos *student portfolios*, as conversas e reuniões conjuntas e as práticas já vinham a dar sinais. Para este efeito, as Figuras 24 e 25, 26 e 27, e 28 e 29 foram colocadas a par e, na análise às segundas entrevistas, mantiveram-se os procedimentos descritos anteriormente.

Um olhar sobre as Figuras 24 e 25 permite evidenciar as alterações nas **concepções de educar para o pensar** (macrocategoria A) das professoras participantes. Assim, verifica-se que se mantêm as seguintes categorias e os respetivos indicadores:

A<sub>1</sub>. Reflexão | Indicadores: *refletir e desenvolver o pensamento*

A<sub>2</sub>. Problematização | Indicadores: *flexibilidade cognitiva, pensamento pró-ativo e problematizar*

A<sub>3</sub>. Estruturação do pensamento | Indicadores: *pensamento estruturado e base fundacional*

A<sub>4</sub>. Desenvolvimento de capacidades criativas | Indicador: *pensar criativamente*

A<sub>6</sub>. Desenvolvimento de capacidades críticas | Indicador: *pensar criticamente*

A análise dos discursos permite constatar a importância que continuam a atribuir, na educação para o pensar, a uma *atitude reflexiva e problematizadora*, ao *desenvolvimento de capacidades criativas e críticas* e a sua associação à *estruturação do pensamento*. É de destacar que esta importância é referida, agora, não apenas como uma suposição, como se pode constatar nas proposições iniciais (cf. Quadro 6, Capítulo Seis) mas, na maioria das vezes, com referência aos contextos formativos e ao desenvolvimento que constatarem nos alunos:

Análise transversal

Macro-categoria A

Categorias A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub> e A<sub>6</sub>



*Outra coisa, foi (...) o espírito de reflexão e, a, aquele momento em que eles paravam para pensar, eu senti muitas vezes que, realmente, eles estavam a pensar sobre aquilo, e estavam a reflectir, e depois a discutir uns com os outros, sobre determinadas situações. (BE2)*

*Eles realmente começam a pensar sobre. (BE2)*

*Eles aprenderam que há outros modos de ver, de pensar... aprenderam a ser flexíveis no seu modo de ver... (CE2)*

*A educação para o pensar, penso, que é ajudá-los... a pensar que podem ser melhores pessoas e a pensar como o podem fazer. (AE2)*

• Aprender a ser melhor

*E o programa, a formação alertou-me para a importância de eles aprenderem a estruturar o seu pensamento. (DE2)*

*(...) foi a coisa que mais me ficou de tudo, da parte inicial da formação... perceber a importância de saber pensar como a base de toda a educação. (DE2)*

*Penso, agora, que educar para o pensar é... é educá-los para eles (...) aprenderem a argumentar, a ser críticos de uma forma positiva. (CE2)*

*Foi de facto muito importante, notei que as suas respostas revelavam uma maior capacidade criativa. (BE2)*

Relativamente à categoria A<sub>5</sub>. *Questionamento*, inclui, agora duas subcategorias: *saber questionar*, cujo respetivo indicador de análise é *questionar*, e *ter iniciativa* (com o indicador: *formular perguntas*).

Categoria A<sub>5</sub>

A importância da educação para o pensar versar o aprofundamento do questionamento é referida pelas professoras antes do percurso formativo (cf. Quadro 6, Capítulo Seis) e reforçada após esse percurso. Realça-se que destacam, agora, a pertinência da iniciativa dos alunos no que respeita à formulação das questões.

*Penso, agora, que educar para o pensar é... é educá-los para eles saberem (...) questionar. (CE2)*

• Aprender a questionar

*Inicialmente, e eu confesso, eu pensava que se calhar isto não ia funcionar, que não funcionava com as crianças, e que ia ser complicado, mas na prática funciona e funciona muito bem, e acho que é muito importante para o desenvolvimento de competências de questionamento, de reflexão. (BE2)*

*Acabou também por alertar-me para a importância de serem eles a colocar as questões e aprenderem, mesmo, a perguntar. (EE2)*

*Que sejam... eles a fazer algumas perguntas. (DE2)*

Salienta-se, no final do percurso formativo, a emergência de duas novas categorias:

Macro-categoria A  
novas  
categorias

A<sub>7</sub>. Argumentação | Indicadores: *argumentar, justificar e fundamentar*

A<sub>8</sub>. Atitudes | Indicadores: *saber ouvir, respeito pelo outro, partilha/interajuda e respeito pelas regras instituídas.*



Um olhar sobre o sistema de categorização revela, ainda, que estas duas categorias recolhem, sensivelmente, o triplo de proposições ou afirmações (unidades de registo), das categorias anteriormente enunciadas<sup>542</sup>.

De facto, quando questionadas sobre possíveis alterações nas suas conceções, as professoras salientam, por alusão quer aos contextos formativos, quer ao desenvolvimento dos alunos, a importância da educação do/para pensar se centrar no desenvolvimento de capacidades tais como *argumentar, justificar e fundamentar* (categoria A<sub>7</sub>). De igual modo, realçam a consciência das transformações das suas próprias ideias/percepções iniciais.

Categoria A<sub>7</sub>

*Para além da capacidade de debate, a capacidade de argumentar, de respeitar, acho que foi importante, mesmo. (BE2)*

*Acho que é muito importante para o desenvolvimento de competências de questionamento, de reflexão, [...] e a argumentação então é fundamental. (BE2)*

*Mesmo os próprios alunos mudaram a sua atitude [...] Eles próprios já tentavam sempre arranjar uma justificação. (EE2)*

• Acompanhando as mudanças

*Muitas vezes, até questões mais complexas, e do quotidiano. A... eu achava que eles não iam conseguir reflectir sobre isso, mas com, ao longo das sessões, eles foram conseguindo justificar as opiniões deles. (BE2)*

*Pensava que seria uma coisa muito mais teórica, ou... ou que os miúdos não iam aproveitar tanto. Que... ia ser muito mais difícil chegar até eles, e que na realidade não foi. Penso, agora, que educar para o pensar é... é educá-los (...) para saberem fundamentar as suas opiniões e saberem que as podem alterar, depois de ouvirem os outros. (CE2)*

*Sempre que eles dão uma resposta e não dizem o porquê, há alguém na turma que põe o dedo no ar e diz: mas isso não é uma resposta, tu não fundamentaste a tua opinião. (AE2)*

A voz dos alunos

#### **A voz dos alunos... (re)tecendo representações**

Alunos da professora A:

*Aqui aprendemos a pensar, porque não sabemos algumas coisas e depois ficamos a saber. (AIT1AM1S12)*

*Aprendi a justificar melhor. (AIT1AF4S12)*

Alunos da professora B:

*Estas sessões fizeram com que eu pensasse melhor. (AIT1BM7S12)*

Alunos da professora C:

*Nas sessões aprendemos e refletimos. (AIT3F1S12)*

Finalmente, no que respeita às conceções do que deve ser a educação para o pensar, as professoras destacam o desenvolvimento de *atitudes* (categoria A<sub>8</sub>) como *saber ouvir, o respeito pelo outro, a partilha/interajuda e o respeito pelas regras instituídas*.

Categoria A<sub>8</sub>

*O facto de eles conseguirem ouvir juntos, partilhar as opiniões e respeitar as opiniões, para mim foi fundamental. (BE2)*

• Aprender o respeito

<sup>542</sup> Vd. Anexo 20 [CD-ROM].



*Apesar dos diferentes pontos de vista, eles conseguiram  
começar a respeitar-se e a escutar. (BE2)*

• Aprender a  
"escutar"

*Ao longo das sessões, eles foram conseguindo justificar as opiniões deles,  
e acima de tudo, respeitar a opinião dos outros. (BE2)*

*E a importância da partilha, de se ajudarem uns aos outros  
no desenvolvimento do pensamento. (BE2)*

*O... estarem a falar sem colocar o dedo no ar (...) se alguém faz isso  
eles chamam a atenção. (AE2)*

A voz dos  
alunos

### **A voz dos alunos... (re)tecendo representações**

Alunos da professora B:

*Gostei porque estivemos juntos a pensar e a dizer as nossas ideias. (AIT1BF2S4)*

Alunos da professora A:

*Os meninos que não nos ouvem, que estão sempre a falar e que continuam com o dedo  
no ar quando nós falamos são ladrões de palavras. Foi o que o Dr. Oscar nos ensinou  
quando cá esteve. (AIT1AM3S9)*

Em síntese, conforme se evidencia pela leitura das Figuras 24 e 25, o percurso formativo efetuado permitiu um alargamento do quadro teórico-conceitual das professoras participantes relativamente às conceções que detinham anteriormente. Na fase final do percurso, as suas representações apontam para a importância da ação educativa centrada na estruturação do pensamento e no desenvolvimento de capacidades reflexivas, críticas e criativas, para as quais é fundamental aprender a argumentar, problematizar e questionar, tal como a promoção de atitudes de flexibilidade cognitiva, de partilha e interajuda, de respeito pela alteridade e de aprender a ouvir.

Síntese

Estas conceções inscrevem-se nas teorias defendidas pelos diversos autores<sup>543</sup> que permitiram a construção do quadro teórico deste estudo e sustentam que a educação para fomentar a qualidade do pensar se alicerça no desenvolvimento de capacidades reflexivas, críticas e criativas e distinguem, neste processo, a importância de os alunos aprenderem, desde cedo, a justificar devidamente as suas opiniões, a questionar o que os rodeia, a argumentar e a defender os seus pontos de vista, ou seja, a *cuidar* do próprio pensamento.

No que se refere à macrocategoria B, **formação para o desenvolvimento de competências reflexivas e de ação**, na qual foram agrupadas as conceções das professoras relativas aos contributos do programa de formação para o estímulo da

Macro-  
categoria B

<sup>543</sup> Entre os quais, a título de exemplo, se encontram Lipman; Sharp; Lipman, Splitter e Sharp, Brenifier; Sternberg; Torrance; Tenreiro-Vieira e Vieira; e Pedrosa de Jesus (a não inclusão das datas referentes às obras dos autores nomeados fica a dever-se aos vários estudos que possuem nesta área, devidamente assinalados ao longo da primeira parte do presente estudo e igualmente listados na bibliografia).





competência em estudo, realça-se a importância que continuam a dar à *reflexão pró-ativa* (categoria B<sub>1</sub>) que, para além dos indicadores *melhorar/mudar práticas e desenvolver o pensar dos alunos*, inclui, agora, um novo indicador: *construir e conhecer instrumentos*.

Categoria B<sub>1</sub>

Assim, referem que a fase 1 do programa de formação contribuiu para a melhoria e/ou mudança das suas práticas, uma vez que

*Ajudou-me a tentar um novo curriculum, um novo projecto para a minha turma (...) a objectivar mais o que pretendo para cada um dos meus alunos.* (AE2)

• Inovação curricular

*Com as formações que fomos tendo, com as conversas, com a reflexão que fui fazendo com as minhas colegas, foi muito interessante, porque consegui ver e mudar algumas coisas na aula.* (BE2)

De igual modo, sobressai, nos seus discursos, a *importância de desenvolver o pensar dos alunos de maneira a conduzi-los a novas questões e a pensar sobre aquilo que estavam a dizer; o de não aceitar logo a primeira resposta* (CE2) e os contributos do percurso formativo para conhecer e construir instrumentos de apoio ao desenvolvimento das competências enunciadas:

*A formação abriu-nos caminhos para nós construirmos os nossos próprios instrumentos e os nossos próprios meios.* (CE2)

• Construção de recursos

Quanto à categoria B<sub>2</sub>. *Reflexão sobre a prática*, o respetivo indicador, *refletir sobre o que se faz*, continua a figurar no novo sistema de categorização, sendo referido como uma das características marcantes do ambiente formativo:

Categoria B<sub>2</sub>

*Todo o ambiente de reflexão, de partilha, com os colegas, com os formadores, para mim, foi muito importante porque realmente discutimos as coisas e reflectimos e não nos ficámos por ouvir informações e ficar com elas e dá-las como certas. Reflectimos, debatemos as opiniões diferentes de cada um, para mim foi mais importante.* (BE2)

Comparando as Figuras 26 e 27, verifica-se que, nesta fase final, a categoria B<sub>3</sub>. *Aprendizagem contínua* não consta, nos discursos das professoras, sendo que, nas primeiras entrevistas, tinha sido referida por três das cinco entrevistadas. Tal omissão poderá ficar a dever-se ao facto de as segundas entrevistas terem decorrido após um longo período formativo (fases 1 e 2) e ao facto da necessidade *de ir procurar mais além da formação inicial* (CE1) não ser, nesta fase, percebida como fundamental.

Categoria B<sub>3</sub>

Relativamente à análise dos discursos relativos às segundas entrevistas, destaca-se a emergência das seguintes novas categorias e respetivos indicadores (cf. Figura 27):

Macro-categoria B novas categorias

B<sub>4</sub>. Escuta ativa | Indicador: *saber ouvir*

B<sub>5</sub>. Mudança | Indicadores: *mudar atitudes e mudar de opinião*

B<sub>6</sub>. Argumentação | Indicador: *argumentar*

B<sub>7</sub>. Questionamento | Indicador: *formular questões*



- B<sub>8</sub>. Cidadania consciente | Indicadores: *tornar-se cidadão* e *conhecer direitos e deveres*
- B<sub>9</sub>. Cooperação | Indicador: *partilhar*
- B<sub>10</sub>. Desenvolvimento pessoal | Indicador: *formação pessoal*
- B<sub>11</sub>. Pensamento crítico | Indicador: *pensamento crítico*
- B<sub>12</sub>. Pensamento criativo | Indicador: *criatividade*.

De acordo com as professoras participantes, a formação para o desenvolvimento das competências reflexiva e de ação deve alicerçar-se em metodologias e estratégias promotoras de uma atitude de *escuta ativa* (B<sub>4</sub>), de *mudança* (B<sub>5</sub>) e direcionadas para o *desenvolvimento pessoal* (B<sub>10</sub>), bem como de uma *cidadania consciente* (B<sub>8</sub>). É neste sentido que realçam a importância de *saber ouvir*, do abandono de atitudes inflexíveis e rígidas e de, no confronto com os outros, se ser capaz de reconhecer a fragilidade das convicções próprias e *mudar de opinião*, da importância de perder o medo de errar e de se ter uma palavra a dizer (*mudar atitudes*), fundamentais para a *formação pessoal* e para a formação de *cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres*.

Categorias  
B<sub>4</sub>, B<sub>5</sub>, B<sub>10</sub>  
e B<sub>8</sub>

*O facto de eles conseguirem ouvir juntos, partilhar as opiniões e respeitar as opiniões, para mim foi fundamental.* (BE2)

*Era uma coisa que às vezes não conseguíamos, que eles estivessem atentos ao que os outros dizem, nem ligavam muito. E com o passar das sessões, eles começaram a escutar o colega, e a respeitar o espaço e opinião de cada um.* (BE2)

*Tenho muitos alunos que me diziam, que chegaram a dizer que não havia respostas erradas ou certas. Ou seja, eles aprenderam desde muito cedo, logo nas primeiras sessões, e fez com que todos eles, não tivessem medo de participar ou de errar, que era o mais importante, para nós.* (EE2)

• Aprender a perder o medo

*Saberem reconhecer “olha, eu achava assim, mas...” e mudar de opinião também. Perceber “eu pensava que era assim, mas realmente com tudo o que eu ouvi, eu mudei a minha opinião”.* (DE2)

• Aprender a mudar de opinião

*Porque não os ajuda só a desenvolver competências que estão no Currículo, mas também a tornar-se cidadãos cada vez mais conscientes, capazes de questionar o mundo que os rodeia, não aceitando tudo como certo. Acho que é muito importante para a formação deles a nível pessoal.* (BE2)

A voz dos alunos

### A voz dos alunos... (re)tecendo representações

Alunos da professora B:

*Gostei muito porque estivemos sempre reunidos a discutir.* (AIT1BF4S4)

Alunos da professora D:

*Mudaram as nossas ideias.* (AIT2F2S12)

*Mudámos a nossa opinião.* (AIT2F8S12)

Alunos da professora E:

*Mas quando estou na sessão de filosofia sinto que não há respostas certas nem respostas erradas.* (D<sub>0</sub>AIT4F5)



Ainda no âmbito das categorias em análise, realçam-se alguns dos contributos do percurso formativo expressos pelas professoras, que espelham as influências recíprocas possibilitadas pela descentração de si e pela atenção ao outro:

*O programa, a formação alertou-me para a importância de eles aprenderem a estruturar o seu pensamento e para perceberem que têm direitos, e por isso têm algo a dizer, mas também têm deveres. (DE2)*

• Aprender direitos e deveres

*E mesmo os próprios alunos mudaram a sua atitude o que também fez com que nós mudássemos a nossa. (EE2)*

A *cooperação* (B<sub>9</sub>) estabelecida, e com ela o efeito (sempre) enriquecedor da *partilha*, tal como o desenvolvimento da *criatividade* (B<sub>12</sub>) foram outros aspetos salientados como marcantes:

Categorias B<sub>9</sub> e B<sub>12</sub>

*O que mais me marcou, foi (...) o facto de nós, o grupo de formação, partilharmos e reflectirmos umas com as outras sobre todo o processo. (BE2)*

*Sermos nós a fazer e a escolher as actividades permitia-nos, também... eu senti a minha criatividade a aumentar ... e a explorar outros lados que não, (...) tinha explorado até então, com os meus alunos. (AE2)*

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação, a professora C salienta, uma vez mais, a importância da *argumentação* (B<sub>6</sub>) e do *questionamento* (B<sub>7</sub>), realçando algumas das alterações que percebeu nos seus alunos.

Categorias B<sub>6</sub> e B<sub>7</sub>

*Houve uma coisa fantástica nestas sessões de Filosofia: foi o revelar de alguns alunos. Alunos que à partida eram muito amorfos, muito distraídos. Um, um caso... foi de um aluno que está completamente no mundo da lua, sempre. E que foi capaz de ter raciocínio e de dar, e de argumentar. E acho que foi sobretudo isto que eu mais senti nos miúdos: a argumentação. (CE2)*

*Eles sentiram que têm direito a argumentar. Que podem dizer que não concordam, e que têm o direito de dizer que não concordam, mesmo a um professor, mesmo a um adulto. (CE2)*

• Aprender direitos

*O que ensinamos na prática são pequeninas coisas que vão mudando, a questão do rigor na formulação das questões (...) de maneira a conduzi-los a novas questões e a pensar sobre aquilo que estavam a dizer, não aceitar logo a primeira resposta. (CE2)*

A voz dos alunos

#### **A voz dos alunos... (re)tecendo representações**

Alunos da professora C:

*Eu não concordo com a M... porque acho que os adultos têm a mesma fantasia que as crianças só que não a mostram porque já cresceram e já não estão habituados. (AIT3F3S6)*

*Fez-me pensar em coisas que nunca tinha pensado. (AIT3F1S12)*

*Temos de pensar no que temos de dizer. (AIT3M1S12)*

Por último, importa referir o contributo das sessões práticas para o desenvolvimento do *pensamento crítico* (B<sub>11</sub>) dos alunos.

Categoria B<sub>11</sub>



*Acho que a argumentação e o questionamento foram as competências que se destacaram (...) e o desenvolvimento do pensamento crítico, também, sem dúvida. (CE2)*

*Principalmente o pensamento crítico, na minha opinião. (EE2)*

Em síntese, uma leitura transversal aos diferentes discursos torna evidente a ampliação das concepções das professoras representada, esquematicamente, nas Figuras 26 e 27. Discursos que realçam a importância de (re)pensar a formação e, inerentemente, a prática pedagógica, alicerçada no desenvolvimento de competências especificamente direcionadas para o *cuidar do pensar*. É igualmente relevante a importância de proporcionar aos alunos as ferramentas indispensáveis para responderem, de forma profícua, crítica, criativa e positiva, aos desafios e às exigências que a leitura ativa e *cuidada* do mundo atual exige.

Síntese

A possibilidade da construção do conhecimento de cada um, na confluência dos saberes mútuos, na aceitação, no respeito pela diversidade e na escuta de si próprio e do(s) outro(s), são valores inegáveis de uma perspectiva de educação atenta ao *cuidar do crescer*.

As decisões e as escolhas informadas e conscientes, a participação ativa, a interajuda e a partilha, os comportamentos e atitudes construtivas, tal como a consciência das ações individuais e das suas repercussões nos outros e no mundo, possibilitam aos alunos a vivência da sua própria cidadania, experiência fundamental para *cuidar do futuro*.

Nos indicadores referentes às categorias que integram a macrocategoria B é possível (re)encontrar os referentes teóricos que fundamentaram este estudo e que foram explorados no percurso formativo, tal como a sua coerência com os diversos documentos legais que regulam o sistema educativo português, alguns dos quais já referidos anteriormente, e que preconizam o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico como uma das finalidades da educação.

De igual modo, as opiniões expressas e evidências trianguladas de professoras e seus alunos encontram alguma correspondência com o “Relatório Europeu sobre a Qualidade do Ensino Básico e Secundário” que, relembramos, salienta que *aprender a aprender* abrange competências intelectuais, atitudes e motivação, tais como, *as atitudes relativamente a si próprio, as percepções relativamente às próprias competências, a capacidade para pensar sobre o próprio pensamento ('metacognição')*, entre outras, e defende que o desafio consiste em ajudar as pessoas a aprenderem de forma reflexiva e autocrítica.

É possível, de igual modo, estabelecer um paralelismo entre os indicadores subjacentes aos seus discursos e as quatro aprendizagens fundamentais em torno das quais se deve organizar a educação, apontadas pelo Relatório para a UNESCO, coordenado por Delors (1996) que, pelo seu carácter estruturante e fundacional, se instituem como “pilares do conhecimento” (p. 77). De igual forma, destaca-se a coerência entre os indicadores referidos e os saberes básicos considerados no estudo



desenvolvido por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), por solicitação do Conselho Nacional de Educação, como “essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas (e próximas futuras)” (p. 16). Este estudo, desenvolvido a âmbito nacional, constitui um referente para a identificação dos saberes estruturantes a desenvolver na educação. Os autores do estudo, que incide sobre o Ensino Básico, apontam cinco saberes básicos, entendidos como “competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática” (p. 17). Estes saberes cruzam-se com as perspetivas de Delors (1996) e Morin (1991, 2000, 2001) relativas aos saberes considerados essenciais para um futuro sustentável.

Relativamente a estes possíveis cruzamentos, retomá-los-emos de uma forma mais explícita, numa perspetiva de integração sistémica do conjunto de informações obtidas.

As conceções das professoras relativas às **metodologias, estratégias e técnicas adotadas nas práticas curriculares que se ajustaram ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos** e o seu entendimento relativamente aos **materiais, recursos didáticos e instrumentos específicos utilizados para a ativação dessa capacidade**, que integravam o tema 2 das entrevistas finais, foram reunidas, a exemplo do que aconteceu na análise às primeiras entrevistas, na macrocategoria C.

Macro-  
categoria C

Na procura de maior compreensão, foram colocados a par os dois sistemas de categorização obtidos (conforme Figuras 28 e 29), sendo assim possível visualizar as alterações nas suas conceções, após o percurso formativo. Uma primeira leitura transversal às figuras mencionadas permite concluir que todas as categorias iniciais se mantiveram, não se tendo registado a inclusão de novas categorias. Porém, um olhar mais atento aos sistemas construídos permite concluir da introdução de novas subcategorias e da omissão de outras, assim como da complexificação do segundo sistema originada, sobretudo, pela transformação dos indicadores originais.

No que se refere à categoria *técnicas centradas no aluno* (C<sub>1</sub>) realçam-se as seguintes subcategorias e respetivos indicadores:

Categoria C<sub>1</sub>

- ▶ Diálogo | Indicador: *diálogo/discutir*
- ▶ Reflexão | Indicador: *refletir*
- ▶ Questionamento | Indicador: *questionamento*
- ▶ Partilha | Indicador: *partilha*
- ▶ Debate | Indicador: *debate*.



Comparando os dois sistemas, observa-se a importância que as professoras atribuem às técnicas centradas nos alunos para o desenvolvimento das suas competências reflexivas, persistindo a maioria dos indicadores mencionados antes do percurso formativo. Assim, e por referência às práticas desenvolvidas, as professoras acentuam algumas das técnicas utilizadas (nomeadamente o *diálogo*, o *debate* e o *questionamento*) que, na sua perspectiva, possibilitaram a ativação da capacidade de pensar dos seus alunos, sendo possível constatar, em algumas das suas proposições, a mudança dos pré-juízos que detinham inicialmente quanto às capacidades dos mesmos:

*Tive sessões que utilizámos apenas a... que eram apenas diálogos.* (EE2)

*Muitas vezes nós achamos que os alunos não são capazes de discutir, e são.* • Acompanhando as mudanças  
*É um engano nosso.* (BE2)

*Achava que eles não conseguiam reflectir sobre determinados temas mais complexos. Mas eles conseguem e têm sempre a opinião deles.* (BE2)

*O questionamento, claro está. Todas as sessões que eu desenvolvi, foram todas à base, à base de questões. Não, não dar respostas, mas levá-los a chegar a respostas.* (EE2)

*A importância da partilha, de se ajudarem uns aos outros no desenvolvimento do pensamento.* (BE2)

*A reflectir sobre isso é que percebi como eles tinham gostado daquilo, e achavam que era importante ter aquele espaço e aquele tempo para falarem uns com os outros e para debaterem opiniões.* (BE2)

Na subcategoria *diálogo* realça-se que o indicador *conversar*, que consta no primeiro sistema de categorização, dá lugar, no segundo, ao indicador *discutir*, o que parece evidenciar um maior rigor conceptual por parte das professoras, na fase final do percurso formativo. Lembra-se, a este respeito, a distinção entre o diálogo e a mera conversa (Splitter & Sharp, 1999), assunto abordado no Capítulo Quatro, e que foi alvo de particular atenção durante a formação e em algumas das reuniões mantidas ao longo do projeto.

*Depois da observação das sessões das professoras T1B e T3, conversámos sobre alguns aspetos que me pareceram pertinentes. Reforcei a importância de aprofundar o pensamento dos alunos e de passar da mera conversa para o diálogo, da passagem fundamental do “blá, blá, blá” (necessário, para sossego das nossas almas, mas noutras ocasiões) para o “trá lá li, trá, lá lá”... Penso que este foi mais um dos momentos formativos informais que temos vindo a manter.*

(in notas de campo, reunião com a Professora T1B e T3, após observação 1)

notas de campo

#### **A reflexão da professora a este respeito... Tecendo sentidos**

*Após a sessão a Dr.<sup>a</sup> Celeste esteve a falar comigo, num diálogo reflexivo pós-acção. Foi muito importante esta conversa, aqui numa vertente de Supervisora da Formação, uma vez que me confrontei com as minhas maiores dificuldades e em conjunto pensámos em estratégias que facilitassem a sua superação. A partir deste diálogo procedi a alterações na planificação da sessão seguinte, de forma a ter oportunidade de aplicar as estratégias sugeridas e aproveitar, mais uma vez, a sua presença, para me ajudar.* (TPCS11)

Teaching portfolio professora C



Com vista ao desenvolvimento de competências reflexivas, as sessões práticas nortearam-se, de acordo com as afirmações das professoras, pela atenção ao aluno e às suas vivências, ao que tem significado para ele. Assim, a sua ação pautou-se pela *implicação do aluno no processo de ensino-aprendizagem (C<sub>2</sub>)*, procurando *promover o interesse e a motivação dos alunos/intervenção no processo*, tal como a sua *responsabilização* no aprofundamento do pensamento.

Categoria C<sub>2</sub>

*Tentámos criar sempre situações e partir de estratégias com que eles se identificassem logo à partida. (BE2)*

• Promover a autoimplantação

*Nem sempre se deve partir de uma história que nada diz àquelas crianças, é mais importante, pegar no que lhes diz alguma coisa, por exemplo uma imagem, ensiná-los a observar... (EE2)*

*Também acabei por trabalhar conteúdos, temas ... que vinham dos próprios alunos. (EE2)*

*Para mim foi muito bom ver que eles perceberam que têm de ser eles a pensar, que o aprofundamento do pensamento depende deles, não é algo que nós podemos fazer por eles. Eles interiorizarem essa responsabilização de que têm de ser eles a pensar. (CE2)*

Nesta categoria que, como se pode constatar, não sofreu alterações relativamente ao primeiro sistema (cf. Figuras 28 e 29), realça-se a importância de uma intervenção educativa cujo foco não seja apenas a aquisição de conteúdos, mas também, a atenção à alteridade e ao *princípio da pessoalidade* do aluno (Sá-Chaves, 2004a), ao *pensamento de cuidado com o outro (caring thinking – Lipman, 2005)*, tal como se observa nas palavras da professora B: *eles trazem temas de casa, muitas vezes problemas que eles sentem e querem partilhar com os colegas (BE2)*.

Quanto à macrocategoria C, no conjunto dos dois sistemas de categorização obtidos, a categoria *gestão, desenvolvimento e verbalização do pensamento (C<sub>3</sub>)* foi a que mais transformações sofreu, não só pela introdução de novas subcategorias e indicadores, mas também pelo número de unidades de registo que contempla<sup>544</sup>, sendo que, na primeira análise, se registaram nove proposições/afirmações e na segunda vinte e seis. Assim, nesta categoria foram consideradas as seguintes subcategorias e os respetivos indicadores:

Categoria C<sub>3</sub> alterações

- ▶ Reflexão sobre o mundo | Indicador: *pensar sobre a realidade*
- ▶ Comunicação | Indicadores: *perder o medo de falar ou dar opiniões e falar uns com os outros e ouvirem-se*
- ▶ Argumentação | Indicadores: *justificar, argumentar, fundamentar, explicar e exemplificar*
- ▶ Tempo para pensar | Indicador: *dar tempo/não ter pressa/parar*
- ▶ Autonomia | Indicador: *deixá-los agir/pensar.*

<sup>544</sup> Vd. Anexos 11 e 20 [CD-ROM].



Quando questionadas sobre as estratégias específicas para o desenvolvimento da competência reflexiva dos alunos e dos contributos do percurso formativo para (re)pensar essas estratégias, conferem particular atenção ao *pensar sobre a realidade*, para que os alunos percebam *a importância de pensarem sobre os problemas do mundo, da realidade em que vivem* (CE2).

O reforço da competência comunicativa, estratégia adotada nas sessões práticas com as crianças, foi outro dos aspetos salientados como fundamental. Assim, se nas primeiras entrevistas se referiram à importância de os alunos *verbalizarem o seu pensamento e as suas opiniões* (cf. Quadro 9, Capítulo Seis e Figura 28), agora sublinham o facto de os alunos *terem perdido o medo de falar* e de terem aprendido *a ouvir-se uns aos outros*.

*Achei muito importante, porque há alunos que sistematicamente não participam, ou participam muito pouco [...] E eu acho que eles perderam esse medo. Porque como não há uma resposta certa, “eu posso pensar aquilo que eu quiser. E nunca ninguém me vai dizer que isto está errado, ou que isto está certo. De facto a minha opinião é importante [...] E eu que até sou tímida, até posso ir falando e porque me ouvem”.* (DE2)

• Aprender a perder o medo

*E no fim, na última sessão que fizemos, em que os alunos disseram o que é que eles tinham achado (...) percebi como eles tinham gostado daquilo, e achavam que era importante ter aquele espaço e aquele tempo para eles falarem uns com os outros e para debaterem opiniões.* (BE2)

A voz dos alunos

#### **A voz dos alunos... (re)tecendo representações**

Alunos da professora D:

*Eu gostei de falar e de pensar.* (AIT2F9S11)

*Gostei, porque todos os meninos participaram.* (AIT2F3S11)

Alunos da professora B:

*Gostei muito de saber o que os outros gostam e também gostei que os outros soubessem o que gosto e penso.* (AIT1BM1S12)

Os discursos das professoras estão em concordância com alguns dos contributos teóricos que alicerçam o presente estudo. A importância de o aluno se expressar e aprender a fazê-lo é referida por diversos autores, entre os quais Bruner (1999), Sharp (1995a) e Brenifier (2011a), como questão fulcral para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. A partilha de opiniões e ideias, o pedido de informações, o esclarecimento de dúvidas e a formulação de hipóteses são apenas alguns exemplos dos inúmeros motivos que justificam a necessidade de verbalização do pensamento e que, conseqüentemente, exigem o desenvolvimento de competências comunicativas.

*E o homem é um ser de palavra, na palavra e pela palavra (re)cria-se e (re)inventa-se... a linguagem e o pensar são atividades que se justapõem. E, de novo, cintilam as palavras de Larrosa “o eu, inclusive o mais íntimo, está feito de palavras ou,*

notas de campo





*dito de outra maneira, a linguagem é condição necessária do eu (...)*<sup>545</sup>.  
(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

De igual modo, Lipman, Sharp e Oscanyan (2001) defendem que uma discussão reflexiva requer o desenvolvimento do hábito de ouvir. A aprendizagem da escuta passa pela competência da descentração (Brenifier, 2011a), pela consciencialização do funcionamento (muitas vezes contraditório) do pensamento e pela capacidade de assentar o pensar. O desenvolvimento da competência de escuta ativa permite atenção ao dizer do outro e, portanto, o distanciamento do que é familiar e o abandono, ainda que temporário, dos próprios hábitos intelectuais e das próprias opiniões, abrindo a possibilidade de uma leitura crítica das nossas ideias.

No que respeita à subcategoria *argumentação*, e comparando os dois sistemas construídos, destaca-se a ocorrência de um conjunto de novos indicadores, o que parece evidenciar um processo de clarificação e de aprofundamento conceptuais por parte das professoras. Assim, se antes do percurso formativo realçavam que, de forma a gerir e desenvolver o pensamento dos seus alunos, procuravam que os mesmos *argumentassem as suas opiniões e formassem juízos a respeito dos seus trabalhos*<sup>546</sup>, depois de concluído este percurso, referem os seguintes indicadores: *justificar, argumentar, fundamentar, explicar e exemplificar*.

A estimulação da capacidade de pensar dos seus alunos passa por estes perceberem que *têm que justificar aquilo que pensam* (DE2), por não se limitarem a responder a questões, *mas sempre fundamentando aquilo que eles achavam, o que não achavam* (EE2), por *formular juízos fundamentados* (CE2) e pela *argumentação, que é uma coisa ainda difícil [...] mas que se notou muito neles* (BE2).

Realça-se, ainda a opinião da professora A que acentua não só a importância da argumentação, mas o impacto desta estratégia nas práticas pedagógicas posteriores às sessões do programa<sup>547</sup>.

*Não achar que há uma opinião válida, há sempre um que diz sim, o outro que diz não, e tentamos argumentar em função disto, isto têm-se mantido.* (AE2)

No que respeita às conceções mais marcantes do percurso formativo (fase 1), e que se refletiram nas suas práticas pedagógicas (fase 2), destacam-se, ainda, os indicadores *explicar* e *exemplificar*. Neste âmbito, salienta-se a afirmação da professora D que, para além de ser elucidativa quanto aos indicadores referidos, é igualmente reveladora das inúmeras vezes que os alunos *vão mais longe do que nós...*

<sup>545</sup> Larrosa, Jorge. (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (5.ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 25.

<sup>546</sup> Vd. Anexo 11 [CD-ROM].

<sup>547</sup> A este respeito, relembra-se que as entrevistas finais decorreram entre 15 e 16 de dezembro, portanto, já no final do 1.º período do ano letivo seguinte ao da implementação do presente projeto de investigação.



*Achei que para eles... que eles às vezes explicavam melhor do que eu.  
A importância de terem que explicar o que estão a pensar,  
e... terem que dar uma explicação, ou um exemplo. (DE2)*

A voz dos  
alunos

#### A voz dos alunos... (re)tecendo representações

Alunos da professora D:

*Eu gostei desta sessão, porque tivemos que explicar porque escolhemos  
as imagens. (AIT2F1S11)*

*Agora damos respostas mais completas e exemplos das coisas que pensamos. (AIT2M7S12)*

Na categoria *gestão, desenvolvimento e verbalização do pensamento (C<sub>3</sub>)* destaca-se a emergência de duas novas subcategorias: *tempo para pensar* e *autonomia*. Estas duas subcategorias subentendem indicadores relativos à necessidade de disponibilizar tempo para os alunos formularem os seus pensamentos e a importância da autonomia para o desenvolvimento do pensamento, respetivamente.

Categoria C<sub>3</sub>  
novas  
subcategorias

*Então depois eu penso: “calma, respira”, que eles também têm de ter tempo  
para perceber. E isso é uma daquelas coisas que me marcou definitivamente  
e eu, agora, também paro mais. (DE2)*

• Aprender  
a gerir  
o tempo

*Em vez de sermos nós a dar tudo, ficarmos à espera  
que nos dessem eles, que procurassem eles. (DE2)*

As afirmações das professoras espelham algumas das conceções já referidas no enquadramento teórico e veiculadas durante a fase 1 do percurso formativo, especificamente, as conclusões sobre os tempos de espera avançadas no estudo realizado por Pedrosa de Jesus (1987) e a teoria pedagógica de Wallon que, já no início do século XX, salientava a pertinência de uma perspetiva de educação para a autonomia, com vista à formação integral do ser humano.

As opiniões das professoras vão, igualmente, ao encontro da teoria defendida por Lipman (2001), para quem o *pensar bem* consiste no pensamento autónomo, crítico e razoável e de Almeida (2005) que relembra a necessidade de o aluno ser autónomo e de assumir as responsabilidades inerentes ao seu papel social de estudante.

A análise de conteúdo dos discursos relativos às entrevistas 2 evidencia a permanência das seguintes categorias:

C<sub>4</sub>. Recursos didáticos

C<sub>5</sub>. Dinâmica da sala de aula

C<sub>6</sub>. Desenvolvimento de valores

C<sub>7</sub>. Promover a observação.

Relativamente aos *recursos didáticos* (categoria C<sub>4</sub>), constata-se que os *textos/histórias*, os *dilemas*, as *imagens* e os *exercícios matemáticos*, indicadores transversais às duas entrevistas, recolhem o consenso das professoras quanto à sua pertinência para o desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos.

Categoria C<sub>4</sub>

Quanto à subcategoria *Portfolio*, que na primeira entrevista foi referida pela professora C como recurso fundamental, durante o estágio, para o desenvolvimento



da sua capacidade reflexiva<sup>548</sup>, a mesma é, agora, omissa. Esta omissão não parece ser, contudo, significativa, atendendo a que, como veremos na análise aos *student portfolios* construídos pelas professoras (na qualidade de formandas), este será um tema recorrente nas suas afirmações.

No que se refere aos outros *recursos* referidos, verifica-se, nesta fase, um aumento significativo dos indicadores. Assim, se na primeira entrevista foi possível identificar dois indicadores (*brainstorming* e *mapas conceptuais*), nas segundas entrevistas estes desaparecem e dão lugar a um outro conjunto de indicadores que, de acordo com as professoras, caracterizaram as suas práticas com vista ao desenvolvimento de competências reflexivas, tais como *poemas*, *filmes*, *desenhos* ou *músicas*, entre outros.

Na categoria C<sub>5</sub>, *Dinâmica da aula, a assembleia de turma* continua a ser referida como uma das ocasiões em que é possível estabelecer com os alunos, de forma mais cuidada, momentos de reflexão. A *Formação Cívica*, área disciplinar não curricular, é igualmente referida como um tempo privilegiado para a promoção do debate. Finalmente, as professoras salientam a *diversificação de estratégias* pela importância de *explorar diferentes formas de trabalhar os temas com os alunos [...] também para eles verem que se pode trabalhar temas interessantes e de diferentes maneiras, que não há padrão [...] Porque é também estimulante para eles* (CE2).

Categoria C<sub>5</sub>

*Aceitar diferentes perspetivas e a interajuda* são os indicadores que integram a categoria *desenvolvimento de valores* (C<sub>6</sub>) e que se salientam nas seguintes afirmações, quando as professoras se referem às alterações que sentiram nos alunos:

Categoria C<sub>6</sub>

*Deles serem capazes de não achar que a opinião deles, porque é deles, que é a melhor e que é única, e que toda a gente tem que concordar com eles, porque muitas vezes era assim... e "é assim, porque a minha mãe me disse, e tu também tens de achar a mesma coisa".* (BE2)

•Aprender a flexibilidade

*A importância da partilha, de se ajudarem uns aos outros no desenvolvimento do pensamento, para mim é o que eu noto mais.* (BE2)

•Aprender a ajudar

Por fim, a última categoria que integra a macrocategoria C, *promover a observação* (C<sub>7</sub>), apesar de em ambas as entrevistas ter sido referida apenas em uma unidade de registo, não deixa de ser significativa por lembrar a importância, para o desenvolvimento do pensamento, de *cuidar do olhar*, mas também pelo facto de ter sido referida por professoras diferentes. Assim, aquando da primeira entrevista, a professora B destacou a importância dos alunos *saberem observar*, já na entrevista final, a professora E, por seu turno, realçou a importância de *os ensinar a observar*. Embora as palavras de ambas pareçam traduzir, aparentemente, duas visões distintas do ensino, por um lado indícios de um ensino centrado no aluno (saber

Categoria C<sub>7</sub>

<sup>548</sup> Vd. Anexo 11 [CD-ROM].



observar) e, por outro, o ensino centrado no professor (ensinar a observar), importa não esquecer que as palavras, quando apartadas do seu contexto original, podem assumir *faces* diferentes. De facto, em ambos os discursos<sup>549</sup> o que sobressai é a importância atribuída ao exercício da observação para o desenvolvimento da capacidade reflexiva ou, por outras palavras, a experiência (sempre) enriquecedora das múltiplas formas possíveis de *ver para compreender*.

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra.*<sup>550</sup>

notas  
de campo

*Dar voz às palavras dos outros, deixar que eles (se) falem através das minhas palavras, é um exercício de enorme responsabilidade. E porque um dia cuidei de escutar que cada palavra “tem mil faces secretas sob a face neutra”, também procuro, neste processo, chegar mais perto e contemplar as palavras, para que, ao cuidar do dizer, cuidar de quem diz e do que diz.*

(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

Em síntese, a compreensão conjunta das concepções das professoras, antes e após o percurso formativo, sobre a educação para/do pensar, permite evidenciar a importância do desenvolvimento de competências só realizável na interação com os outros e com os contextos em que nos situamos. A ação pedagógica centrada no desenvolvimento de competências reflexivas, críticas, ecológicas e criativas, com vista à tomada de decisões face ao mundo e à informação que nos é disponibilizada, realçada nos seus discursos, enraíza-se na troca de experiências de aprendizagem, saberes, sentidos e sentires pautada pelo *cuidado com...*

Síntese

Nas suas palavras sobressai a relevância de práticas direcionadas para o estímulo da partilha, interajuda e cooperação no encontro de soluções, de valorização e de respeito pelo outro e pelas normas instituídas, eixos estruturantes para a aprendizagem dos valores (componente basilar da sobrevivência e de uma vivência consciente e feliz) imprescindível para a possível organização e refundação de valores, para o repensar do sentido do compromisso humano, pessoal e comunitário (Carneiro, 2007) e igualmente fundamentais para o desenvolvimento do pensamento criativo (Torrance, 1979) e crítico (Paul, 1993; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

A importância de atitudes de flexibilidade cognitiva, do saber e do aprender a ouvir e a ver, e com estes a possibilidade de abertura ao fascínio da diversidade, que sobressai no cruzamento das suas vozes com as dos alunos, são pilares essenciais para uma nova cidadania centrada no conhecimento regulado por valores (Sá-Chaves, 2003).

Os princípios de *autoimplicação*, de assunção da ideia de *inacabamento*, enquanto *poder vir a ser*, e do *efeito multiplicador da diversidade* (Sá-Chaves, 2000a)

<sup>549</sup> Que podem ser consultados, na íntegra, nos Anexos 10 e 19 [CD-ROM].

<sup>550</sup> Andrade, Carlos Drummond de (1969). Procura da poesia. In *Reunião – 10 livros de poesia* (edição de 1971). Rio de Janeiro: José Olympio Editora. p. 9.



que se relevam dos seus discursos, são pontos de referência para a (re)construção da identidade individual e coletiva (Tedesco, 2008).

Para a consecução destes princípios basilares de formação, as professoras sublinham a pertinência de práticas direcionadas para a aquisição de competências comunicativas e para o desenvolvimento de capacidades tais como argumentar, justificar, fundamentar que, desenvolvidas em ambientes de compleição filosófica (nos quais predominam o debate profícuo e a discussão reflexiva), possibilitam o enriquecimento, quer dos alunos, quer de si próprias, ao nível intelectual, existencial e social (Brenifier, 2007, 2011a). Níveis nos quais se enraízam a possibilidade da autonomia (*pensar por si próprio*), da autenticidade e da singularidade (*ser si próprio*) e da noção de pertença a uma comunidade (*pensar com os outros*), primordiais para o desenvolvimento da civilidade que se processa, não como um mero conhecimento teórico, mas como vivência, nas práticas quotidianas.

De igual modo, nas suas palavras, se realça a valorização do questionamento como meio de identificação do que ainda não se sabe, mas que se pode vir a saber, e a importância de saber esperar, de dar tempo ao tempo para pensar (Pedrosa, 1999), indispensável para que o pensamento se articule, se estruture e se desenvolva, enfim, que aconteça.

Por fim, a análise dos discursos permite destacar a necessidade de promover a observação e, conseqüentemente, uma perspectiva de *educação do olhar*, que encontra eco em diversos autores, os quais salientam a importância para o desenvolvimento, quer da criança, quer do adulto, de hábitos de observação (Dewey, 1979), potencialmente facilitadores do desenvolvimento do pensar crítico e criativo.

Em conclusão, a aquisição do hábito de *aprender a pensar*, de aprender a aprender, de aprender a usar a capacidade inteligente (Dewey, 1979) funda a possibilidade de *ser consciência*... metáfora norteadora deste estudo.

Trata-se de pensar na possibilidade de reconfiguração do olhar educativo que realça a importância de um tipo de ação pedagógica centrada não apenas *no que se aprende*, mas também *no como se aprende e para que se aprende* e, inerentemente, de pensar, cada vez mais, *o que ensinar e como ensinar, a quem, quando e para quê*.

É sob esta perspectiva, na procura dos sentidos atribuídos pelas professoras ao que *se aprende e como se aprende e para que se aprende*, que quebraremos novamente o ritmo da narrativa e, em jeito de analepse, retomaremos a história no ponto em que a deixámos, passando à apresentação das suas conceções relativamente ao programa de formação, procurando, num olhar para trás mas em direção ao futuro, uma reconstrução espiralada do que foi, para o que pode vir a ser.

Figuras 24 e 25. Concepções de educar para o pensar – Entrevista 1 e Entrevista 2

Técnica de recolha de dados Entrevista	Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo	Técnica de recolha de dados Entrevista	Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo
Fonte de dados: Guião da Entrevista 1	Protocolo Entrevista 1 - Bloco 1	Fonte de dados: Guião da Entrevista 2	Protocolo Entrevista 2 - Bloco 1
Objetivo: Conhecer as concepções da(s) professora(s) no que respeita ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação	<p style="text-align: center;"><u>Macrocategoria 1 (A)</u> Concepções de educação para o pensar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>Categoria &gt; Reflexão</li> <li>Indicadores                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Refletir</li> <li>▪ Desenvolver o pensamento</li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Problematização</li> <li>Indicadores                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Flexibilidade cognitiva</li> <li>▪ Pensamento pró-ativo</li> <li>▪ Problematizar</li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Estruturação do pensamento</li> <li>Indicadores                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensamento estruturado</li> <li>▪ Base fundacional</li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Desenvolvimento de capacidades criativas</li> <li>Indicador                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensar criativamente</li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Questionamento</li> <li>Indicador                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionar</li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Desenvolvimento de capacidades críticas</li> <li>Indicador                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensar criticamente</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	Objetivo: Conhecer (possíveis) alterações nas concepções da(s) professora(s) no que respeita ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação	<p style="text-align: center;"><u>Macrocategoria 1 (A)</u> Concepções de educação para o pensar (Pós Fases 1 e 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>Categoria &gt; <b>Argumentação</b></li> <li>Indicadores                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Argumentar</b></li> <li>▪ <b>Justificar</b></li> <li>▪ <b>Fundamentar</b></li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; <b>Atitudes</b></li> <li>Indicadores                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Saber ouvir</b></li> <li>▪ <b>Respeito pelo outro</b></li> <li>▪ <b>Partilha / Interajuda</b></li> <li>▪ <b>Respeito pelas regras instituídas</b></li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Reflexão</li> <li>Indicadores                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Refletir</li> <li>▪ Desenvolver o pensamento</li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Problematização</li> <li>Indicadores                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Flexibilidade cognitiva</li> <li>▪ Pensamento pró-ativo</li> <li>▪ Problematizar</li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Estruturação do pensamento</li> <li>Indicadores                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensamento estruturado</li> <li>▪ Base fundacional</li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Desenvolvimento de capacidades criativas</li> <li>Indicador                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensar criativamente</li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Questionamento</li> <li>Subcategoria &gt; <b>Saber questionar</b></li> <li>Indicador                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionar</li> </ul> </li> <li>Subcategoria &gt; <b>Ter iniciativa</b></li> <li>Indicador                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Formular perguntas</b></li> </ul> </li> <li>Categoria &gt; Desenvolvimento de capacidades críticas</li> <li>Indicador                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensar criticamente</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
	Nota: As categorias já referidas no Capítulo Seis (cf. Figura 15) encontram-se assinaladas a cor vermelha		

Figuras 26 e 27. Concepções sobre a formação para o desenvolvimento de competências reflexiva e de ação – Entrevista 1 e Entrevista 2

Técnica de recolha de dados Entrevista	Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo	Técnica de recolha de dados Entrevista	Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo
Fonte de dados: Guião da Entrevista 1		Fonte de dados: Guião da Entrevista 2	
<p>Objetivo: Conhecer e identificar as necessidades de formação da(s) professora(s) entrevistada(s), relativamente ao desenvolvimento das competências reflexiva e de ação</p>		<p>Objetivo: Conhecer e identificar as opiniões da(s) professora(s) entrevistada(s) acerca dos contributos do programa de formação para o desenvolvimento das competências reflexiva e de ação</p>	
<p>Nota: As categorias já referidas no Capítulo Seis (cf. Figura 16) encontram-se assinaladas a cor vermelha</p>		<p>Nota: As alterações relativamente ao sistema de categorização anterior encontram-se assinaladas a cor laranja A azul encontra-se as categorias que não constam no novo sistema de categorização</p>	

Protocolo Entrevista 1 - Bloco 1	
<u>Macrocategoria 2 (B)</u>	
Formação para o desenvolvimento de competências reflexiva e de ação	
Categoria	➤ Reflexão pró-ativa
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Melhorar/Mudar práticas</li> <li>■ Desenvolver o pensar dos alunos</li> </ul>
Categoria	➤ Reflexão sobre a prática
Indicador	■ Refletir sobre o que se faz
Categoria	➤ Aprendizagem contínua
Indicador	■ Ir aprendendo

Protocolo Entrevista 2 - Bloco 1	
<u>Macrocategoria 2 (B)</u>	
Formação para o desenvolvimento de competências reflexiva e de ação	
Categoria	➤ Reflexão pró-ativa
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Melhorar/Mudar práticas</li> <li>■ Desenvolver o pensar dos alunos</li> <li>■ <b>Construir e conhecer instrumentos</b></li> </ul>
Categoria	➤ Reflexão sobre a prática
Indicador	■ Refletir sobre o que se faz
Categoria	➤ Escuta ativa
Indicador	■ Saber ouvir
Categoria	➤ Mudança
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mudar atitudes</li> <li>■ Mudar de opinião</li> </ul>
Categoria	➤ Argumentação
Indicador	■ Argumentar
Categoria	➤ Questionamento
Indicador	■ Formular questões
Categoria	➤ Cidadania consciente
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tornar-se cidadão</li> <li>■ Conhecer direitos e deveres</li> </ul>
Categoria	➤ Cooperação
Indicador	■ Partilhar
Categoria	➤ Desenvolvimento pessoal
Indicador	■ Formação pessoal
Categoria	➤ Pensamento crítico
Indicador	■ Pensamento crítico
Categoria	➤ Pensamento criativo
Indicador	■ Criatividade
Categoria	➤ Aprendizagem contínua

Figuras 28 e 29. Conceções sobre metodologias, estratégias, recursos e instrumentos de desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos – Entrevista 1 e Entrevista 2

Técnica de recolha de dados Entrevista	Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo	Técnica de recolha de dados Entrevista	Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo
Fonte de dados: Guião da Entrevista 1	Protocolo Entrevista 1 - Bloco 2	Fonte de dados: Guião da Entrevista 2	Protocolo Entrevista 2 - Bloco 2
<p>Objetivos: Identificar estratégias e técnicas específicas, adotadas nas práticas curriculares, que, na perspetiva da(s) professora(s), se ajustam ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos</p> <p>Identificar opções metodológicas da(s) professora(s) que, na sua perspetiva, melhor se adequam ao desenvolvimento de competências reflexivas dos (seus) alunos</p> <p>Objetivo: Identificar recursos, instrumentos e materiais específicos para a educação centrada na estimulação reflexiva</p>	<p style="text-align: center;"><u>Macrocategoria 3 (C)</u> Metodologias, estratégias, recursos e instrumentos de desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos</p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Técnicas centradas no aluno</b>  <b>Subcategorias/</b> ➤ <b>Diálogo</b>   Indicadores: Dialogar/Conversar  <b>Indicadores</b> ➤ <b>Reflexão</b>   Indicadores: Refletir/Pensar  ➤ <b>Questionamento</b>   Indicadores: Questionar/Perguntar  ➤ <b>Partilha</b>   Indicadores: Partilhar opiniões e experiências/Pensar em conjunto  ➤ <b>Debate</b>   Indicadores: Debate/Confronto  ➤ <b>Trabalho de projeto</b>   Indicador: Trabalho de projeto</p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Implicação do aluno</b>  <b>Indicador</b> ➤ Promover o interesse e a motivação e <b>Intervenção no processo/Responsabilização</b></p> <p><b>Categorias</b> ➤ <b>Gestão, desenvolvimento e verbalização do pensamento</b>  <b>Subcategorias/</b> ➤ <b>Reflexão sobre o mundo</b>   Indicador: Pensar sobre a realidade  <b>Indicadores</b> ➤ <b>Comunicação</b>   Indicadores: Verbalizar o pensamento e Emitir opinião  ➤ <b>Argumentação</b>   Indicadores: Saber argumentar e Ajuizar</p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Dinâmica da aula</b>  <b>Indicadores</b> ➤ Assembleia de Turma e Área de Projeto</p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Desenvolvimento de valores</b>  <b>Indicadores</b> ➤ Aceitar diferentes perspetivas e Desenvolver valores</p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Promover a observação</b>  <b>Indicador</b> ➤ Saber observar</p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Recursos didáticos</b>  <b>Subcategorias/</b> ➤ <b>Textos</b>   Indicadores: Textos/Histórias  <b>Indicadores</b> ➤ <b>Dilemas</b>   Indicador: Dilemas  ➤ <b>Imagens</b>   Indicador: Imagens  ➤ <b>Portfolios</b>   Indicador: <i>Portfolios</i>  ➤ Exercícios matemáticos   Indicadores: Exercícios matemáticos/Resolução de situações  ➤ <b>Outros</b>   Indicadores: Brainstorming/ Mapas conceptuais</p>	<p>Objetivos: Identificar estratégias e técnicas específicas, adotadas nas práticas curriculares, que, na perspetiva da(s) professora(s), se ajustaram ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos</p> <p>Identificar metodologias promotoras do desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos</p> <p>Objetivo: Identificar recursos, instrumentos e materiais específicos utilizados para a ativação da capacidade de pensar dos alunos</p>	<p style="text-align: center;"><u>Macrocategoria 3 (C)</u> Metodologias, estratégias, recursos e instrumentos de desenvolvimento de competências reflexivas nos alunos</p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Técnicas centradas no aluno</b>  <b>Subcategorias/</b> ➤ <b>Diálogo</b>   Indicadores: Diálogo/ <b>Discutir/Conversar</b>  <b>Indicadores</b> ➤ <b>Reflexão</b>   Indicador: Refletir  ➤ <b>Questionamento</b>   Indicador: Questionamento  ➤ <b>Partilha</b>   Indicador: Partilha  ➤ <b>Debate</b>   Indicador: Debate  ➤ <b>Trabalho de projeto</b></p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Implicação do aluno</b>  <b>Indicadores</b> ➤ Promover o interesse e a motivação/ <b>Intervenção no processo/Responsabilização</b></p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Gestão, desenvolvimento e verbalização do pensamento</b>  <b>Subcategorias/</b> ➤ <b>Reflexão sobre o mundo</b>   Indicador: Pensar sobre a realidade  <b>Indicadores</b> ➤ <b>Comunicação</b>  ➤ <b>Perder o medo de falar ou dar opiniões</b>  ➤ <b>Falar uns com os outros e ouvirem-se</b>  ➤ <b>Argumentação</b>  ➤ <b>Ajuizar</b>  ➤ <b>Justificar</b>  ➤ <b>Argumentar</b>  ➤ <b>Fundamentar</b>  ➤ <b>Explicar</b>  ➤ <b>Exemplificar</b>  ➤ <b>Tempo para pensar</b>   Indicadores: Dar tempo/Não ter pressa/ Parar  ➤ <b>Autonomia</b>   Indicadores: Deixá-los agir/Pensar</p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Dinâmica da aula</b>  <b>Indicadores</b> ➤ Assembleia de Turma  ➤ <b>Área de Projeto</b>  ➤ <b>Formação Cívica</b>  ➤ <b>Diversificação de estratégias</b></p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Desenvolvimento de valores</b>  <b>Indicadores</b> ➤ Aceitar diferentes perspetivas  ➤ <b>Interajuda</b>  ➤ <b>Desenvolver valores</b></p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Promover a observação</b>  <b>Indicador</b> ➤ <b>Saber observar</b> <b>Ensinar a Observar</b></p> <p><b>Categoria</b> ➤ <b>Recursos didáticos</b>  <b>Subcategorias/</b> ➤ <b>Textos</b>   Indicadores: Textos/Histórias  <b>Indicadores</b> ➤ <b>Dilemas</b>   Indicador: Dilemas  ➤ <b>Imagens</b>   Indicador: Imagens  ➤ <b>Portfolios</b>  ➤ Exercícios matemáticos   Indicador: Exercícios matemáticos  ➤ <b>Outros</b>   Indicadores: <b>Poemas/Música/Filmes/Desenhos/Fotografias/Jogos/ Brainstorming/ Mapas conceptuais</b></p>

Nota: As categorias já referidas no Capítulo Seis (cf. Figura 21) encontram-se assinaladas a cor vermelha

Nota: As alterações relativamente ao sistema de categorização anterior encontram-se assinaladas a cor laranja  
A azul encontra-se as categorias que não constam no novo sistema de categorização





## 7.2. De docentes a aprendentes: a formação das professoras

A avaliação das sessões de formação teórico-prática (fase 1) foi acompanhando o próprio percurso formativo tendo, por esse facto, contribuído para a reconfiguração de algumas estratégias, atividades ou para a procura de novos instrumentos, configurando, simultaneamente, um percurso investigativo e autoformativo.

A flexibilidade que esteve subjacente à sua conceção e à implementação, sobretudo orientadas para as necessidades e motivações individuais, representou uma mais-valia. O processo avaliativo das sessões foi-se processando, passo a passo, nas conversas que fomos mantendo (formadores/formandas e formadores/formadores) e no seio das quais foram sendo registadas as notas de campo que integram o presente *portfolio de investigação*, algumas das quais têm vindo a acompanhar esta análise, e que contemplam os aspetos considerados mais pertinentes e as perceções que impeliam à escrita, constituindo, assim, sucessiva e sistematicamente, uma memória viva, quer do percurso, quer dos sentidos que nele foram emergindo.

Mas, porque o senso comum dita que *palavras, leva-as o vento*, importava estabelecer o vínculo entre o que se pensa, e o que se pensa quando se diz, escrevendo. Importava, ainda criar um momento individual de reflexão no qual fosse possível a cada uma das docentes, agora também na condição de aprendentes, parar para pensar e, porque, *para pensar, há que parar de pensar*, neste cuidar de se ouvirem, “provocar su propio pensamiento, sus propias preguntas, quizá sus propias palabras”<sup>551</sup>. Foi sob estas linhas que foi idealizado um documento para avaliação das sessões que, tal como já referido, foi reconstruído em conjunto na primeira sessão e se reconfigurou numa folha de registo de avaliação que passou a ser preenchida pelas professoras/formandas no final de todas as sessões e que constitui um dos instrumentos de recolha de dados deste estudo.

*Olho, agora, para o documento que lhes propus e para o que  
reconstruímos em conjunto: como aprendemos “diferente”,  
quando nos dispomos a aprender junto!*  
(in notas de campo referentes à 1.ª sessão)

Como ficou estabelecido entre nós que o objetivo deste instrumento era aceder às suas opiniões sobre alguns aspetos das sessões, tendo em vista a sua avaliação formativa e contínua melhoria, os documentos referidos não têm qualquer identificação e, no seu tratamento, foram devidamente codificados, pelo que será pelo respetivo código que serão mencionados nesta análise.

<sup>551</sup> Larrosa, Jorge [2003]. *Entre Las Lenguas. Lenguaje y Educación Después de Babel*. Barcelona: Editorial Laertes. p. 336.



A primeira parte do referido documento de registo<sup>552</sup> consta de duas grelhas: uma relativa aos assuntos/temas abordados nas sessões e a outra à sua dinâmica, e para as quais estabelecemos a seguinte escala de apreciação<sup>553</sup>:

0 – nada relevante
1 – muito pouco relevante
2 – pouco relevante
3 – suficientemente relevante
4 – muito relevante

Escala de apreciação

A segunda parte é composta por uma questão de resposta aberta<sup>554</sup>, na qual se solicita às professoras/formandas que explicitem e fundamentem a sua opinião relativamente à pertinência da sessão para a respetiva atividade profissional e um campo destinado a sugestões/observações.

*Senti que o facto de ter pedido que explicitassem e fundamentassem as suas opiniões não foi, à partida, acolhido com grandes sorrisos... recordo ter ouvido “é mais fácil ‘pôr cruzinhas’. Pois... pensar dá trabalho... e se esperamos e exigimos aos alunos que fundamentem a sua opinião, temos de ser os primeiros, enquanto professores, a fazê-lo e a saber como o fazer. Espero ser capaz, eu também, de o fazer e de as ajudar a ver como... E relembro Larrosa “tem de se estar à altura das palavras que digo e que me dizem”.*  
(in notas de campo referentes à 1.ª sessão)

notas de campo

### 7.2.1. Análise das avaliações das sessões do programa de formação – *Cerzindo sentidos em contextos formativos*

No que respeita à análise dos dados, e para que a sua apresentação não se torne uma mera descrição repetitiva e, por outro lado, de forma a permitir uma leitura mais cabal, apresentaremos, em figuras, os dados relativos às grelhas referidas, nas quais consta o número de respostas assinaladas pelas professoras/formandas por cada unidade de medida, dedicando um olhar mais atento à segunda parte<sup>555</sup> do documento de registo.

<sup>552</sup> Vd. Anexo 14 [CD-ROM].

<sup>553</sup> Também conhecidas por escalas de intensidade, “organizam as atitudes e as opiniões sob um conjunto ordenado de respostas. Podem ser propostos ao sujeito diversos graus de resposta para cada pergunta; têm, todavia, cinco graus de resposta as escalas mais utilizadas” (Pardal & Correia, 1995, p. 70). Na construção desta escala tivemos em atenção as recomendações dos autores citados e a sua adequação aos fenómenos em estudo. A validação deste instrumento foi feita pelas próprias formandas e por uma formadora conhecida, a quem foi solicitada a apreciação do seu conteúdo.

<sup>554</sup> Parte B – Questão 1. *Considera que esta sessão foi útil para a sua atividade profissional?*

<sup>555</sup> Neste processo, transcrever-se-ão as afirmações/proposições das professoras/formandas consideradas pertinentes para a presente análise. No que respeita às sugestões/observações



## Avaliação da Sessão 1

6 de fevereiro | 11h -13h

Figura 30. Avaliação da sessão de formação 1

Assuntos/temas abordados: Contextualização da temática	Formador(a): Investigadora principal	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
1. Assuntos/temas abordados					1	4
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados				2	3
	Materiais de apoio				1	4
	Estratégias de ação				3	2

A leitura da Figura 30 permite perceber que a maioria das professoras/formandas consideram que os assuntos/temas abordados nesta sessão foram *muito relevantes*, tal como os materiais de apoio utilizados. No que respeita aos recursos técnicos mobilizados, duas consideram-nos *suficientemente relevantes* e as restantes três entendem que foram *muito relevantes*, sendo que é possível constatar uma avaliação inversa quanto às estratégias de ação.

Na análise das respostas à questão aberta, *Considera que esta sessão foi útil para a sua atividade profissional*, realça-se a importância que dão à motivação, à pertinência dos temas tratados, com repercussões a nível pessoal e profissional e o seu contributo para a reflexão e consequente mudança de perspetiva.

*Conseguiu-me motivar para assistir às restantes sessões, o que é muito importante.* (GAS1P2)

• Princípio da autoimplantação

*A temática desenvolvida na sessão foi, na minha opinião, muito pertinente e útil, quer a nível profissional quer pessoal. Consegui reflectir acerca da incerteza dos sistemas e da própria Humanidade, percebendo a necessidade de uma nova forma de olhar o Mundo.* (GAS1P3)

*Esta sessão funcionou como uma base de reflexão para um tema importante e necessário para todos.* (GAS1P4)

No que respeita às *Sugestões/Observações*, apenas uma das professoras salienta a pertinência de um maior aprofundamento dos textos analisados:

*Teria sido interessante abordar mais algumas ideias dos textos.* (GAS1P5)

serão referidas as que foram registadas, pelo que, sempre que tal não tenha acontecido, este campo será omissivo.



## Avaliação da Sessão 2

6 de fevereiro | 15h -17h

Avaliação  
sessão 2

Figura 31. Avaliação da sessão de formação 2

Assuntos/temas abordados: (Possíveis) Contributos da filosofia para o desenvolvimento do pensamento das crianças	Formador(a): Investigadora principal	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
1. Assuntos/temas abordados					1	4
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados				1	4
	Materiais de apoio					5
	Estratégias de ação				3	2

A maioria das professoras/formandas, tal como evidencia a leitura da Figura 31, considera que os assuntos/temas abordados nesta sessão foram *muito relevantes*, assim como os recursos técnicos utilizados. No que respeita aos materiais de apoio, a sua avaliação é consensual, sendo que os consideraram *muito relevantes*. No que diz respeito às estratégias de ação, três avaliaram-nas como *suficientemente relevantes* e as restantes duas como *muito relevantes*.

Na análise das respostas das professoras/formandas à questão 1.B, realça-se a importância que atribuem à formação como momento promotor de questionamento das práticas instituídas e de valorização do contexto escolar enquanto espaço propiciador de reflexão, de incentivo à investigação e de desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Nas suas palavras salienta-se ainda a relevância da motivação e da vontade de saber mais proporcionadas pela sessão.

*A sessão revelou-se útil, pois fez-me, mais uma vez, questionar a minha prática profissional e valorizar temas e conteúdos que por vezes merecem uma maior atenção face às crianças que todos os dias contactam comigo e que pretendo formar globalmente. (GAS2P1)*

• Princípio da consciencialização

*É efectivamente, útil este género de formação, já que nos faz reflectir sobre a importância de olhar a escola como um espaço de reflexão onde exista um contínuo incentivo à atitude investigativa à reflexão e ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. (GAS2P2)*

*Tal como a 1.ª sessão esta também foi motivante e os temas abordados [...] por serem novos, em termos da minha formação, conseguiram despertar a curiosidade. Sentir vontade de saber mais é o que acho mais importante sentir no final de uma sessão de formação. (GAS2P3)*

• Princípio de inacabamento



### Avaliação da Sessão 3

20 de fevereiro | 15h30 - 17h30

Figura 32. Avaliação da sessão de formação 3

Assuntos/temas abordados:	Formador(a): Investigadora principal	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
Educar para o pensar						
1. Assuntos/temas abordados						5
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados				1	4
	Materiais de apoio					5
	Estratégias de ação					5

As professoras/formandas foram unânimes em avaliar os assuntos/temas abordados nesta sessão como  *muito relevantes* , tal como os materiais de apoio utilizados e as estratégias de ação implementadas, como se destaca na leitura da Figura 32. Relativamente aos recursos técnicos usados, a maioria (quatro) avaliou-os como  *muito relevantes* .

No que respeita aos contributos da sessão para a respetiva atividade profissional, a análise das respostas evidencia a relevância da sessão para a reflexão sobre as práticas e a ampliação conceptual que possibilitou. Salienta-se, ainda, a necessidade de ativar o hábito de pensar e de parar para o fazer e a importância da motivação dos alunos e de despertar nestes o gosto e a vontade para pensar. Por fim, as professoras/formandas realçam como pertinente para a sua atividade profissional a argumentação, tal como o desenvolvimento desta capacidade nos alunos.

*[Fez-me] reflectir sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que utilizo na sala de aula. Nesse aspecto foi muito útil. (GAS3P1)*

• Princípio da consciencialização

*Sim, foi útil, pois ampliou o meu conceito de 'Educar para o pensar', projectando-me para a minha prática e para o que desenvolvo na minha sala de aula. (GAS3P3)*

*Foi fundamental a reflexão sobre a importância do pensar no processo ensino-aprendizagem. Salientou a necessidade urgente de despertar o hábito de pensar e parar para pensar. (GAS3P2)*

*Reforçou a ideia que é importante motivar os alunos para o processo ensino/aprendizagem e despertar neles o gosto e vontade para pensar. Outro factor relevante foi a importância da argumentação e do desenvolvimento desta mesma argumentação nos alunos. (GAS3P4)*

*Sim, porque fui capaz de identificar a importância da motivação para... (pensar...)... (GAS3P5)*

**Avaliação da Sessão 4**

27 de fevereiro | 15h30 - 17h30

Figura 33. Avaliação da sessão de formação 4

Assuntos/temas abordados:	Formador(a): Investigadora principal	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
Educar para o pensar						
1. Assuntos/temas abordados						5
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados					5
	Materiais de apoio					5
	Estratégias de ação				2	3

As professoras/formandas foram, uma vez mais, unânimes na sua avaliação quanto aos assuntos/temas abordados nesta sessão tal como os materiais de apoio utilizados, que consideraram  *muito relevantes*. A mesma avaliação foi feita aos recursos utilizados. Relativamente às estratégias de ação, e tal como se evidencia na Figura 33, as suas opiniões dividem-se, sendo que duas as apreciaram como  *suficientemente relevantes* e três como  *muito relevantes*.

A análise das respostas à questão 1.B revela, uma vez mais, a importância que atribuíram à sessão para o repensar das suas práticas, tal como a necessidade de uma atitude crítico-reflexiva pró-ativa. Nas suas palavras salienta-se, igualmente, a motivação para o desenvolvimento de atividades promotoras de qualidade no exercício de pensar dos alunos e do seu contributo para a adoção de atitudes críticas e reflexivas face à sociedade em vivemos, bem como para o desenvolvimento integral dos alunos. Finalmente, referem que a sessão lhes possibilitou continuar o processo de reconfiguração conceptual.

*Sim, considero que foi útil uma vez que a sessão abordou aspectos fulcrais da e para a minha prática, motivando-me para o desenvolvimento de actividades que promovam o pensar bem dos meus alunos. (GAS4P1)*

*Esta sessão foi útil para a minha formação porque me permitiu reflectir sobre a necessidade de Educar a pensar bem, para que os alunos se desenvolvam integralmente. É esta necessidade de pensar bem que desenvolverá alunos críticos e reflexivos perante a sociedade que os rodeia. Também salientou a necessidade de ser uma professora crítico-reflexiva para (re)equacionar constantemente as práticas, para que as possa melhorar. (GAS4P2)*

• Princípio da  
consciencia-  
lização

*Foi uma nova leitura destes [de conceitos familiares], e por isso relevante. (GAS4P4)*



## Avaliação da Sessão 5

6 de março | 15h30 - 17h30

Figura 34. Avaliação da sessão de formação 5

Assuntos/temas abordados: <i>Portfolios reflexivos</i>	Formador(a): Investigadora principal	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
1. Assuntos/temas abordados					2	3
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados				2	3
	Materiais de apoio				3	2
	Estratégias de ação				2	3

A leitura da Figura 34 permite perceber que a avaliação das professoras/formandas desta sessão se situou entre os parâmetros *suficientemente relevante e muito relevante*. Assim, duas consideraram-na *suficientemente relevante* quanto aos assuntos/temas abordados, aos recursos utilizados e às estratégias de ação implementadas, sendo que as restantes três os avaliaram como *muito relevantes*. É igualmente possível concluir da sua opinião inversa, relativamente aos materiais de apoio, que avaliam, maioritariamente como *suficientemente relevantes*.

Quanto à pergunta *Considera que esta sessão foi útil para a sua atividade profissional*, a maioria ressaltou a utilidade da revisão do conceito de *portfolio* já antes adquirido, aquando da sua formação inicial, considerando, agora, face à sua relevância no contexto do percurso formativo e à aprendizagem autónoma e significativa que possibilita, a aplicação desta estratégia com os seus alunos.

Conforme foi referido, a introdução desta temática no processo formativo ficou a dever-se ao facto de ter sido solicitado às professoras/formandas que, a partir desta sessão, iniciassem o seu *student portfolio*, escrevendo cinco reflexões pessoais<sup>556</sup> (assunto que abordaremos com mais detalhe no ponto seguinte), pelo que não deixa de ser expressiva a afirmação: *sim, para se começar a caminhar... 😊*. (GAS5P5), que espelha o carácter de percurso progressivo que a própria construção de um *portfolio* reflexivo fundamenta.

*Nesta sessão consegui lembrar os propósitos de um portfolio reflexivo e pensar numa possível organização de um portfolio para os alunos.* (GAS5P1)

*Em outros contextos de formação já fiz portfolios reflexivos, pelo que o tema não é novo para mim. Contudo, foi importante rever alguns conceitos e perceber qual a relevância que este instrumento vai ter para este processo de investigação-acção.* (GAS5P2)

*Permitiu-me verificar e reforçar a ideia que o portfolio é uma forma de aprendizagem autónoma e muito significativa.* (GAS5P3)

• Aprendizagem  
autónoma

<sup>556</sup> Reflexões que se constituíram como mais um meio de recolha de dados.



No que respeita ao campo *Sugestões/Observações*, uma das professoras/formandas considera que seria útil *visualizar portfolios já elaborados na área de 'Filosofia para Crianças'* (GAS5P1).

Avaliação  
sessão 6

### Avaliação da Sessão 6

12 de março | 15h30 - 17h30

Figura 35. Avaliação da sessão de formação 6

Assuntos/temas abordados:	Formador(a): Professora Doutora Maria Helena Pedrosa de Jesus	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
Questionar é uma arte?						
1. Assuntos/temas abordados						5
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados				2	3
	Materiais de apoio				2	3
	Estratégias de ação					5

A leitura da Figura 35 permite destacar que os assuntos/temas abordados nesta sessão foram considerados *muito relevantes*, tal como as estratégias de ação desenvolvidas. A sua opinião foi igualmente consensual relativamente aos restantes itens em avaliação, dado que duas os consideraram *suficientemente relevantes* e três *muito relevantes*.

No que respeita às respostas à questão aberta, é possível realçar a sua surpresa face aos dados apresentados quanto à prática do questionamento em sala de aula e os reflexos destes nas suas conceções e, conseqüentemente, na alteração das suas práticas pedagógicas. Sublinham, igualmente, a importância do acesso a novas leituras ou a novos conhecimentos e à reflexão propiciada pela temática abordada.

*Esta sessão foi muito útil para a minha formação porque eu não tinha ideia que nós, professores, questionamos/perguntamos os nossos alunos tantas vezes. Foi incrível perceber que muitas destas questões não 'servem' para 'nada'. Percebi que é importante dar tempo aos nossos alunos para pensarem antes de responder. Depois desta sessão, já 'penso um pouco' mais antes de perguntar/questionar os alunos e já lhes dou um pouco de tempo para responderem. Assim, com esta sessão, fui alterando 'progressivamente' as minhas aulas, pensando nos alunos.* (GAS6P1)

• Princípio da  
consciência-  
lização

• Alterar  
práticas

*Foi muito bom rever estes conteúdos, que já tinha conhecido durante o ano curricular do mestrado. Apesar de ter estes conhecimentos presentes e integrados na minha prática profissional (inclusive como supervisora de alunos estagiários) é sempre uma 'lufada' de ar fresco, lembrar e aprender coisas novas.* (GAS6P2)

*A sessão foi muito útil e importante para mim, pois fez-me reflectir sobre a minha prática e contactei com resultados de estudos que me surpreenderam. Com esta sessão parei para reflectir e questionar várias situações que, por vezes, acontecem. Foi, efectivamente, muito pertinente para a minha actividade profissional.* (GAS6P3)





*Muito sinceramente, esta foi sem dúvida uma sessão crucial para a formação em que me integro e para a minha actividade, pois tomei conhecimento de muitos resultados que desconhecia. Por outro lado, levou-me a questionar muito a minha prática e a reflectir sobre este assunto, pois é fundamental para o sucesso dos meus alunos e para o meu. (GAS6P4)*

•Princípio da consciencialização

*Sim, muito, na medida em que me pôs a pensar (e a pensar e pensar) naquilo que faço todos os dias quando entro na minha sala de aula... (GAS6P5)*

## Avaliação da Sessão 7

2 de abril | 16h00 -18h00

Avaliação sessão 7

Figura 36. Avaliação da sessão de formação 7

Assuntos/temas abordados: O desenvolvimento das capacidades de pensamento dos alunos do 1.º CEB	Formador(a): Professor Doutor Rui Marques Vieira	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
1. Assuntos/temas abordados						5
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados				2	3
	Materiais de apoio				2	3
	Estratégias de ação				2	3

Uma vez mais, observa-se o consenso na avaliação. As professoras/formandas apreciaram a sessão como *muito relevante* quanto à sua temática e, maioritariamente (três) consideraram que os recursos técnicos, os materiais de apoio e as estratégias mobilizadas foram *muito relevantes*, tendo sido os mesmos avaliados como *suficientemente relevantes* pelas restantes (duas).

No que respeita às respostas à questão *Considera que esta sessão foi útil para a sua atividade profissional*, realça-se a pertinência dos temas abordados para uma possível reestruturação e clarificação conceptual e as suas consequências na consciencialização das práticas profissionais adotadas.

*Os temas abordados foram pertinentes e muito interessantes, visto que urge tomar consciência sobre a forma como leccionamos e com que objectivo o fazemos. (GAS7P1)*

•Princípio da consciencialização

*A sessão foi de extrema importância, já que me ajudou a clarificar conceitos essenciais para a minha prática docente. (GAS7P2)*

*Considero muito crucial, pois esclareceu conceitos verdadeiramente significativos para a minha prática profissional. (GAS7P3)*

*Sim, na medida em que reestruturou e clarificou conceitos essenciais para a dinâmica escolar. (GAS7P4)*

*Considereei muito importante, na medida em que clarificou conceitos fundamentais para a prática docente. (GAS7P5)*



Quanto às *Sugestões/Observações* apresentadas, salienta-se que quatro das cinco professoras/formandas sugeriram que, pela importância e pertinência dos temas/assuntos abordados, os mesmos deveriam integrar uma formação de âmbito mais alargado, destinada a todos os professores do Colégio, conforme sobressai nas suas palavras:

*Penso que seria interessante e extremamente útil promover este género de formação a todos os docentes do Colégio. (GAS7P2)*

*Proporcionar este tipo de formação a todos os professores do Colégio, pela pertinência de todos os conteúdos explorados. (GAS7P3)*

*Formação ao nível do Colégio sobre algumas das questões tratadas. (GAS7P4)*

*Considero muito relevante este tipo de formação a todos os professores do Colégio, uma vez que estes temas são muito importantes (fundamentais). (GAS7P5)*

### Avaliação da Sessão 8

3 de abril | 15h30 -18h00

Avaliação  
sessão 8

Figura 37. Avaliação da sessão de formação 8

Assuntos/temas abordados:	Formador(a): Investigadora principal	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
O programa <i>Filosofia para Crianças</i> de Matthew Lipman						
1. Assuntos/temas abordados						5
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados				2	3
	Materiais de apoio					5
	Estratégias de ação				1	4

Na leitura da Figura 37 destaca-se que todas as professoras/formandas consideraram, quer os assuntos/temas abordados, quer os materiais de apoio utilizados nesta sessão, *muito relevantes*. Quanto aos recursos técnicos duas avaliaram-nos como *suficientemente relevantes* e três como *muito relevantes*. Finalmente, quanto às estratégias de ação, as mesmas foram consideradas, maioritariamente, como *muito relevantes*, tendo sido avaliadas, apenas num caso, como *suficientemente relevantes*.

O esclarecimento de dúvidas, o contacto com diferentes estratégias de ação e um maior conhecimento do programa de *Filosofia para Crianças*, a par com a motivação para a sua implementação prática, foram os aspetos mais focados na resposta à questão 1.B.

*Permitiu-me esclarecer algumas dúvidas acerca da implementação das sessões da filosofia para crianças. Esta sessão permitiu que eu me motivasse para esta mesma implementação e para que sentisse necessidade de realizar 'jogos' cujo objectivo crucial fosse a argumentação dos alunos. (GAS8P1)*



*Esta sessão foi relevante no âmbito do desenvolvimento das sessões de Filosofia para Crianças, uma vez que permitiu um maior conhecimento sobre o programa, oferecendo-nos estratégias úteis para a sua exploração. (GAS8P4)*

*Esta sessão foi muito útil para a minha prática, mais propriamente em 'Filosofia para Crianças', visto que analisámos o programa de Matthew Lipman e algumas estratégias de acção e organização de uma sessão de 'Filosofia para Crianças', assente numa comunidade de investigação. (GAS8P5)*

No campo Sugestões/Observações, uma das professoras/formandas realça a pertinência do acesso a uma *matriz para elaborarmos as planificações das sessões, pois não temos experiência nesta área (GAS8P4).*

### Avaliação da Sessão 9

8 de abril | 15h30 -18h00

Avaliação  
sessão 9

Figura 38. Avaliação da sessão de formação 9

Assuntos/temas abordados: Estratégias de planificação, organização e orientação de uma sessão de filosofia com as crianças	Formador(a): Investigadora principal	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
1. Assuntos/temas abordados						5
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados				1	4
	Materiais de apoio				1	4
	Estratégias de ação					5

Os assuntos/temas abordados na sessão 9, tal como as estratégias de ação, foram considerados por todas as professoras/formandas *muito relevantes*. Quanto aos recursos técnicos utilizados e aos materiais de apoio disponibilizados, a maioria (quatro) avaliaram-nos como *muito relevantes* e uma *considerou-os suficientemente relevantes*.

Quanto à utilidade da sessão para a respetiva atividade profissional, sublinha-se a relevância da discussão e da análise promovidas relativamente a estratégias de ação, de planificação e de orientação de sessões de *Filosofia para Crianças*, tal como o dissipar de dúvidas possibilitado pela prática de exercícios e exemplos.

*Esta sessão, de cariz mais prático, foi sobretudo clarificadora das estratégias de acção a aplicar na prática. Foi muito importante 'experimentarmos' uma pequena sessão (de análise do texto) para sentirmos as dificuldades e pensarmos como lidar com elas. (GAS9P1)*

• Aprender  
a fazer

*Esta sessão foi importante para mim, uma vez que discutimos e analisámos estratégias de planificação e orientação de uma sessão de 'Filosofia para Crianças'. Consegui dissipar algumas dúvidas e questionar algumas formas de orientar as sessões de filosofia com os meus alunos. (GAS9P2)*



*Permitiu-me esclarecer dúvidas e definir estratégias para a implementação das sessões de Filosofia para Crianças. A ‘pequena’ análise do texto de apoio foi muito importante porque o meu maior receio é desencadear o diálogo nas sessões e não o conseguir monitorizar adequadamente. (GAS9P3)*

*Esta foi sem dúvida uma sessão importante, pois muitas das minhas dúvidas foram analisadas e clarificadas, recorrendo essencialmente a exemplos práticos! Desta forma, sinto-me mais confiante para dinamizar as sessões com as crianças. (GAS9P4)*

*Sim, muito [importante]. Apesar de tudo o que temos trabalhado e lido nem sempre é muito fácil operacionalizar tantos conceitos e regras e perguntas e questões... (GAS9P5)*

Quanto ao campo *Sugestões/Observações*, realça-se a sugestão de uma das professoras/formandas de *planificar em conjunto* (GAS9P5).

*Não posso deixar de registar que a inclusão desta sessão no programa de formação adveio de uma das sugestões apresentadas aquando do processo de validação do programa, o que me permite concluir da mais-valia deste procedimento e do enriquecimento que nos é assentido, sempre que nos possibilitamos acolher outros olhares.*  
(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

notas de campo

As sessões 10 e 11, que decorreram nos dias 14 e 15 de abril, resultaram de um trabalho dinamizado conjuntamente com o Professor Doutor Oscar Brenifier e, embora tivessem sido avaliadas separadamente pelas professoras/formandas, procederemos à sua análise conjunta, dada a sua contiguidade e o consenso manifestado nas referidas avaliações, conforme evidencia a leitura das Figuras 39 e 40.

Avaliação sessões 10 e 11

**Avaliação da Sessão 10**

14 de abril | 14h00 - 19h30

Figura 39. Avaliação da sessão de formação 10

Assuntos/temas abordados:	Formador(a): Professor Doutor Oscar Brenifier e Investigadora principal	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sessões práticas com as crianças</li> <li>A metodologia de Oscar Brenifier</li> </ul>						
1. Assuntos/temas abordados						5
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados				2	3
	Materiais de apoio				2	3
	Estratégias de ação					5



## Avaliação da Sessão 11

15 de abril | 9h00-12h30 e 13h30-17h30

Figura 40. Avaliação da sessão de formação 11

Assuntos/temas abordados:	Formador(a): Professor Doutor Oscar Brenifier e Investigadora principal	Avaliação das formandas				
		0	1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sessões práticas com as crianças</li> <li>A metodologia de Oscar Brenifier</li> </ul>						
1. Assuntos/temas abordados						5
2. Dinâmica da sessão	Recursos técnicos utilizados				2	3
	Materiais de apoio				2	3
	Estratégias de ação					5

As duas sessões foram consideradas por todas as professoras/formandas  *muito relevantes*  quanto aos assuntos/temas abordados e às estratégias de ação implementadas. Os recursos usados, tal como os materiais de apoio foram avaliados como  *muito relevantes*  pela maioria (três) e como  *suficientemente relevantes*  pelas restantes (duas) professoras/formandas.

No que respeita à questão  *Considera que esta sessão foi útil para a sua atividade profissional* , foram unânimes em destacar a sua importância pela possibilidade de assistirem à implementação de sessões práticas com as crianças e pelos momentos de debate e de reflexão conjuntos mantidos após estas sessões. Salientaram, ainda, a relevância do contacto com estratégias que, como referem, irão utilizar futuramente, na prática pedagógica quotidiana.

*Foi muito relevante em vários aspectos, desde o contacto próximo com o Dr. Oscar, a sua proximidade com as crianças, a visualização das sessões práticas, as estratégias de acção, até ao debate e reflexão posteriores a cada sessão ('parte teórica'). (GAS10P1)*

• Princípio da reflexividade crítica

*Os momentos reflexivos que se seguiram foram um espaço muito importante para o esclarecimento de dúvidas e para reflectirmos, em conjunto, sobre tudo o que observámos. (GAS11P1)*

*Esta sessão prática foi importante, uma vez que consegui ver a aplicação, em contexto, das estratégias do método do Óscar. Na verdade, há uma série de estratégias observadas que irei utilizar na minha prática, independentemente de ser em sessões de Filosofia para Crianças. (GAS10P2)*

*O momento de reflexão partilhada após as sessões foi muito significativo, visto que pude questionar algumas formas de agir e estratégias usadas. (GAS11P2)*

*Ao observar as sessões do Dr. Oscar aprendi que é difícil fazer estas sessões e que cada uma delas depende da pessoa que a monitoriza. As sessões têm um toque de cada um de nós. (GAS10P3)*

*Ajudou-me a reflectir sobre algumas das minhas práticas e a posicionar-me de outra forma (bom seria se em tantas outras coisas pudéssemos aprender da mesma forma tão 'presente e directa'). (GAS10P4)*

*Fiquei a compreender que não 'importam' as conclusões/respostas dadas no final das sessões mas sim o caminho que se percorre até chegar a elas'. (GAS11P4)*



*Consegui ‘retirar’ algumas estratégias de acção não só para as futuras sessões de ‘Filosofia para Crianças’, como para a minha prática docente. (GAS10P5)*

• Transposição de saberes

*Esta formação revela-se de igual modo pertinente em relação ao que dela posso ‘retirar’ para a minha prática profissional, pois as estratégias utilizadas adequam-se perfeitamente ao contexto de sala de aula diário. (GAS11P5)*

Porque há perceções que só fazem sentido quando tecidas juntas, antes de fazer uma síntese final desta fase do percurso formativo, apresentaremos, de seguida, uma análise às reflexões que integram o *student portfolio* que as professoras/formandas construíram a partir da quinta sessão.

### 7.2.2. *Student portfolio*: análise de conteúdo – *Cerzindo sentidos em contextos reflexivos*

Considerando a indispensabilidade de um *olhar para dentro de si*, enquanto ato reflexivo, para acesso aos sentidos e significações que atribuímos à informação, com que quotidianamente nos deparamos, entendidas como instrumento para a melhoria e mudança das práticas rotineiras, mas também sobre o *si* de cada qual, o uso de *portfolios* reflexivos constitui uma oportunidade de estimular a reflexão sobre o que se faz, como se faz e que outros modos existem de fazer. Excelente meio de (auto)formação, a elaboração do *portfolio* reflexivo funda a possibilidade do conhecimento de si, do que se aprende e do modo como se aprende, permitindo que o *ser* se (auto)revele. E, porque quando o *sujeito narra, narra-se*<sup>557</sup> é possível, nas entrelinhas da tecedura narrativa, aceder ao percurso de aprendizagem e de construção pessoal do conhecimento e à identidade do seu autor. Por essa razão, os *portfolios* reflexivos podem ser excelentes instrumentos de avaliação e de investigação, se acutelados os procedimentos e os princípios formativos que regulam a sua elaboração.

Reflexões  
student  
portfolio

Porque, de par com Larrosa, consideramos que “urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes”<sup>558</sup>, pedimos às professoras/formandas que elaborassem cinco reflexões escritas sobre um dos temas já abordados ou a abordar na formação e cuja única indicação prévia se prendeu com o critério de seleção do assunto, sendo que este, deixado à escolha de cada qual, teria de ser apenas aquele que, para cada uma, fosse mais significativo. Dado este ser um documento de carácter pessoal e um momento particular no qual (se) pudessem dizer, os seus escritos não foram partilhados, nem acordados entre si, pelo que não deixa de ser relevante que todas as reflexões apresentadas tivessem versado sobre a mesma temática. Este sincronismo imprevisto representa uma mais-valia para a presente investigação, na medida em que faculta o acesso aos diferentes sentidos

<sup>557</sup> Conforme Clarice Lispector (2002, p. 13) “sou eu que escrevo o que estou escrevendo”.

<sup>558</sup> Larrosa, Jorge (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (5.ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 8.



atribuídos à mesma informação. E, porque a experiência do falar é também uma experiência do ouvir, as reflexões das professoras/formandas, que constam do Quadro 12, foram alvo de análise de conteúdo<sup>559</sup>.

Quadro 12. Reflexões das professoras/formandas – *student portfolio*

N.º da reflexão	1	Tema: <i>Portfolios Reflexivos</i> (sessão 5)		
		Formanda	Título	Data
		A	"Reflectir na e sobre a acção"	7 de março
		B	"Portfolio – (re) construção personalizada do conhecimento"	7 de março
		C	"Novos caminhos"	9 de março
		D	"Portfolio – (o/a) caminho do conhecimento..."	18 de março
	2	Tema: A arte de questionar em contexto de sala de aula (sessão 6)		
		Formanda	Título	Data
		A	"Questionar é uma arte? – A arte de (Re)Aprender a Pensar"	12 de março
		B	"A Arte de Questionar"	12 de março
		C	"Questionar é uma arte?"	12 de março
		D	"Questionar – Porquê?"	19 de março
	3	Tema: O desenvolvimento das capacidades de pensamento dos alunos do 1.º CEB (sessão 7)		
		Formanda	Título	Data
		A	"(Re)Pensar a Escola"	2 de abril
		B	"(Re)pensar práticas educativas"	3 de abril
		C	"Encruzilhada"	3 de abril
		D	"Pensamento crítico – <i>Ver (pr') além</i> "	5 de abril
	4	Tema: O Programa <i>Filosofia para Crianças</i> de Matthew Lipman (sessão 8)		
		Formanda	Título	Data
		A	"Um novo desafio"	3 de abril
		B	"Canta, canta como uma ave ou um rio"	4 de abril
		C	"Ah! Não me diga que concorda comigo!"	3 de abril
		D	"A sala como comunidade. O aluno como 'investigador' de verdade"	6 de abril
	5	Tema: A metodologia de Óscar Brenifier (Sessões 10 e 11)		
Formanda		Título	Data	
A		"Um peixinho sentimentalista"	15 de abril	
B		" <i>Porquê?</i> A Palavra"	22 de abril	
C		"Uma nova forma de olhar o Mundo"	22 de abril	
D		"No jardim... quando o jardineiro conversa com as flores"	18 de abril	
E	"Filosofar permite-nos construir a identidade e tomar decisões sobre os valores"	22 de abril		

<sup>559</sup> A elaboração dos quadros resultantes desta análise, que podem ser consultados na íntegra no Anexo 21 [CD-ROM], obedeceu aos mesmos princípios que orientaram as análises efetuadas às entrevistas sendo que, as categorias, as subcategorias e os indicadores advieram da leitura e do tratamento conjunto de todas as reflexões escritas e da análise das entrevistas iniciais, atendendo a uma construção espiralada do processo de conhecimento. Com vista à validade e fidelidade do sistema de categorização construído, foram adotados os procedimentos anteriormente descritos.



## Interseções A

### *Diálogos cruzados... em torno das reflexões e das meta-reflexões das professoras participantes*

As reflexões escritas das professoras em formação foram, e serão sempre, desafios à fala do meu ser, manifestações do desejo que ele se escreva como me fala, que na palavra escrita ele ouse dizer-se, porque,

*Não será este um excelente exercício de auto-conhecimento e quiçá me ajudará a reflectir sobre as minhas dúvidas e a encontrar, não respostas, mas novos caminhos?* (RSP1C-5)

• Aprender a  
(in)certeza

Protegida pelas palavras de Enrique Vila-Matas, “escrever é corrigir a vida, porque nos protege das feridas insensatas e dos golpes absurdos que nos dá a horrenda vida autêntica”<sup>560</sup>, sigo o meu percurso com a consciência que, sendo a escrita uma forma *de dizer o ser*, ela é uma incessante incógnita e uma contínua inquietação. Porque, conforme Vicente Cecim, “é sempre a vida que nos escreve, nós não escrevemos nada, é o Nada que nos escreve escrevendo a vida, as paisagens, os homens, as chuvas, o vento, as vozes das coisas, seus cantos também, através de nós: somos o Lápis que Escreve o Livro que escrevemos vivendo”<sup>561</sup>. Embora tendo consciência que, conforme afirma Eduardo Lourenço, “como a palavra comum, e mais do que ela, a escrita é um risco total. De uma maneira geral ninguém a lerá como o seu autor a concebeu”<sup>562</sup>, parto para a escrita, entre secções, crendo, com Rosa Montero, que “*sem a compreensão de nós próprios e dos outros, sem essa empatia que nos une aos outros, não pode existir nenhuma sabedoria, nenhuma beleza*”<sup>563</sup>.

Um olhar atento às experiências narrativas das professoras/formandas permitiu-me o confirmar de algumas questões que transpareciam já nas conversas que íamos mantendo ao longo do percurso formativo. As palavras *inquieta, confusa, dividida, insegurança, assustada, receio...* entreteciam os seus discursos e desassossejavam-me.

*Continuo um pouco inquieta face a todo este Programa, uma vez que nunca participei numa sessão de Filosofia para Crianças.* (RSP4A-8)

*A forma como o Dr. Oscar questionava as crianças, lhes estruturava o pensamento e os levava a verdadeiros momentos de confronto com as suas convicções trouxe-me alguma insegurança e fez-me questionar, muitas vezes se seria capaz.* (RSP5C-10/11)

<sup>560</sup> Vila-Matas, Enrique (2000). *Escrever é deixar de ser escritor*. Acedido em janeiro 10, 2005, em [http://www.autodafe.org/fr/autodafe/autodafe\\_01\\_port/art\\_14.htm](http://www.autodafe.org/fr/autodafe/autodafe_01_port/art_14.htm)

<sup>561</sup> Cecim, Vicente (2002). *Vicente Franz Cecim: o alquimista luminoso do silêncio*. [Entrevista de Fabrício Carpinejar]. Acedido em fevereiro 11, 2005, em <http://www.revista.agulha.nom.br/ag23cecim.htm>

<sup>562</sup> Lourenço, Eduardo (1987). *Tempo e Poesia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. p. 9.

<sup>563</sup> Montero, Rosa (2004). *A Louca da Casa*. Porto: Asa Editores. p. 94.





*Na minha opinião, a selecção de assuntos/questões a trabalhar é uma tarefa muito complexa (...), o meu maior receio é o de não conseguir realizar bem esta escolha. (RSP4E-8)*

Estaria eu a “apartá-las” das suas vidas, com este meu desejo de despertar a inércia mental?

*A princípio foi estranho, surpreendente, espantoso. Fez-me pensar, ter dúvidas ficar mais assustada. (RSP5D-10/11)*

*Na minha cabeça emergia um turbilhão de pensamentos que me atormentavam. (MR-E)*

Estaria eu a quebrar a sua redoma confortável do *estar* e a arrastá-las para o imprevisto e para o inusitado, só porque, bem lá no íntimo do meu ser, mora um ousado grilo falante que me inquieta e que me impele a fugir da indolência e do insuportável peso dos hábitos e procurar apreender novas maneiras de *sentir* e de *pensar*?

*Estou um pouco confusa e dividida. (RSP5B-10/11)*

*Esta experiência nova de elaborar um portfolio sobre a formação de que estou a usufruir é algo que me inquieta, mas, simultaneamente, desperta em mim o desejo de querer saber mais. (RSP1B-5)*

Não que me incomode pensar que se possam planificar e conceber *receituários* e até, talvez, desenvolver tecnologias (de preferência computadorizadas e à distância, de forma a que as possamos *deglutir* comodamente sentados nos *sofás lá de casa*). Incomoda-me sim, pensar e *sentir* a desumanidade, o desamor e o abismo que povoam quem procura expulsar os seus monstros interiores através de mezinhas (ministradas imponderadamente) e que, no dia-a-dia das suas vidas, sejam efetivamente seres desumanos, sós e profundamente desapaixonados.

Agita-me que, diariamente, se solte pela nossa *casa grande* a morte, a desigualdade social, o terrorismo, a iniquidade e a destruição e que se presencie o sofrimento dos outros como o desenrolar de uma banal ficção, *porque o sofrimento é sempre deles!* Atormenta-me que, alheios ao padecimento da Humanidade (porque aquelas histórias são sempre e apenas histórias de alguém que nem conhecemos, que nem nunca ouvimos falar e que mora longe, muito longe, mesmo que seja na casa ao lado), se engrandecem os interesses do eu e se mascarem práticas pedagógicas (e de vida) com estratégias de desenvolvimento da sensibilidade que se decoraram à pressa, em ações (ditas) de formação.

“Não tenho nada a ver com isso”, “O mal é deles, não se metessem lá que isso não acontecia” são os vaticínios com que nos libertamos do padecimento e do medo de sentirmos a dor dos outros (que é absolutamente e sempre a nossa dor), com que sucumbimos aos encantos da renúncia e, numa subtil e presumida defesa da nossa integridade moral e psíquica, *porque pensar cansa, e pensar dói, às vezes, e é difícil* (DE2),



transmutamos as mágoas, as misérias e a intolerância da Humanidade em meros espetáculos televisivos. Conforme Paul Auster (2004),

a nossa existência é confinada a um estreito espaço em que somos constantemente obrigados a olhar para dentro de nós mesmos, a examinar os nossos próprios abismos. Quando a porta está aberta, nunca há o menor problema: podemos sempre fugir. Um homem pode evitar confrontações indesejáveis consigo mesmo ou com os outros – basta sair porta fora. (p.22)

No distanciamento consentido pela teatralização do sofrimento humano, íntima catarse onde dissimulamos as angústias, anestesiados pela ilusória possibilidade de *desligarmos* (num pequeno botão) os acontecimentos, saímos porta fora, caminhamos para uma insensibilidade existencial, negamos o *nonsense* da época ruidosa que nos invade e impedimo-nos de *Ser Consciência*.

Mas, porque *é perdida a palavra que não é ouvida*, descanso nas palavras das professoras, crendo, conforme J. Lobo Antunes, que “o que define a nossa humanidade é simplesmente a proximidade do outro, é estar próximo do outro”<sup>564</sup>, o acolhimento do *princípio da transformabilidade* (Sá-Chaves)<sup>565</sup>, como vimos no Capítulo Um:

*mas esta inquietude fará de mim uma professora mais aberta ao desconhecido.* (RSP4A-8)

*mas tenho a certeza que com a prática vou retirar de cada método aquilo que cada um tem de melhor e as estratégias que melhor se adequam aos alunos, tentando construir as linhas orientadoras do meu trabalho, tendo sempre em conta a minha personalidade e a individualidade de cada aluno.* (RSP5B-10/11)

*fez-me pensar, ter dúvidas ficar mais assustada e mais confiante, ao mesmo tempo.* (RSP5D-10/11)

*por outro lado, o que me tranquiliza é que os conteúdos não são o mais importante das sessões, mas sim como o pensamento dos alunos irá fluir.* (RSP4E-8)

Sei, agora, que cremos que cabe ao ser humano, enquanto ser individual e coletivo, mudar o rumo da sua história, re-construindo-se a si mesmo e ao seu próprio pensamento, num processo de sucessivas e recursivas interações racionais e emocionais, que entreteça os valores humanos e os saberes científicos, com vista à emergência de um viver coletivo; processo este mobilizado e modelizado pelas emoções, pelas visões de mundo e pelas imagens, continuamente reconstituídas no movimento dialógico de encontros e divergências, de aproximações e distanciamentos.

<sup>564</sup> Antunes, J. L. (2005). *Umana cosa è*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); [Texto não publicado].

<sup>565</sup> Sá-Chaves, Idália (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição).



*A partilha e contacto com outros modos de ver e interpretar promovem, efectivamente, uma ampliação e diversificação do olhar pessoal de cada um. (RSP1B-5)*

• Efeito multiplicador da diversidade

*Foi interessante partilhar dúvidas que me acompanham e perceber que as minhas incertezas são caminho e fazem parte do crescimento. (RSP2D-6)*

• Aprender a (in)certeza

E nos rostos com que nos cruzamos, como relembra João André, “reconhecemo-nos na nossa humanidade. E através deles aprendemos também a pensar-nos na nossa identidade, tantas vezes contraditória, mas viva e dinâmica na sua conflitualidade interna”<sup>566</sup>.

*Foi um desafio... Não é fácil, para uma flor, aceitar que o jardineiro (que é um estranho que vem de fora) conheça mais sobre o jardim do que os próprios seres que o habitam. (RSP5D-10/11)*

*Era algo novo, pioneiro porque nunca foi feito por terras lusas (com estas idades) e entrelaçado na grande força de vontade, entusiasmo e dedicação da sua mentora. Da minha parte, algum receio. (MR-C)*

Sei que, a par comigo, o estar aqui pressupõe da parte destas professoras a aceitação plena, consciente e deliberada da renúncia a muitos outros tempos, porque é tudo uma questão de vida, é tudo uma questão de ser, porque, como afirma Vicente Cecim, “o homem precisa se deixar cair do ponto insustentável onde se instalou para ter o direito de adquirir asas”<sup>567</sup>.

*Reflectir significa isso mesmo! Partir para uma auto-análise, fazer paragens no percurso. (RSP1D-5)*

*Reflectir por escrito, no final de cada sessão não foi tarefa fácil. (...) É um exercício poderoso de introspecção e a escrita permitiu organizar o processo sistemático de construção e (des)construção de conhecimento e conseqüentemente conhecer-me melhor... (MR-C)*

• Metacognição

Juntas podemos dizer, então, de par com Jorge Luís Borges, que *o tempo é um rio que nos arrebatava, mas nós somos o rio; é um tigre que nos destroça, mas nós somos o tigre; é um fogo que nos consome, mas nós somos o fogo*<sup>568</sup>.

*O meu receio inicial foi-se transformando em satisfação, alegria e vontade de continuar a auxiliar da melhor forma os meus alunos no seu processo de crescimento. (MR-B)*

• Aprender a mudança

Porque, tal como Rosa Montero refere, “os comportamentos decentes, mesmo que sejam anónimos e passem despercebidos, constroem as paredes do nosso mundo”<sup>569</sup>.

*Este desenvolvimento reflexivo sobre a acção passada e a acção presente tem permitido que eu desenvolva e melhore a minha acção futura. (RSP1B-5)*

<sup>566</sup> André, João (1999). *Pensamento e Afectividade – Sobre a paixão da razão e as razões das paixões*. Coimbra: Quarteto Editora. p. 6.

<sup>567</sup> Cecim, Vicente (2002). *Vicente Franz Cecim: o alquimista luminoso do silêncio*. [Entrevista de Fabrício Carpinejar]. Acedido em fevereiro 11, 2005, em <http://www.revista.agulha.nom.br/ag23cecim.htm>

<sup>568</sup> Borges, Jorge Luís (2001). *Obras Completas*. Vol. 2. São Paulo: Globo. p. 148.

<sup>569</sup> Montero, R. (2004). *A Louca da Casa*. Porto: Asa Editores. p. 94.



*É bom partilhar, olhar com outros olhos, ver com outras lentes, “calçar os sapatos dos outros” e pisar a mesma terra... é crescer em conjunto, na troca de impressões com diferentes outros no engrandecimento de cada um. (RSP1D-5)*

• Crescer em conjunto

Neste entrelaçamento de diferentes fios, tecidos na sua própria complexidade, no pulsar de vida que as suas/nossas narrativas espelham, é perceptível o fluxo narrativo peculiar de cada autora e, com eles, as memórias do percurso, que agora se trazem à história e que transparecem o seu/nosso envolvimento não apenas na investigação, mas igualmente na forma de ver, ser e estar no mundo, porque, na verdade, *fomos crescendo e aprendendo juntos* (MR-D). E este é, sem dúvida um dos encantos de quem abraça a educação, não apenas como profissão, mas acima de tudo como missão: a possibilidade de fazer germinar a significação da informação, ressignificá-la e torná-la presente (numa dupla aceção de presentificar e de presentear).



Retomando a narrativa, no que respeita à análise de conteúdo efetuada no seio do cruzamento das reflexões escritas pelas professoras/formandas, e com vista a aceder às suas opiniões sobre o desenrolar do percurso formativo, foi construído um sistema de categorização com base no sistema advindo da análise das entrevistas, ao qual se acrescentaram novas categorias centradas numa perspetiva de análise do programa de formação. Neste novo sistema realçam-se as categorias seguintes:

Categorias

1. Dinâmica
2. Métodos e estratégias implementadas
3. Desenvolvimento da competência reflexiva
4. A importância do questionamento
5. A pertença e a pertinência de uma comunidade de investigação
6. Desenvolvimento profissional e pessoal
7. (Re)pensar e mudar práticas
8. Questionar modelos instituídos
9. Contributos da Filosofia e do Programa de *Filosofia para Crianças*.

No que respeita à categoria *Dinâmica*, que contempla as proposições/afirmações relativas à dinâmica instituída nas sessões, destacam-se as seguintes subcategorias e respetivos indicadores de análise:

Categoria 1

- ▶ Diálogo/Debate | Indicador: *partilha/troca de ideias e opiniões*
- ▶ Efeito multiplicador da diversidade | Indicador: *ampliação*
- ▶ Alteração nas relações profissionais | Indicadores: *isolamento versus colegialidade e espaços de reflexão e partilha*
- ▶ Ampliação teórico-conceitual | Indicador: *descoberta de novos conhecimentos*
- ▶ Aprofundamento teórico-conceitual | Indicador: *aprofundar/alicerçar conhecimentos*
- ▶ Suporte para a prática | Indicadores: *melhorar e alterar práticas/práticas significativas, refletir sobre as práticas e desenvolvimento de competências/saber em ação*
- ▶ Inquietação<sup>570</sup> | Indicadores: *desafio, espanto/insegurança/inquietude e confusão/receio inicial*.

Um olhar transversal aos seus escritos evidencia que a dinâmica estabelecida nas sessões de formação possibilitou o seu envolvimento ativo, instituindo momentos de *partilha* enriquecedores, originados pelo *diálogo* e pelo *debate de troca de ideias e de opiniões*.

• Princípio da autoimplantação

*A partilha das experiências, os debates após as sessões, as reflexões, as vivências informais, ainda que com uma dose elevada de questões sempre prontas a emergir, foram momentos muito enriquecedores. (RSP5A-10/11)*

<sup>570</sup> Porque esta subcategoria já foi referida na narrativa anterior, não voltaremos a mencioná-la, agora, nesta análise.



A possibilidade de *ampliação* do saber de cada um facilitado pela confluência e pela escuta de outros saberes, outras vivências e outras experiências espelha o *efeito multiplicador da diversidade* que ocorreu nas sessões, porque *a partilha e contacto com outros modos de ver e interpretar promovem, efectivamente, uma ampliação e diversificação do olhar pessoal de cada um* (RSP1B-5), quando nos abrimos aos outros e nos predispomos a pensar que *é sempre delicioso ter oportunidade para aprender com as mais variadas pessoas sobre os mais diversos “temas”* (RSP5A-10/11).

• Princípio do efeito multiplicador da diversidade

Estes momentos formativos são, pois, espaços de *reflexão e de partilha, porque uma escola não vive de salas isoladas e portas fechadas, mas sim de um consistente trabalho em equipa* (RSP1C-5), que permitem *percepcionar a importância de modificarmos a natureza das relações profissionais, substituindo uma situação de isolamento e de individualismo para o incremento da colegialidade* (RSP3A-7).

Nas palavras das professoras/formandas salienta-se o contributo das sessões para a ampliação do seu quadro teórico-conceptual, possibilitada pela *descoberta de novos conhecimentos* e para um aprofundamento teórico-conceptual, emergente do *aprofundar ou alicerçar de conhecimentos* que já detinham.

*Este Programa de Formação está a ser fundamental na edificação e clarificação de conceitos.* (RSP3C-7)

*Ao longo das sessões do Programa de Formação temos tido oportunidade de ‘sacudir o pó’ a alguns conceitos que qualquer professor deve visitar. O conceito chave para mim foi **reflexão** [a negrito no original].* (RSP1D-5)

De igual modo, o contributo da formação para *melhorar e alterar práticas* é salientado pelas professoras/formandas que realçam a *necessidade de formações com este cariz para toda a comunidade docente, visto que se revestem de um interesse fundamental para a promoção de práticas adequadas, ajustadas, significativas e proporcionadoras de sucesso educativo* (RSP3B-7) e sublinham a sua pertinência enquanto suporte para a sua própria ação pedagógica, para a reflexão sobre as práticas instituídas, ou para o desenvolvimento de competências nos seus alunos.

*Os exemplos fornecidos seduziram-me de tal forma que senti a necessidade de os implementar na sala de aula.* (RSP3E-7)

*Esta sessão fez-me reflectir sobre a minha prática pedagógica.* (RSP2E-6)

*O Dr. Rui Vieira foi-nos sensibilizando para a importância de promover o desenvolvimento de competências, entendidas como “um saber em acção”, envolvendo atitudes, conhecimentos e capacidades de pensamento, com o intuito de potencializar o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do aluno.* (RSP3B-7)

• Princípio da totalidade



No que respeita aos *métodos e às estratégias implementadas* nas sessões de formação (reunidos na categoria 2), a análise das narrativas permitiu configurar, no sistema, o seguinte conjunto de subcategorias e indicadores:

- ▶ Planificação | Indicador: *questões direcionadas para o desenvolvimento de capacidades*
- ▶ *Portfolio Reflexivo* | Indicadores: *Desejo de querer saber mais, documento autêntico, único / ato íntimo, desenvolvimento pessoal e profissional/autoconhecimento, fluir do processo formativo e análise e alteração da prática pedagógica*
- ▶ Partilha e esclarecimento de dúvidas | Indicador: *incerteza/crescimento/esclarecimento*
- ▶ Questionamento e reflexão conjunta | Indicadores: *estratégias direcionadas para contextos particulares e desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo*
- ▶ Diversidade | Indicador: *diversidade de estratégias.*

Na análise dos discursos reflexivos destaca-se, ainda, o sublinhar de alguns dos métodos e estratégias implementadas no decurso do processo formativo, nomeadamente, a oportunidade de refletir sobre a elaboração de planos ou planificações que atendam a um conjunto de *questões direcionadas para o desenvolvimento de capacidades*, aplicáveis na prática pedagógica, independentemente da área em que as mesmas se desenvolvem.

*Esta sessão permitiu também realçar a importância da elaboração de um plano/planificação, tanto para uma sessão de Filosofia para Crianças como para uma aula de Ciências Experimentais, que deve conter um conjunto de questões devidamente elaboradas e pensadas face às capacidades que desejamos que os nossos alunos desenvolvam. (RSP3A-7)*

• Transcurri-  
cularidade

Embora numa fase inicial, a construção do *portfolio reflexivo* tivesse sido motivo de alguma apreensão da sua parte, patente nas conversas que fomos mantendo, a verdade é que, com o despertar dos seus escritos, foi possível anular esse receio inicial. Se no início era alvo de desassossego, agora consideram-no como um *documento autêntico e único*, como um *ato íntimo*, capaz de permitir o *fluir do processo formativo*, conduzir ao *desenvolvimento pessoal e profissional e*, inerentemente, ao *autoconhecimento*, possibilitando, deste modo, *uma análise e alteração da prática pedagógica* propiciadora do sucesso dos alunos.

*Um portfolio é sempre um acto íntimo, porque nele nos escrevemos e nos narramos, e é impossível dissociar quem nós somos das palavras que escrevermos. (RSP1C-5)*

• Princípio da  
pessoalidade



*A estratégia de reflectirmos semanalmente é lucrativa para o nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional, porque o feedback que teremos permitir-nos-á equacionar e reequacionar as nossas práticas constantemente, de modo a melhorá-las em prol do sucesso dos nossos alunos.* (RSP1E-5)

• Princípio da reflexividade crítica

*Este é um instrumento promotor de uma auto-reflexão crítica e construtiva da acção e, na minha opinião, talvez o instrumento ideal para cada uma de nós construir o nosso próprio conhecimento pessoal e profissional.* (RSP1B-5)

*A auto-reflexão crítica e construtiva que tenho vindo a desenvolver (...) tem constituído um importante instrumento de análise da minha acção, que me permite ir repensando constantemente a prática e melhorá-la.* (RSP1B-5)

Ainda no que diz respeito aos métodos e estratégias desenvolvidas nas sessões, as professoras/formandas voltam a realçar a importância dos momentos de *partilha e esclarecimento de dúvidas, o questionamento e a reflexão conjunta*, enquanto estratégias *direccionadas para contextos particulares e para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo*, realçando ainda a *diversidade de estratégias*.

*Tivemos oportunidade de esclarecer dúvidas e de exercitarmos o nosso pensamento crítico e reflexivo.* (RSP5C-10/11)

*A reflexão e o questionamento constante sobre as nossas práticas e os nossos contextos mostrou-se bastante adequada e produtiva, permitiu-me interrogar-me sobre a minha profissão e a minha actuação e fez-me voltar atrás e rever conhecimentos.* (RSP2E-6)

*Um outro aspecto fulcral destes dois dias diz respeito à diversidade de estratégias que o Oscar utilizou com as crianças durante as sessões e que se adequam perfeitamente ao contexto de sala de aula.* (RSP5A-10/11)

O percurso formativo efetuado facultou, de acordo com a análise de conteúdo efetuada às reflexões que integram o *student portfolio*, o *desenvolvimento da competência reflexiva* (categoria 3), conforme evidencia a leitura da figura seguinte:

Categoria 3

Figura 41. Avaliação do percurso formativo (fase 1) – Categoria 3

Categoria 3	➤	Desenvolvimento da competência reflexiva
Subcategorias	▶	Autorreflexão pró-ativa
Indicadores	■	Reflexão constante
	■	Análise da ação/prática pedagógica
	■	Melhorar, sustentar e alterar práticas
	▶	Estruturação do pensamento e do desenvolvimento
	■	Elemento estruturador
	■	Consistência
	▶	Tomada de consciência
	■	Das práticas
	▶	Superação
	■	Ir além do imediatismo/Mudança/Futuras investigações
	▶	Pensamento crítico
	■	Tomada de posição
	■	Encontrar incongruências
	■	Decisões sustentadas





No que respeita à subcategoria *autorreflexão pró-ativa*, as professoras/formandas salientam que as sessões de formação implicaram uma *reflexão constante*, motor para uma *análise da ação/prática pedagógica* e para a consciência da necessidade de *melhorar, sustentar e alterar práticas*.

*Só através de uma prática sustentada na reflexão, é que poderei tomar medidas e fazer as alterações necessárias para melhorar ajustar a minha prática aos alunos.* (RSP1C-5)

Os momentos formativos são referidos como fundamentais para o desenvolvimento da competência reflexiva considerada pelas professoras/formandas como base para a *estruturação* e para a *consistência do pensamento*, para a *tomada de consciência* da pertinência das suas *práticas pedagógicas* e como motor de *superação*, porque os *tempos que vivemos exigem capacidades de reflexão e de análise, para além do imediatismo diário das nossas vidas* (RSP4C-8).

*[o programa de formação] está a ser fundamental (...) na estruturação do meu pensamento e no desenvolvimento e aperfeiçoamento de capacidades, entre as quais a reflexiva.* (RSP3C-7)

*A prática reflexiva tem-me fornecido poder para que todos os dias possa tornar mais consistente o meu desenvolvimento.* (RSP1A-5) •Empowerment

*Observar esse exercício de pensamento das crianças, inevitavelmente conduziu à reflexão sobre a minha prática pedagógica enquanto professora, e como, tantas vezes, ceifo pela raiz a capacidade inata dos alunos questionarem e problematizaram.* (RSP5C-10/11) •Princípio da consciencialização

Finalmente, realça-se a importância do *pensamento crítico*, dado que *[só este] permite a tomada de posições sobre questões e problemas possibilitando raciocínios lógicos de modo a ser-se capaz de encontrar incongruências na argumentação que possibilitem a tomada de decisões sustentadas* (RSP3D-7).

A importância do *questionamento* (categoria 4) é uma temática recorrente nas suas reflexões, nas quais reconhecem a necessidade do seu aprofundamento para o conhecimento e autoconhecimento e como estratégia de promoção do desenvolvimento do pensamento crítico.

Categoria 4

A *problematização* inerente ao processo de aprofundamento do questionamento conduz à *construção de saberes* e à *escuta de si mesmo*, tal como se destaca nas suas afirmações:

*a pergunta aparece como uma forma de problematizar e construir saberes, onde a palavra mágica é mesmo o 'porquê?'. (RSP5B-10/11)*

*'conduz' a criança a reflectir (...) acerca dos seus próprios pontos de vista, levando cada um a ouvir-se a si próprio.* (RSP5B-10/11)



Nos seus discursos é, ainda, possível perceber que consideram que o *aprofundamento do questionamento*, enquanto estratégia de desenvolvimento do pensamento crítico, promove o *desenvolvimento da atividade intelectual dos alunos* e de valores e atitudes conducentes à *cidadania ativa* e consciente.

*É fulcral também para promover o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade, com espírito activo, crítico e criativo.* (RSP3B-7)

De igual modo, e por referência à prática, se salienta a alteração que a professora/formanda A constata nos seus alunos relativamente à formulação de questões:

*sinto que, progressivamente, as questões que são elaboradas na minha sala de aula estão em constante modificação.* (RSP2A-6)

O *desenvolvimento profissional e pessoal* (categoria 6) advindos da *pró-atividade* e da *ampliação e diversificação individual* (subcategorias) e o *questionar* dos modelos instituídos (categoria 8) são ainda alguns dos contributos proporcionados pelas sessões de formação, conforme sobressai na análise efetuada às reflexões escritas, nas quais as professoras/formandas referem a pertinência de *abrir horizontes*, conducente a uma *prática profissional mais consciente e consistente*, da *partilha* e do *princípio de inacabamento*, assim como o *questionar dos modelos de ensino*.

Categorias  
6 e 8

*Considero que esta sessão [...] foi crucial pois permitiu-me abrir horizontes, despoletando uma panóplia de sentimentos e de questões interiores que me direccionam para uma prática profissional mais consciente, inquietante e consistente.* (RSP2A-6)

•Princípio de  
inacabamento

*[as sessões] fizeram-me ver a importância de uma disponibilidade intelectual e de uma abertura para a inovação e para a mudança, bastando apenas ter 'mãos livres', empenho e vontade de conduzir as nossas ideias, interesses e sonhos.* (RSP4B-8)

*Para que o docente aceite novas perspectivas [...] é crucial que tenha plena consciência que é um ser inacabado e tem que possuir vontade para se formar continuamente.* (RSP3E-7)

•Princípio de  
continuidade  
da formação

*Os resultados de vários estudos apresentados na sessão fizeram-me reflectir e questionar o próprio modelo de ensino a que assisti ao longo da minha vida escolar.* (RSP2B-6)

Nas narrativas sobressai a importância que atribuem à constituição da aula como uma *comunidade de investigação* (categoria 5), a exemplo das dinâmicas instituídas no percurso formativo. Tal pertinência é referida como crucial para a construção de aprendizagens e com consequências positivas ao nível do ambiente de sala de aula.

Categoria 5

No que respeita à *construção de aprendizagens* gerada num ambiente entendido como *comunidade de investigação*, o sistema de categorização construído evidencia os seguintes indicadores: *espaço de liberdade*, *professor como orientador*, *aluno como construtor do seu conhecimento*, *desenvolvimento de competências nos alunos*, *confronto e partilha de ideias*.

subcategorias



*Este ambiente de diálogo colectivo e partilhado, onde existe respeito pela diversidade e pela diferença, onde todos têm o seu espaço e liberdade para exprimirem os seus pensamentos e pontos de vista, contribui, de forma significativa, para converter uma sala de aula numa comunidade de investigação e questionamento. (RSP4B-8)*

*Ao professor cabe o papel de 'orientador', funcionando como se fosse uma bússola. (RSP4D-8)*

*Em conjunto, através da discussão, as crianças tornam-se sujeitos activos do processo ensino/aprendizagem. (RSP4E-7)*

•Princípio da  
personalidade

*As sessões que o Dr. Oscar dinamizou com as crianças colocou-as a pensar e a questionar aquilo que aprenderam a aceitar porque simplesmente o 'vêem'. (RSP5C-10/11)*

*A partilha de diferentes pontos de vista, opiniões e perspectivas, quando feito num clima de aceitação mútua, enriquece a todos. (RSP4C-8)*

*A interiorização de regras e o prazer em refletir e questionar são indicadores da alteração do ambiente de sala de aula percebidos pelas professoras/formandas.*

*Um dos aspectos que o Dr. Oscar trabalhou com os alunos foi a atenção às regras [...]. De uma forma divertida ele conseguiu captar a atenção dos alunos e fazer com que eles interiorizassem e respeitassem as regras sem necessidade de as impor. (RSP5E-10/11)*

*É fundamental criar um clima positivo, em que as crianças se sintam à vontade para conversar, expor as suas dúvidas e problemas, sejam capazes de perguntar e sobretudo de questionar o docente e os seus colegas. (RSP2E-6)*

O percurso formativo efetuado permitiu, ainda, que as professoras/formandas (re)pensassem e mudassem as suas práticas (categoria 7), conforme evidencia a leitura da Figura 42:

Categoria 7

Figura 42. Avaliação do percurso formativo (fase 1) – Categoria 7

Categoria 7	➤	(Re)pensar e mudar práticas
Subcategorias	▶	Olhar mais profundo
Indicadores	■	Alteração no modo de ver e compreender
	▶	Reflexão pró-ativa
	■	Consciencialização para a mudança
	■	Operar mudanças
	▶	Organização e gestão da ação pedagógica
	■	Tempo de espera
	■	Centrada nos interesses dos alunos
	■	Avaliação das sessões/aulas pelos alunos
	■	Diferenciação do fazer pedagógico

Um olhar mais profundo e os momentos reflexivos vivenciados na formação permitiram a *alteração no modo de ver e compreender* as suas próprias práticas quotidianas e a *consciencialização de que as mudanças* necessárias passam por cada um de nós.

•Princípio da  
consciencia-  
lização

*Ao reflectir no imediato e no agora (re)confirmei que na sala de aula me preocupo em formular mais questões do que perguntas. (RSP2A-6)*



*Cabe ao professor ter a coragem e o arrojo de operar as mudanças essenciais.* (RSP3C-7)

A relevância dos momentos formativos para o (re)pensar das práticas instituídas refletiu-se nas organização e gestão da ação pedagógica das professoras/formandas, nomeadamente no que se refere ao *tempo* concedido aos seus alunos para estruturarem o pensamento próprio e formularem questões, na atenção aos *interesses dos alunos*, na importância de lhes permitir ter voz aquando da *avaliação do decurso das sessões e nas próprias aulas* e, igualmente, na *diferenciação do fazer pedagógico*.

*Depois de ter participado nesta acção de formação, as minhas práticas alteraram-se um pouco. Neste momento, sempre que coloco uma questão ou uma pergunta a um aluno espero um pouco mais pela resposta.* (RSP2E-6)

• Efeito transformador

*É fundamental que se organize a ação pedagógica com base nos interesses dos alunos. Assim, os assuntos que vou trabalhar na sala com eles atenderão aos seus interesses e necessidades assim serão temas significativos e pertinentes para a turma.* (RSP4E-8)

• Conhecimento do aprendente (Shulman, 1986)

*O facto do Dr. Oscar, no final de cada sessão, ter perguntado às crianças se tinham gostado da mesma ou não e de ter insistido, mais uma vez, na argumentação [...] alertou-me para a importância deste exercício final conjunto, não só nestas sessões, mas em todas as aulas. Assim, vou começar a aplicá-lo com os meus alunos.* (RSP5E-10/11)

*Conduzindo-os [os alunos] a adquirir as aprendizagens curriculares de forma plenamente satisfatória, o que implica diferenciar processos de trabalho com as crianças.* (RSP3C-7)

• Conhecimento pedagógico de conteúdo (Shulman, 1986)

Por fim, no que respeita ao seu entendimento relativamente aos contributos da Filosofia e do programa de *Filosofia para Crianças* (categoria 9), consideram que a Filosofia constitui uma mais-valia para o desenvolvimento, na medida em que permite *evitar a barreira do “é assim porque sim”, ajuda-nos a problematizar ou seja, a tomar consciência das várias respostas possíveis para cada pergunta, das suas várias interpretações [...] e alerta para a necessidade de escutar o Outro e aprender a respeitar o que o Outro tem para dizer* (RSP5C-10/11).

Categoria 9

Por seu turno, e especificamente quanto ao programa *Filosofia para Crianças*, salientam o seu contributo para o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos, *que muitas vezes são esquecidas pelos professores* (RSP4E-8), lamentando o facto de o mesmo não integrar o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme destaca a professora E: *Infelizmente, a filosofia não integra o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Utilizei o termo ‘infelizmente’ porque a filosofia permite desenvolver competências essenciais nos alunos* (RSP4E-8).

• Conhecimento do curriculum (Shulman, 1986)



### 7.2.3. Análise transversal – *Cerzindo sentidos em contextos formativo-reflexivos*

Um olhar cruzado sobre as avaliações das sessões e sobre as narrativas que integram o *student portfolio*, e anteriormente especificadas, permite aceder às conceções das professoras sobre as experiências vividas no percurso formativo. Experiências que avaliam, na sua maioria, como muito relevantes, quer pelos temas abordados, quer pela dinâmica que norteou as diferentes sessões, tendo considerado de maior relevância para a sua atividade profissional as que assumiram um cariz mais prático, aliás, alvo de maior atenção nas suas reflexões escritas.

Olhar  
cruzado

A avaliação das onze sessões que constituem o programa de formação sugere a sua relevância, situando-se entre os parâmetros *suficientemente relevante* e *muito relevante* e nenhum dos diferentes itens contemplados nas grelhas de avaliação foi considerado abaixo deste nível, o que evidencia a pertinência e a adequação dos diferentes momentos formativos aos objetivos previstos.

De igual modo, nas entrelinhas dos seus discursos, transparecem as aprendizagens possibilitadas pelo percurso formativo alicerçado num processo cíclico de reflexão-ação e no próprio ambiente vivenciado.

Nas suas palavras entrevê-se a confirmação de um processo caracterizado pela reflexão conjunta assente num conjunto de atividades diversificadas, pela partilha de experiências e vivências prático-pedagógicas e pela interação conceptual, norteadas pelo questionamento dos saberes instituídos e pelo debate de ideias, no qual, analogamente a uma comunidade de aprendizagem e investigação, o efeito multiplicador da diversidade contribuiu para o seu (nosso) desenvolvimento pessoal e profissional, cumprindo-se, assim, as intenções que o fundaram.

•Princípio do  
efeito  
multiplicador  
da diversidade

Os caminhos diferenciados traçados por cada um de nós, professoras/formandas e formadores, igualmente aprendentes, convergiu na escuta ativa e no acolhimento de diferentes saberes, num princípio de celebração da diversidade (Carneiro, 2003) e de consciencialização da riqueza de que há novos e diferentes modos de olhar (Sá-Chaves 2005/2006), desde que cada um se disponha, de facto, a ver.

•Celebração  
da diversidade

A singularidade dos seus modos de dizer permite perceber, nos diferentes momentos em que cada qual, espontaneamente, deixou falar a sua forma de ser, quer como pessoa, quer como professora, os sentidos atribuídos ao percurso formativo, confirmando a sua flexibilidade assente na promoção de dinâmicas e estratégias diversificadas abertas e reflexivas, norteadas pelo princípio de *ação não standard* (Sá-Chaves 2000a) e enriquecidas pela partilha inter e intrapessoal, bem como a possibilidade de formação na confluência de saberes tidos como referenciais e num olhar atento aos contextos que nos circundam.

•Princípio da  
consciencia-  
lização



Na intensidade com que cada professora se entregou a este processo, e nele se narrou, salienta-se a pertinência do programa de formação para o seu (nosso) crescimento pessoal e profissional, percebido como espaço orientado para as necessidades e motivações individuais e encontro de saberes, sentidos, histórias e identidades, nos quais, as vidas que *se teceram* espelham a transformação das experiências vividas em aprendizagens, metamorfose facilitada pela reflexividade assumida como estratégia formativa dominante.

• *Princípio da reflexividade crítica*

O seu efetivo envolvimento e desejo de *cuidar* de uma intervenção educativo-pedagógica direcionada para/o pensar de qualidade que, naturalmente, se manifestou de acordo com a peculiaridade de cada qual, é revelador dos momentos de pesquisa individual e coletiva que ocorreram neste processo e que foram assumidos não como meros compromissos a cumprir, mas como experiências contextualizadas e potencialmente formativas. Para tal, contribuiu não só o conhecimento prévio entre as professoras e a investigadora principal e os formadores que prontamente se disponibilizaram a participar neste projeto, como as dinâmicas que o desenharam, mas igualmente as reflexões escritas enquanto espaços/tempos de introspeção, aprendizagem e problematização das abordagens teórico-metodológicas propostas.

As narrativas reflexivas que, para além de fios condutores das experiências vivenciadas sobre os quais é possível tecer e (re)construir os caminhos trilhados, são o espelho da especificidade dos aportes (auto)biográficos onde cada professora, ao contar de si e dos outros, se (re)conhece e, numa contínua construção dialógica, possibilitada pelas questões e problemáticas que influenciam o seu desenrolar narrativo, ultrapassa a dimensão da pesquisa e consente a reconstrução e a resignificação dos saberes e dos valores antes instaurados e, quiçá, inquestionados, porque, de acordo com Italo Calvino “tudo depende de como o escritor penetra sob a crosta das coisas”<sup>571</sup>.

A dinâmica narrativo-reflexiva que caracterizou os diferentes encontros, formais e informais, que constituíram ocasiões e movimentos dialéticos entre escuta e fala, histórias e sentidos, interpretações e razões, ideias e opiniões, confirma o sentido incerto, mas absolutamente enriquecedor, da pesquisa que em cada momento e continuamente se faz e refaz, conforme vimos nos primeiros capítulos.

Nesta travessia conjunta, onde as suas vozes e as vozes dos alunos permeiam formas pessoais de sentir, surgem os indícios de um processo formativo, porque, conforme refere Pierre Lévy, “somos o que sabemos, o que experimentamos e

---

<sup>571</sup> Calvino, Italo [2003]. *Ponto Final. Escritos sobre Literatura e Sociedade*. Lisboa: Editorial Teorema. p. 193.



tornamo-nos o que aprendemos”<sup>572</sup>, neste movimento de encontro com o(s) outro(s).

Nos momentos formativos vividos, dos quais as suas palavras são eco, é perceptível como o cuidar de viver e de ser, se traduz no cuidar de pensar, porque o aprofundamento reflexivo não é apenas um exercício inteligível, mas um processo vivencial ligado aos contextos pessoais e profissionais de cada qual, dando sentido ao que possa ser entendido como educação para a qualidade do pensar. Educação esta que, conforme as professoras, se consolida na aquisição de capacidades reflexivas, críticas e criativas que ocorre quando nos predispomos a questionar o que nos rodeia, a debater e a defender os nossos pontos de vista, a justificar devidamente as nossas opiniões, a aprender a escutar e a observar, enfim a *cuidar* do nosso pensamento. *Cuidado* que requer, igualmente, um diálogo interior prospetivo, um *refletir sobre o que se faz*, conducente a uma transformação da ação<sup>573</sup>, a *um fazer diferente*, para que o seu resultado possa ser, efetivamente, uma escolha e não a consequência de um destino (Canário, 2002), porque, com Mário Quintana, cremos que, *se as coisas são inatingíveis, tal não é motivo para não as querer, que tristes seriam os caminhos, se não fosse a presença distante das estrelas*<sup>574</sup>.

• *Aprender a aprender*  
(Delors, 1996)

Trata-se de *cuidar* do pensamento que acontece nas interações sociais e pessoais, através do diálogo permanente entre o saber e o fazer pedagógicos, no qual se concretiza a possibilidade de (re)construção da identidade pessoal e profissional, porque aprender a pensar é aprender a viver.

Trata-se também de *cuidar do pensar* que se realiza no despertar da sensibilidade para a importância da reflexão, da introspeção que, tal como transparece nas suas palavras, deve ser cultivada quer pelos professores, quer pelos alunos. Sensibilidade para a qual é imprescindível uma atitude de autoimplicação e a consciência de que a escola é o lugar onde, com a formação das crianças e dos jovens (Nóvoa, 2002b), se refazem laços de um compromisso, simultaneamente social e pedagógico. E, de igual modo, o local, por excelência, para fomentar o sentido de comunidade e de identidade cosmopolita (Hargreaves, 2003), onde cada qual se escute e se faça ouvir: “estrangeiro eu não vou ser, cidadão do mundo eu sou” (Nilton Nascimento)<sup>575</sup>, porquanto o “regressar ao sentido da responsabilidade humana, pessoal e comunitária se apresenta como sobressalto ético imperativo na senda da maturidade civilizacional” (Carneiro, 2007, p. 14).

<sup>572</sup> Lévy, Pierre (2001). *Entrevista com Pierre Lévy*. (2001). Roda Viva. Acedido em Fevereiro 12, 2010, em [http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/47/entrevistados/pierre\\_levy\\_2001.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/47/entrevistados/pierre_levy_2001.htm)

<sup>573</sup> Conforme Schön (1992, 2000), Alarcão (1996, 2000, 2001a) e Sá-Chaves (2000a, 2002), entre outros.

<sup>574</sup> Quintana, Mário (1981). *Das Utopias*. In *Nova Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Codecri. p. 134.

<sup>575</sup> Nascimento, Milton (1997). *Janela para o Mundo*. In *Nascimento [CD]*. Brasil: Warner Music.



Para que este *cuidar do pensar* se realize, nas palavras das professoras lê-se a importância do fazer pedagógico centrado em metodologias e estratégias promotoras e direcionadas para o desenvolvimento pessoal, que proporcionem aos alunos as ferramentas imprescindíveis para responderem aos reptos que as sociedades contemporâneas exigem (como vimos no Capítulo Um). De igual modo, nos seus escritos sobressai a importância das técnicas centradas no aluno, com vista ao desenvolvimento de competências reflexivas e comunicativas capazes de favorecer um olhar humanizado sobre os outros e o seu destino (Carneiro, 2007), para as quais o mero conhecimento dos métodos não é suficiente, pelo que a ação pedagógica se deve pautar pela diversificação de atividades e estratégias que se (re)modelem e se (re)ajustem quer à personalidade do aluno, quer ao ambiente em que nos formamos (Bronfenbrenner, 1979) (como vimos nos Capítulos Dois e Três).

Em síntese, na tessitura dos diferentes discursos das professoras sobressai a atenção à compreensão e ao fazer pedagógicos que, na linha das perspetivas construtivistas da aprendizagem e da ecologia do desenvolvimento humano, acentua o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento, a importância das interações com o meio e com os outros, enquanto construção progressiva da autonomia e da responsabilidade, configurando uma formação integral traduzida no *ser consciência*.

- Perspetivas sócio-construtivistas
- Abordagem ecológica

Não posso deixar de registar a modificação que se foi operando na sua forma de dizer... a aplicação dos conceitos, das ideias que fomos trocando, as mensagens que se passam e que ficam... as palavras que deixam de ser nossas e que tomam uma outra vida, agora, nos seus discursos, relembrem-me Henri Frédéric Amiel  
“Chaque jour nous laissons une partie de nous-mêmes en chemin”.  
(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

notas de campo

No próximo ponto, procuraremos, então, perceber como é que nas suas práticas este compreender e fazer pedagógico se processaram.





### 7.3. De aprendentes a docentes: as sessões práticas com os alunos – *Cerzindo sentidos em contextos práticos*

Após o percurso formativo descrito anteriormente, as professoras participantes iniciaram as suas sessões de *Filosofia para Crianças* com os respetivos alunos. Sessões que se orientaram, à semelhança do percurso formativo, pela instauração de espaços/tempos onde imperou o incentivo ao contínuo questionamento, ao diálogo e debate, à reflexão, à construção de juízos fundamentados e à sua análise crítica, num ambiente de cooperação e entreaajuda, tal como evidencia a análise dos *portfolios* que os alunos foram construindo ao longo das sessões e dos registos recolhidos nas observações efetuadas, e que se espelham nas suas próprias palavras:

• *Transição ecológica*  
(Bronfenbrenner, 1979)

*Portfolios dos alunos e registos das observações*

*Aqui aprendemos a pensar, porque não sabemos coisas e depois com isto ficamos a saber.* (AIT1BM1S3)

*Foi importante descobrirmos os outros também.* (AIT2F2S12)

*As sessões de Filosofia para crianças melhoraram a minha forma de exprimir e de pensar, também fizeram com que eu mudasse certas opiniões.* (DoAIT4F7)

Tendo presente a especificidade do contexto e das diferentes turmas em que o presente projeto se desenvolveu e o tempo de implementação do mesmo, nas sessões com os alunos procurou-se fazer a abordagem a algumas áreas filosóficas estruturantes, tais como a ontologia, a ética, a política e a lógica, a partir da exploração de um conjunto de conceitos, visando o desenvolvimento de competências filosóficas específicas e das capacidades anteriormente listadas (cf. Figura 20, Capítulo Seis), como consta da Figura 43:

Figura 43. Temas, capacidades e conceitos desenvolvidos nas sessões com os alunos

Sessões	Turmas		
	T1A   T1B	T2   T3	T4
1 Tema	<i>A verdade</i>	<i>O que EU vejo?</i>	<i>O que EU vejo?</i>
Capacidades	A B C D E F	D F G H	A B C D E F
Conceitos	Verdade e Mentira	Identidade	Identidade
2 Tema	<i>A verdade (cont.)</i>	<i>Quem sou EU?</i>	<i>Quem sou EU?</i>
Capacidades	*	C D F J O	C D F J O
Conceitos	Verdade e Mentira	Identidade	Identidade
3 Tema	<i>O que é ser amigo?</i>	<i>Ser e Aparência</i>	<i>Amizade</i>
Capacidades	*	C D F J K	C D F G H J O
Conceitos	Amizade	Ser; Aparência	Amigo; Inimigo
4 Tema	<i>O que EU vejo?</i>	<i>As escolhas</i>	<i>O que significa a palavra Amigo?</i>
Capacidades	C D F G H	A C D F L M	*
Conceitos	Identidade	Medo; Aceitação	Amigo; Inimigo

Sessões  
Fase 2

(Continua)



Figura 43. (Continuação)

Sessões	Turmas		
	T1A   T1B	T2   T3	T4
5 Tema	<i>O que EU vejo?</i>	<i>A Liberdade</i>	<i>Amar, é bom ou mau?</i>
Capacidades	*	B D L M O	B C D F H J N
Conceitos	Identidade	Liberdade	Amor; bom; mau
6 Tema	<i>Quem sou EU?</i>	<i>O mundo dos adultos</i>	<i>Como sabes que os teus pais te amam?</i>
Capacidades	C D F J O	C D F	C D F G J M O P
Conceitos	Identidade	Amor; Liberdade; Compreensão; Respeito	Amor
7 Tema	<i>O que são os sentimentos?</i>	<i>O mundo dos adultos (cont.)</i>	<i>Todos Diferentes, Todos Iguais</i>
Capacidades	C D F J O	D G Q	C D F G J M O
Conceitos	Sentimentos	Amor; Liberdade Compreensão; Respeito	Diversidade cultural
8 Tema	<i>Sentimentos</i>	<i>Associação de conceitos</i>	<i>Igual versus Diferente</i>
Capacidades	C D G J R	C D H J O Q R	A C D G H I J M O S
Conceitos	Amor	Ser; Aparência; Medo; Liberdade Diferença; Outro	Igual; Diferente
9 Tema	<i>Sentimentos</i>	<i>Associação de conceitos (cont.)</i>	<i>Reflexão sobre as sessões</i>
Capacidades	C D F R	*	C D F G J M O
Conceitos	Amor	*	Pensamento; Reflexão
10 Tema	<i>Sentimentos</i>	<i>Gostar de alguém</i>	<i>A capa do Portfolio de Filosofia</i>
Capacidades	C D F J R	F J Q R	C F G H M O
Conceitos	<i>Amor</i>	<i>Amor</i>	<i>Sentido da capa do portfolio dos alunos</i>
11 Tema	<i>Liberdade</i>	<i>Gostar de alguém (cont.)</i>	<i>O que é a liberdade?</i>
Capacidades	C D L M O	*	C D F G J L M O
Conceitos	Liberdade	Amor	Liberdade
12 Tema	<i>Reflexão sobre as sessões</i>	<i>Reflexão sobre as sessões</i>	<i>O que é a Liberdade?(cont.)</i>
Capacidades	C D F H J O	C D F H J O	*
Conceitos	Pensar; Reflexão	Pensar; Reflexão	*

\* os(as) mesmos(as) da sessão anterior

*A verdade, a identidade, o ser e a aparência, a liberdade, a compreensão, o respeito, a aceitação e o pensar* são alguns temas filosóficos fulcrais que introduziram as dimensões ontológica, ética, política e lógica nas sessões de *Filosofia para*



*Crianças*, áreas do saber estruturantes na formação integral do ser humano e que passam pela tomada de consciência, por parte das crianças, da sua identidade e da sua diferença, da sua singularidade e da sua pertença a uma comunidade, do respeito pelos outros e por si mesmo, dos seus saberes, vontades e necessidades. Áreas que não podem ser isoladas da dimensão da afetividade, da importância dos afetos e da criatividade e que realçam a importância da dimensão estética, outro dos campos sobre o qual se debruça o pensamento filosófico.

Atendendo aos contributos emergentes da análise dos protocolos das entrevistas e das reuniões mantidas com as professoras participantes, no desenvolvimento das sessões práticas com os alunos, foram utilizados diferentes materiais e recursos, tais como contos e filmes infantis, poemas e imagens, aos quais nos referiremos de seguida<sup>576</sup>.

Materiais e recursos

### 7.3.1. Recursos e materiais utilizados

O tema a *Verdade* e, inerentemente, os conceitos de *verdade e mentira* foram explorados nas turmas T1A e T1B tendo como ponto de partida o conto tradicional “O Pedro e o Lobo”. A análise das reflexões constantes do *teaching portfolio*<sup>577</sup> das professoras A e B, referentes a esta sessão, evidencia a utilização deste recurso como mais-valia para o desenvolvimento das capacidades que se pretendiam desenvolver, assim como para a dinâmica do debate entre as crianças. Como refere a professora A, a audição da história *permitiu captar a atenção das crianças, envolvendo-as com maior intensidade na discussão, sendo, por isso, um óptimo recurso que poderei também utilizar nas futuras sessões, sempre que se justificar* (TPA1).

Reflexões professoras  
Teaching portfolio

Esta opinião é corroborada pela professora B que sublinha ainda que, os alunos, ao ouvirem a história, se recordaram *da sessão desenvolvida pelo Dr. Oscar Brenifier, aplicando a palavra mágica (porquê?) e algumas estratégias como a das mãos preguiçosas que têm de descansar* (TPB1). Trata-se de uma estratégia veiculada

<sup>576</sup> Dado que as sessões desenvolvidas com os alunos seguiram um ritmo próprio, não só pela especificidade de cada turma e respetiva professora, mas também pelas próprias características do projeto desenvolvido, a análise que se apresenta nem sempre segue uma ordem sequencial.

<sup>577</sup> Conforme referido no capítulo anterior, a partir do momento em que as professoras iniciaram a prática com as suas turmas, o seu *student portfolio* reconfigurou-se num *teaching portfolio*, passando a integrar, as suas planificações das sessões, uma breve reflexão sobre cada uma das sessões, no que se refere aos aspectos positivos, negativos e às competências/capacidades que entenderam ter trabalhado com os alunos, assim como os materiais construídos e utilizados em cada uma delas e, por fim, uma meta-reflexão sobre todo o percurso formativo.



aquando da formação prática e que visa, fundamentalmente, a concentração das crianças no seu pensamento, no que é dito e no debate.



*As mãos preguiçosas*

(fotografia da sessão de formação n.º 10 promovida por Oscar Brenifier com a turma T1B)



(fotografia da sessão 11 turma T4)

*A estratégia das “mãos preguiçosas”... o despertar da sensibilidade ao que se diz e pensa, o cuidar da escuta do próprio pensamento e da voz dos outros... e que os alunos, no decorrer das sessões práticas com as professoras, não esqueceram e foram referindo e relembrando, entre si, sempre que algum colega se distraía.*

(in notas de campo referentes à sessão de formação n.º 10 e ao tratamento da informação)

*notas de  
campo*

O debate em grande grupo decorreu em torno da questão “devemos sempre dizer a verdade?” e, no final da sessão, as crianças registaram, num documento construído para o efeito<sup>578</sup>, a ideia/frase que consideraram mais relevante e ilustraram-na, passando este documento a integrar os seus *portfolios*. As professoras consideraram como relevante a utilização deste instrumento de registo, dado que os alunos tiveram que sintetizar as suas ideias e vincular-se com elas, criar o vínculo entre o que pensaram, o que disseram e o que escreveram. Ainda de acordo com a sua opinião, *proporcionou-lhes um espaço lúdico, porque os desenhos são sempre do seu agrado, e*

<sup>578</sup> Vd. Anexo 22 [CD-ROM].



permitiu, ao mesmo tempo, trabalhar diferentes tipos de linguagem e a transposição da linguagem escrita para a linguagem pictória (TPA1).

A temática *Ser e Aparência*, abordada na sessão 3 das turmas T2 e T3, desenrolou-se a partir do visionamento do filme “A Bela e o Monstro”. A análise desta história, através do diálogo com as crianças, da seleção de palavras-chave e da exploração de conceitos opostos, possibilitou aos alunos, nas palavras da professora D, *identificar diferentes perspectivas (na postura das personagens do Gaston, da Bela e do Monstro)* (TPD4). Ainda de acordo com a mesma professora, *os alunos conseguiram posicionar-se em relação às personagens, conseguiram explicar algumas das frases e palavras que iam dizendo. Chegaram eles próprios à conclusão de que parecer é diferente de ser e o que é melhor para eles e devem esforçar-se por isso, conseguiram ajudar-me com a pergunta, mesmo sem o saberem* (TPD4). De igual modo, a análise do conto permitiu, segundo a docente, a clarificação conceptual, na medida em que os alunos *perceberam que conhecer e gostar são conceitos diferentes, que devemos conhecer alguém antes de nos posicionarmos em relação a ela (aliás, o que nos levou a esta sessão foi termos falado, na semana anterior, sobre conhecer e gostar de quem está à nossa volta). Acho que o mais difícil foi nos mantermos fiéis a algumas das regras, mas havemos de ir conseguindo. Foi um bom trabalho!* (TPD4).

Dificuldades  
do percurso

#### **A voz dos alunos... (re)tecendo representações**

Alunos da professora C:

*Vimos a “Bela e o Monstro” e trabalhamos a aparência. (AIT3F2S12)  
Também gostei mais da “Bela e do Monstro” porque gostei de perceber  
que algumas pessoas não são assim muito bonitas por fora mas são bons  
por dentro. (AIT2M4S12)*

Alunos da professora D:

*Gostei mais da sessão da “Bela e do Monstro” porque tive de pensar mais. (AIT2M4S12)*

A voz dos  
alunos

O conceito *identidade* foi explorado com todas as turmas participantes a partir das questões “Quem sou EU?” ou “O que EU vejo?”. Como ponto de partida foi utilizado um espelho e foi solicitado aos alunos, a partir da observação da sua imagem refletida, que pensassem no que viram e fizessem uma breve descrição. Após esta etapa, foi-lhes pedido que escolhessem duas palavras com as quais se identificavam mais e construíssem uma frase sobre o que viram ao espelho, procedendo, por fim, à sua ilustração, no documento de registo construído para o efeito<sup>579</sup>.

A este respeito, refere a professora B, que a *estratégia do espelho resultou muito bem, funcionando como um estímulo à participação dos alunos. Inicialmente, eles estavam um pouco tímidos, mas adoraram estar a olhar ao espelho e a pensar sobre aquilo que viram* (TPB1). Salienta, ainda, que *alguns alunos referiram que viram*

<sup>579</sup> Vd. Anexos 23 e 24 [CD-ROM].



somente aspectos físicos, mas muitos referiram já alguns aspectos que os caracterizam psicologicamente e até aquilo que gostariam de ser no futuro (TPB1).

Dificuldades do percurso

Também a professora A se refere à mesma dificuldade, salientando que a maioria das crianças referiu, após a observação ao espelho, aspectos meramente físicos. Este facto condicionou bastante a realização de todas as actividades planificadas, uma vez que tive de recorrer a diversas questões com o intuito de explorar com uma maior profundidade o tema juntamente com as crianças (TPA1).

Por seu turno, no que respeita ao documento de registo construído, uma vez mais, as suas opiniões vão no sentido da sua relevância para os objetivos que se propunham, como evidencia a professora C:

*no preenchimento das fichas de registo houve alunos que tiveram o cuidado de colocar características que os tornassem únicos e individuais, o que me parece ter sido fruto do trabalho desenvolvido na sessão (TPC2).*

O tema *As Escolhas* (sessão 4 das turmas T2 e T3) foi desenvolvido a partir da audição da gravação da fábula de La Fontaine “O rato do campo e o rato da cidade”. Conforme evidencia a reflexão da professora C, o recurso à história gravada foi muito motivador. É o próprio Lipman que refere que nas sessões de Filosofia com Crianças as actividades que se apresentam deve encerrar em si desafio intelectual, mas apresentadas de forma a serem emocionalmente estimulantes (TPC4).

• Conflito cognitivo (Piaget)

Ainda a respeito desta sessão, a mesma professora salienta que os alunos conseguiram encontrar e fornecer exemplos de situações em que se viram perante algum perigo e que decisão tomaram: continuar e enfrentar ou voltar para uma situação mais segura (TPC4) e, conforme referem os seus alunos a respeito da avaliação da sessão, *Vimos a história do “Rato da cidade e o Rato do campo” e para mim foi importante, aprendi a não desistir (AIT3M5S12); Aprendi que devemos enfrentar os nossos medos (AIT3F3S12).*

• Aprender a coragem e o risco

*As palavras da professora C, a respeito da sessão destinada a explorar o tema As Escolhas, lembram-me como, de facto, as nossas escolhas nem sempre se revelam as mais adequadas e o processo de aprendizagem espiralado e contínuo que nos é assentido quando nos possibilitamos refletir sobre as nossas práticas quotidianas:*

notas de campo

*A minha maior dificuldade foi levar os alunos à desconstrução da metáfora, e a bem da verdade, acabei eu por lhes dizer o que significava. Na altura percebi claramente que não tinha corrido da melhor forma. Contudo, estas experiências menos positivas servem para aprender e para perceber o que resulta ou não. Não me sinto triste nem frustrada por a sessão não ter tido o desenrolar que pretendia. Tenho a certeza que estarei mais atenta nas próximas sessões aos pormenores que não resultaram tão bem nesta sessão.*

Dificuldades do percurso

O G... justificou a escolha do rato da cidade com a necessidade de, por vezes, termos de arriscar para mudarmos a nossa vida e usou o ditado “Quem não arrisca não petisca”. Quando questionei os alunos sobre o que esta expressão queria dizer, mais uma vez relacionaram o termo “petiscar” com a alimentação, o que revela, mais uma vez, a dificuldade em transpor a barreira da linguagem metafórica (TPC4).

• Aprender a coragem e o risco

(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)



O diálogo e o debate em torno do poema “Tocar” de Matilde Rosa Araújo, assim como a sua ilustração, nortearam as sessões sobre *Liberdade* (sessão 11 das turmas T1A e T1B e sessão 5 das turmas T2 e T3). De acordo com a professora C, o poema deu “asas” à imaginação das crianças. *Elas fizeram leituras muito interessantes do mesmo que me surpreenderam pela positiva, até chegarmos ao tema central que é a Liberdade* (TPC5).

De igual modo, a análise da reflexão da professora em torno desta sessão evidencia a importância da escuta da voz das crianças e do seu contributo para o desenrolar do debate, conforme refere: *a frase do M... [“Estar em Liberdade é estar no sítio onde se quer”], que acabou por nortear todo o diálogo, estimulou o pensamento das crianças e a sua capacidade de reflexão. Gerou-se um clima de interesse e de extremo silêncio, sempre que um colega falava. Muitas vezes observei os alunos a revirarem os olhos para cima, reflexo do acto de pensar, e a pedirem tempo para pensarem melhor o que dizer. O G... teve, no meu entender, um raciocínio extremamente interessante. A partir da frase do M... respondeu que concordava e não concordava. Argumentou que não concordava porque tem um pássaro e às vezes abre-lhe a porta da gaiola para ele voar livre pela casa. Contudo, às vezes quando lhe abre a porta da gaiola ele não sai, ele não quer voar* (TPC5).

• Aprender a  
(in)certeza

A este respeito, salienta-se, ainda, nas suas palavras, a surpresa que muitas vezes nos envolve quando, efetivamente, ouvimos os nossos alunos e reconhecemos a riqueza das suas reflexões, assim como a importância que as crianças atribuem às opiniões e aos pensamentos dos colegas:

*Foi a primeira vez que consegui criar um diálogo reflexivo (arrisco usar o termo!) com os alunos centrado numa frase. Penso que o interesse que revelaram nesta actividade adveio do facto da frase ter surgido a partir da exploração do poema. Quando tive oportunidade de contactar com a metodologia do Professor Oscar fez-me um pouco de “confusão” que a frase surgisse por iniciativa do professor. Considero que se fosse eu a apresentar a frase às crianças, estas não teriam tido tanta motivação para a debater.* (TPC5)

*Houve algumas opiniões e ideias das crianças que me surpreenderam muito e que, no meu entender, são reveladoras de capacidades como a reflexão e o Pensar Bem. Destaco a S... que, quando a questioneei sobre como se imaginava sem Liberdade me respondeu: **morta**. [a negrito no original] Confesso que, naquele pequeno grande momento me emocionei.* (TPC5)

A análise à reflexão da referida professora evidencia, também, o espírito de entreajuda que se estabeleceu quer entre os alunos, no decurso das sessões, quer entre as professoras participantes:

*Saliento o facto das crianças demonstrarem interesse e respeito pelas opiniões dos colegas. Foi curioso observar que, quando uma criança não conseguia exprimir bem a sua ideia, surgia sempre um colega em seu auxílio, querendo ajudar.* (TPC5)

• Aprender a  
solidariedade



*Devo realçar que o trabalho de planificação tem sido feito em colaboração directa com a professora que lecciona o segundo ano. Este trabalho em equipa tem sido muito enriquecedor e acho que, em conjunto, temos pensado em estratégias e actividades interessantes e estimulantes para as crianças. No final das sessões temos o hábito de conversar e de partilhar as nossas experiências. É interessante verificar os diferentes resultados. (TPC5)*

A audição da música de Adriana Calcanhoto “Fico assim sem você”, o livro “O que são os sentimentos?” de Oscar Brenifier e o visionamento do filme “A Branca de Neve e os Sete Anões” foram os recursos mobilizados nas sessões destinadas aos temas *Sentimentos*, *Gostar de Alguém* e *Amor e Amizade*, explorados com as quatro turmas participantes e que visaram, de par com o desenvolvimento da capacidade de pensar, o despertar da sensibilidade dos alunos para a importância de *cuidarmos* dos outros e que, de acordo com a análise efetuada às reflexões das professoras participantes, é possível ajuizar da sua pertinência.

As palavras da professora E são reveladoras dos valores de cidadania que, de par com as capacidades de argumentação e de contra-argumentação, se foram desenvolvendo nas crianças:

*A B... alegou que o amor alimenta a saudade e o D... completou esta posição dizendo que até as pessoas más amam. Por outro lado, a C... mencionou que o amor pode deixar de existir com o passar do tempo, uma vez que há muitas pessoas divorciadas. Foi neste momento da discussão/reflexão, que a L... afirmou convictamente que não estava de acordo com a opinião da colega de turma. Segundo esta aluna, há casais que estão separados que se amam mas, simplesmente, perceberam que é melhor para todos eles estarem separados. Pessoalmente, gostei deste momento. Gostei de visualizar estas duas meninas a debaterem de uma forma civilizada e respeitando-se mutuamente. Foi muito gratificante verificar que aquelas duas crianças conseguiam argumentar e contra-argumentar calmamente, sabiam ouvir e respeitaram os dois pontos de vista distintos. A A..., por exemplo, afirmou que gostou de trabalhar esta “matéria confusa e nós tivemos que nos expressar melhor e libertar as nossas opiniões. O que só nos faz bem porque falamos com os colegas. Houve, também, contradições e mais modos de explicar situações. Fez-nos bem.”. (TPE5)*

• Aprender a  
[con]viver  
(Delors, 1996)

A consciencialização por parte dos alunos deste desenvolvimento proporcionado pelas sessões é igualmente reconhecido pela professora E, aquando da avaliação da sessão 6, destinada ao tema *Gostar*, assim como no desenho da capa do *portfolio* da aluna F5, da turma 3:

*A A... afirmou que tinha gostado deste momento porque os alunos disseram o que achavam e não se tinham limitado a dizer por dizer, ou seja, disseram o que sentiam verdadeiramente. [...] Em contrapartida, o F... referiu que não tinha gostado da sessão porque tinham “perdido tempo com o R...”. Esta afirmação foi rapidamente posta em causa pela L... pois a aluna disse que não concordava com ele porque tinham ajudado o R... e só desta forma é que o aluno poderia corrigir os seus erros. (TPE5)*

• Aprender a  
dizer o que se  
sente e o que  
se quer dizer





A voz dos alunos... (re)tecendo representações



DoAIT3F5

A partir da questão “O que é ser amigo?” procurou-se explorar o conceito de *amizade*. Assim, após ter sido pedido aos alunos que desenhassem a forma como veem o seu melhor amigo, foi-lhes solicitado que escrevessem apenas uma palavra que o caracterizasse, utilizando, para o efeito o documento de registo<sup>580</sup>.

Na execução desta tarefa, os alunos do 1.º ano revelaram algumas dificuldades, como evidenciam as professoras A e B:

Dificuldades  
do percurso

*As crianças revelaram dificuldade em compreender a escrita de uma palavra que caracterizasse o melhor amigo, pelo que senti necessidade de recorrer a um exemplo. Contudo, esta opção revelou-se pouco benéfica, porque os alunos com lacunas ao nível da expressão oral, nomeadamente na apresentação de argumentos, utilizaram o meu exemplo para realizar a actividade, não desenvolvendo o pensamento. (T1A)*

*No momento em que tinham de escrever uma palavra que caracterizasse o melhor amigo, alguns alunos revelaram alguma dificuldade, pelo que senti necessidade de os orientar, pessoalmente, através de questões que os ajudassem a perceber o que era pedido. (T1B)*

<sup>580</sup> Vd. Anexos 25 e 26 [CD-ROM].



Por outro lado, como refere a professora B, os documentos de registo desta atividade foram propiciadores de distração dos seus alunos:

*Após a ilustração do melhor amigo e da palavra que o caracteriza, senti que os alunos estavam distraídos com a folha de registo e com os lápis. Desta forma, optei por recolher logo as folhas e pedir aos alunos para arrumarem tudo. Numa próxima sessão estarei mais atenta a esta situação, tendo especial cuidado com o material que possa ser elemento de distração para os alunos. (T1B)*

O *Mundo dos adultos* foi o ponto de partida das sessões 6 e 7, das Turmas T2 e T3, e para a reflexão sobre os conceitos de *amor, liberdade, compreensão e respeito*, que se desenrolou a partir da leitura e da análise do primeiro capítulo da obra “O príncipezinho”, de Antoine de Saint Exupéry.

Após discussão em grande grupo em torno das ideias principais propostas pela leitura, alguns alunos realizaram uma pequena dramatização. Os registos desta sessão evidenciam, uma vez mais, a alteração na atitude dos alunos, assim como o crescimento mútuo e as *pequenas mudanças* que se foram fazendo sentir nas argumentações apresentadas pelos alunos, conforme destacam as professoras, manifestando a sua própria surpresa perante estas alterações:

*Os colegas que assistiram demonstraram uma atitude muito correcta perante os colegas. Não foi necessário chamar à atenção e respeitaram (o que me espantou!) o trabalho dos “actores”. (TPC6)*

*Lentamente vamos construindo e juntos vamos crescendo, talvez as mudanças sejam pouco significativas para quem não está tão embrenhada neste processo, mas fico feliz por ver estas pequenas mudanças, nas observações que fazem, nas respostas mais ponderadas, em sentirem necessidade de parar para pensar e só depois partir para a explicação aos outros, na maior aceitação que vão demonstrando pela opinião dos colegas... Aos poucos mostram-se mais calmos e prudentes quando apresentam as suas razões, quando ouvem os colegas ou quando assumem que mudaram as suas opiniões. (TPD6)*

• Aprender a pensar

• Aprender a estar, aprender a ser

Em cumprimento da planificação elaborada para estas duas sessões, foi igualmente pedido aos alunos que dissessem uma palavra que relacionam com o mundo dos adultos e outra com mundo das crianças, tendo sido, depois, distribuído um documento de registo para que pudessem representar graficamente esses dois mundos.

Conforme a professora C, a análise destes desenhos permite *constatar que as crianças associam ao mundo dos adultos o trabalho, a responsabilidade e a falta de tempo, enquanto que o mundo das crianças está associado à cor, à brincadeira e à alegria (TPC7)*, palavras que encontram eco no desenho da aluna F2:



A voz dos alunos... (re)tecendo representações



A análise das reflexões das professoras C e D permite destacar, igualmente, uma vez mais, para além do desenvolvimento de diferentes capacidades nos alunos, a surpresa das professoras participantes face a este mesmo desenvolvimento e o seu reconhecimento por parte dos próprios alunos:

*Nestas sessões fizeram observações curiosas, referiram que falamos a mesma língua, mas adultos e crianças utilizam uma linguagem diferente, utilizaram exemplos de situações passadas em casa e na escola e até foram capazes de concretizar e dramatizar alguns desses exemplos. (TPD7)*

• Aprender a diferença

*À semelhança da sessão anterior, destaco o facto das crianças demonstrarem interesse e respeito pelas opiniões dos colegas, o que inclusivamente foi referido por alguns alunos aquando da avaliação da sessão. (TPC7)*

*Gostaria apenas de referir que no final da nossa conversa, uma aluna devolve-me a questão que fiz "E tu professora, o que achas sobre os adultos?" , "Porque razão eles não revelam a sua fantasia?" Correndo o risco de extrapolar, ou seja, de estar a fazer considerações além do que me é permitido perante as evidências, considero que este "devolver" da pergunta revelador de interesse, de envolvimento e das capacidades de questionar e de problematizar. (TPC7)*



Nas sessões da turma T4<sup>581</sup>, para além de alguns dos recursos já referidos, a exploração da obra “O príncipezinho” que orientou, nesta turma, a área disciplinar não curricular “Área de Projeto”, serviu, igualmente, como fio condutor para a reflexão, debate e questionamento, tal como alguns dos trabalhos realizados pelos alunos nas áreas disciplinares que constituem o seu currículo. Um dos exemplos da utilização dos trabalhos concretizados pelos alunos pode ser encontrado nas sessões 7 e 8, dedicadas ao tema *Igual versus Diferente*, em que um trabalho realizado por um grupo de alunos sobre a frase “Todos diferentes, todos iguais” foi o mote para a exploração dos conceitos de *diversidade cultural, igualdade e diferença*. A análise das reflexões da professora, dos *portfolios* dos alunos<sup>582</sup> e dos registos vídeo-gravados destas sessões destaca a participação e a concentração dos alunos em torno de um tema cuja pertinência é indiscutível, mas cuja dificuldade de exploração se entrevê na voz da professora e dos seus alunos:

Dificuldades do percurso

*Senti que a turma sentiu uma grande dificuldade em reflectir sobre a temática devido à sua extrema complexidade. No entanto, com a abundância de exemplos reais dados por mim, os alunos começaram a deixar fluir o seu pensamento e a pensar. A maioria dos alunos afirmou que todos os objectos iguais têm aspectos que os distinguem, ou seja, acabam por ser diferentes. Em contrapartida, a aluna C... utilizou um exemplo muito pertinente, mostrou duas folhas de papel reciclado e explicou que essas duas folhas tinham as mesmas características e, dependendo das acções exercidas nessas mesmas folhas, os seus comportamentos são iguais. Neste momento, senti uma enorme dificuldade em contra-argumentar com a aluna. Não consegui provocá-la convenientemente de modo a suscitar-lhe dúvidas.* (TPE7)

A voz dos alunos

#### **A voz dos alunos... (re)tecendo representações**

*Para mim as sessões de Filosofia ajudam-nos a perceber realmente como são as coisas. Nós já discutimos muitos temas, mas o mais difícil de resolver é o que estamos a dar, o de sermos diferentes e iguais.* (DoAIT4F6)

*Já vamos na oitava sessão, acho eu. O tema que eu mais gostei foi: “Igual vs Diferente” porque a nossa professora lançou-nos um desafio que era descobrir qual era a diferença entre diferente e igual e não descobrimos a resposta. Essa foi a aula mais divertida, ainda por cima participei.* (DoAIT4F4)

● Aprender a ambiguidade

De igual modo, as suas reflexões em torno da avaliação destas duas sessões feita pelas turmas participantes são reveladoras da dinâmica instituída e do seu reflexo no desenvolvimento da forma de pensar dos alunos:

<sup>581</sup> Sendo esta uma turma do 4.º ano de escolaridade, e por isso, na sua generalidade, com competências de escrita mais desenvolvidas do que os alunos das restantes turmas, foi-lhes pedido que registassem por escrito o que pensavam das sessões, pelo que, nos seus *portfolios* é possível encontrar não só reflexões sobre as temáticas desenvolvidas, como também sobre o que pensam das sessões e igualmente textos/histórias que redigiram a este respeito.

<sup>582</sup> Conforme documento de registo construído para o efeito e no qual foi solicitado aos alunos que comentassem a frase “Todos diferentes, todos iguais” – Vd. Anexo 27 [CD-ROM].



A L... afirmou que o tema era difícil de explicar e de perceber e salientou que todos pensaram em conjunto para obter uma resposta. A A... disse que aprenderam que resolver problemas não é uma tarefa fácil, uma vez que a solução não aparece no momento. A F... referiu que não tinha gostado da sessão porque eu tinha colocado um problema e a turma não tinha conseguido chegar a uma resposta. Neste momento, reflectimos sobre a necessidade de encontrar respostas para todos os nossos problemas. (TPE8)

• Aprender as limitações

A voz dos alunos

#### A voz dos alunos... (re)tecendo representações

Nem todas as questões têm uma resposta. (AIT4F9S8)

A evolução dos alunos no que respeita quer à qualidade das suas reflexões e argumentações, quer quanto à melhoria das suas formas de atuação são igualmente salientadas pela professora na sua reflexão sobre a sessão 9, na qual foi feita com a turma uma avaliação global das sessões de *Filosofia para Crianças* e o sentido que os alunos lhes atribuíam. Reflexão que encontra eco nas palavras dos alunos.

A B... afirmou que se tinha tornado mais fácil admitir quando cometemos erros. Achei estas afirmações incríveis pois trata-se de uma aluna que, raramente, admite os seus erros, mas que tem mudado a sua postura com o decorrer das sessões. (TPE9)

• Aprender a admitir os erros

A voz dos alunos

#### A voz dos alunos... (re)tecendo representações

Nas sessões admitimos que erramos. (DoAIT4F9)

Alguns alunos também afirmaram que trabalhámos temas complicados, que exigem muito de nós e que isso era do seu agrado. A A... afirmou ainda, que gostava de trabalhar estes temas porque a obrigam a pensar para os "desvendar". (TPE9)

• Aprender a gostar

A voz dos alunos

#### A voz dos alunos... (re)tecendo representações

As sessões de *Filosofia para crianças* são divertidas, porque trabalhamos temas difíceis. [...] Gostei dos temas porque eram complicados e eu gosto de coisas complicadas para as desvendar. (DoAIT4F1)

• Pensar sobre temas complexos (Lorieri, 2002)

O depoimento que mais me impressionou foi o da M... Ela referiu que nas aulas normais tinha vergonha de responder e errar, logo nunca iria responder quando não possuía certezas. No entanto, ela afirmou que nas sessões de filosofia conseguia participar activamente porque tudo o que ela dissesse estava certo, uma vez que em filosofia não existiam respostas correctas ou erradas.

• Aprender a lidar com a incerteza (Brenifier, 2009)

A aluna disse também que, se sentia à vontade para dizer o que pensava. Gostei de ouvir esta criança porque, com as suas simples palavras, verifiquei que ela tinha percebido a essência da filosofia. Ela não se preocupa em fornecer respostas concretas ela esmera-se na reflexão constante, ou seja, no mais importante. (TPE9)

A voz dos alunos

#### A voz dos alunos... (re)tecendo representações

Podemos por um pouco imaginar, ter tempo para pensar... Adorei as aulas de filosofia. Nas aulas normais tenho medo de errar, eu sei que os meus colegas não me vão gozar,



*mas dentro de mim penso que vão, é uma sensação muito estranha. Quando estou nas aulas normais sinto-me envergonhada, não tenho vontade de participar. Nas aulas de filosofia não tenho medo de errar porque digo o que penso. (DoAIT4F5)*

- Aprender a perder o medo

*As sessões da turma 4 são um exemplo muito claro do que pode ser uma comunidade de aprendizagem baseada nas estratégias do questionamento e da argumentação. As sessões da professora E lembram-me os workshops do Professor Oscar Brenifier: um contínuo questionamento, um crescendo de argumentações e contra-argumentações, impossível de descrever por palavras... tal como transparece nas reflexões dos alunos:*

notas de campo

*As sessões de filosofia ajudaram-me a reflectir sobre alguns assuntos importantes que ajudam a compreender o nosso mundo e resolver e organizar o nosso pensamento. As sessões, às vezes, dão-me inspiração para pensar mas muitas vezes não consigo ajudar a professora nos seus grandes problemas e dúvidas. (DoAIT4F4)*

- Cuidar do pensar
- Ajudar a professora

*O que eu mais gostei nas sessões de filosofia são os temas de que a professora se lembra para nos pôr a trabalhar neles, mas também gosto muito dos exemplos que a professora usa para nos fazer compreender as coisas e para chegarmos mais facilmente às respostas. (DoAIT4F1)*

(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

As dúvidas, a curiosidade, as questões ou perguntas suscitadas pelos alunos foram igualmente pontos de partida e fios condutores das sessões de todas as turmas, que realçam a atenção à implicação dos alunos no processo de *cuidar do pensar*, e a ponderação entre as vivências dos alunos e as temáticas propostas, e que espelham o carácter flexível que assumiram as planificações inicialmente esboçadas, tendo por fim o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva, uma das intenções que presidiu ao presente projeto.

Este laço que se procurou tecer, reflexivamente, entre as atividades realizadas nas sessões, a vida escolar e a vida que se vive para além das paredes da escola surge, também, nas reflexões das professoras:

*As crianças reconheceram facilmente a importância de utilizar a palavra mágica “Porquê, porquê, porquê” para fundamentarem as suas opiniões e contra-argumentarem as dos colegas, utilizando-a também durante o decorrer das aulas com bastante regularidade. Na minha opinião, esta sessão foi extremamente gratificante [...] por constatar que os meus alunos compreenderam e acima de tudo reconheceram o desenvolvimento de capacidades que pretendia fomentar e que essas mesmas capacidades lhes são úteis não só no contexto escolar, mas também para as suas vidas. (TPA12)*

- Transcurricularidade

*Durante o diálogo, as crianças referiram aspectos positivos e negativos das sessões, considerando-as uma mais valia para a sua formação global, uma vez que as auxiliou nas suas aprendizagens, na melhoria dos seus relacionamentos familiares e também na construção de novas competências e conhecimentos. (TPB12)*

- Construir uma visão crítica

*O recurso a exemplos reais para contra-argumentar as ideias dos alunos foi muito positivo, uma vez que se tratam de situações simples, dos seus contextos e deixam a turma a pensar e a reformular as suas opiniões. Estes exemplos são pertinentes na medida em que motivam os alunos para a constante reflexão. (TPE8)*

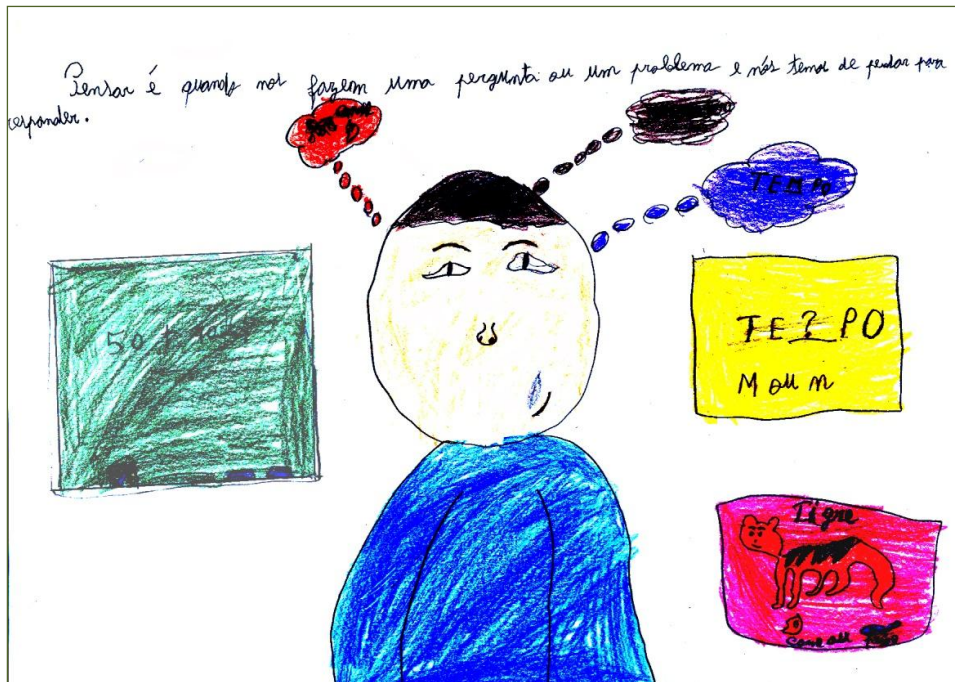
Nas sessões de avaliação do projeto *Filosofia para Crianças*, para além da partilha de ideias, experiências e aprendizagens efetuadas, procurou-se que os alunos





refletissem, igualmente, sobre os conceitos *Pensar e Reflexão*. A ilustração da capa dos *portfolios* de alguns alunos espelha a importância que atribuíram à exploração desta temática e é reveladora da ligação entre o pensamento crítico e criativo dos alunos, evidenciando a dimensão lógica e estética que se desejou implementar nas sessões.

A voz dos  
alunos



DoAIT3M4



DoAIT1BM2



DoAIT2M3



DoAIT1AM8





E porque pensar é viajar, suspendo, novamente, a cadência da narrativa para dar lugar a outras histórias, uma vez que, *do outro lado do espelho*, há seres fantásticos cujas vozes são, efetivamente espantosas, sempre que nos dispomos a escutá-las. Na medida em que, e de acordo com Italo Calvino, “o que conta para nós é o que nos ensina”<sup>583</sup>, uma vez mais o desejo de escrita se manifesta, porque, conforme Vicente Cecim, “é preciso esquecer o que pensamos ser, para podermos lembrar o que de facto somos”<sup>584</sup>.

## Interseções B

### *Do outro lado do espelho – cerzindo histórias... nas reflexões dos alunos*

Há histórias que nascem ao ser contadas e, antes que as contemos, elas são simplesmente emoções, sentimentos que, se não se transmutarem em palavras, correm o risco de ficarem trancados e ofuscados na memória. Então, há que lançá-las nas folhas, dar-lhes vida, para que nos possam relembrar, de acordo com Alberto Caeiro<sup>585</sup>, que *o que vemos a cada momento é aquilo que nunca antes tínhamos visto*.

Assim, era uma vez... uma Alice. Talvez a Alice desta *história* não seja a “Alice do Outro lado do Espelho” mas foi, certamente, por momentos, uma *Alice diante do espelho*. Uma Alice que, absoluta e inteiramente deleitada, se permitiu *olhar-se*, não em amena cavaqueira com a gatinha branca Kitty, mas sob a melodia *deliciosa* das vozes dos alunos (porque, conforme *Humpty Dumpty*<sup>586</sup> nos ensinou, as palavras significam exatamente aquilo que queremos que elas signifiquem).

Povoa-me, deste então, e *enquanto Alice desta história*, o desejo de passar para o *outro lado do espelho* e de transportar para o quotidiano profissional e pessoal uma incessante idiosincrasia questionante sobre o conhecimento do porque estou aqui, daquilo que é e do que pode ser de outro modo, porquanto, como Oscar Brenifier<sup>587</sup>, *o importante não é aprender mas desaprender, corroer os princípios que nos (en)formam para que possamos pensar*.

*Eu sou uma pessoa. Se fosse um objecto seria um copo, porque gosto que as pessoas me dêem beijinhos* (AIT1BM6S4) acordou-me o descontentamento por pedagogias

---

<sup>583</sup> Calvino, Italo (2003). *Ponto Final. Escritos sobre Literatura e Sociedade*. Lisboa: Editorial Teorema. p. 126.

<sup>584</sup> Cecim, Vicente (2002). *Vicente Franz Cecim: o alquimista luminoso do silêncio*. [Entrevista de Fabrício Carpinejar]. Acedido em Fevereiro 11, 2005, em <http://www.revista.agulha.nom.br/ag23cecim.htm>

<sup>585</sup> Caeiro, Alberto. (1914). VII – Da minha aldeia. In Caeiro, Alberto (1914). *O Guardador de Rebanhos*.

<sup>586</sup> Personagem da obra “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll.

<sup>587</sup> Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Valencia: EDITILE S. L. Diálogo. p. 17.



doutrinadas que se satisfazem com modelos tradicionalistas de ensino, de *fazer como sempre se fez*, e (re)acordou-me o inquietante anseio de, pelas sendas do imaginário, invocar o desafio de entrançar *aprender e prazer* e de aprofundar a questão “como ensinar o encanto?”<sup>588</sup>, dando voz às vozes dos alunos, sem surripiar as suas palavras, porque se fazem ouvir, conforme o M... *os meninos que não nos ouvem, que estão sempre a falar e que continuam com o dedo no ar quando nós falamos são “ladrões de palavras”*. Foi o que o Dr. Oscar nos ensinou quando cá estive (AIT1AM3S9).

• Aprender a ouvir

A aprendizagem pela imaginação, que possibilita aos alunos e a nós próprios o (re)visitarmos-nos *na e pela fantasia, no e pelo encanto*, convoca um *outro olhar*, mais enriquecido, porque mais criativo, mais crítico, mais reflexivo e mais afetivo, que evidencia o *princípio da autoimplicação do formando*, o *efeito multiplicador da diversidade*, o *princípio da consciencialização* (Sá-Chaves, 2000a), pelos quais a formação e a educação se devem reger, de forma a fazer emergir uma atitude de flexibilidade cognitiva que nos permite entender que *há amores diferentes, porque há meninos que gostam de meninos. O meu tio é casado com outro homem, pois não encontrou uma menina para gostar* (AIT1BM2S9).

• Aprender a diferença

Igual fascínio sentiu a Alice desta história quando ouviu: *Professora, tu se calhar não consegues imaginar, porque precisavas de mais tempo para poderes observar melhor o desenho da M.* (AIT4F5S7). Abrir o espaço da docência a este tempo que possibilita o aflorar do imaginário é incitar o deslumbramento de olhar o presente e questionar o que está por trás dele, porque, conforme Italo Calvino, “só depois de ter conhecido a superfície das coisas nos podemos aventurar a procurar o que está por baixo”<sup>589</sup>. A abertura ao imaginário é provocar a vontade pedagógica de conhecer os sentidos construídos pelos aprendentes, permitir o emergir dos seus sonhos, das suas dores, do que falam e do que silenciam, do que esperam e de como o esperam, permitindo-nos escutar que *eu acho mais divertido quando participo porque se não participar estou sentadinho na minha cadeira, irrequieto por querer dizer alguma coisa, mas o problema é não saber o que dizer* (DoAIT4F4), porque, tal como a A., eu também *acho que de vez em quando damos algumas respostas que não ajudam a resolver os temas* (DoAIT4F6).

• Aprender a observar

Trata-se de assumir uma pedagogia para a *alteridade* e para a *personalidade* que, articulando *eus* e *outros*, olhos que (se) veem, mãos que (se) tocam, mundos que se (re)constroem, conhecimentos que (se) metamorfoseiam, pensamentos que (se) (re)organizam, estimule a capacidade (individual e coletiva) de repensarmos a humanidade e de nos sentirmos implicados *com e no mundo*. Porque, *no nosso dia-a-dia, temos vários problemas. A nossa professora também tem problemas. Nós ajudamos a professora nas sessões de filosofia* (DoAIT4F3) e, assim, quem sabe,

• Princípio da personalidade

<sup>588</sup> Sá-Chaves, Idália (2005/2006). Notas de Campo da Unidade Curricular *Metodologia do Ensino da Especialidade – 1.º Ciclo do Mestrado em Supervisão* da Universidade de Aveiro.

<sup>589</sup> Calvino, Italo (2009). *Palomar*. Lisboa: Editorial Teorema. p. 63.



podermos dizer, de par com o L.: *Gostei de falar deste assunto, porque quando tiver filhos também lhe vou explicar isto* (AIT1BM1S7).

Acolher o imaginário é permitir a prática da criatividade, exercício fundamental para a formação integral e, como relembra Vítor Martins, é “urgente a escola actual trilhar, tal como a sociedade, o caminho da criatiVIDAde. [...] Tem-se agora consciência que para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade”<sup>590</sup>. Só assim caminharemos no sentido da qualidade da educação.

A abertura ao imaginário permite acionar nos alunos a necessidade de novas aprendizagens, de novos (e outros) conhecimentos, assumindo uma configuração *inter* e *transdisciplinar* que nos podem “ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (Morin, 2004a, p. 11), abrindo caminho por campos até então desconhecidos ou pelos trilhos dos sonhos:

• *Inter/Transdisciplinaridade*

*O meu desenho simboliza as sessões de filosofia. Desenhei uma menina, chamada Filipa, que andava no segundo ano, na escola do Eixo. Ela adorava sessões de filosofia. Tinha feito uma viagem e estava muito cansada. Ao jantar adormeceu em cima da mesa. Começou por entrar no Mundo da Imaginação e sonhou com aquilo que a mais encantava: As sessões da Professora. Sonhou com cada uma delas de cada vez. Estava encantada! Lá, em cinco portas, estava escrito o nome das sessões que lhe haviam ensinado. Na primeira porta dizia: O meu mundo com uma frase: "Todos diferentes, todos iguais". Entrou e viu meninos a dançarem à volta da fogueira. Na segunda porta dizia: "O meu espelho". Entrou e viu-se ao espelho. Na terceira porta dizia: "O nosso amor". Entrou e viu dois corações. Na quarta porta dizia: "O meu melhor amigo". Entrou e viu Raquel, a sua melhor amiga.*

*No dia seguinte, contou o seu sonho à professora e aos amigos. A Raquel perguntou:*

*- O que é que dormir tem a ver com as sessões de Filosofia? Todos se riram, mas a Filipa respondeu:*

*- Todos são imaginativos!* (D<sub>o</sub>AIT4F3)

• *Aprender a imaginação*

Assumamos, pois, como Alices, entre o lado de cá e o outro lado do espelho, entre a tecitura do real e do imaginário, o compromisso entre o *aprender*, o *ensinar*, o *cuidar* e o *prazer* e permitamo-nos a inquietação de vaguear por territórios a um só tempo encantados e intimidantes, porque *podemos por um pouco imaginar, ter tempo para pensar... Adorei as aulas de filosofia* (D<sub>o</sub>AIT4F5). *E, depois, já nada é como antes... Agora quando a minha mãe me pergunta alguma coisa já tenho as palavras na ponta da língua* (AIT1BM5S9), *e por isso, também quero agradecer ao Sr. Óscar que ensinou às nossas professoras do primeiro ciclo, a nos darem tão bem sessões de filosofia para crianças. Quero agradecer também às professoras que nos deram estas sessões. Aproveito para agradecer também à Doutora Celeste que nos permitiu fazer estas sessões e aos meus colegas que me ajudaram a participar nestas sessões. Obrigada por me ajudarem!* (D<sub>o</sub>AIT4F3).

• *"O senhor" Oscar*

• *Aprender a gratidão*

<sup>590</sup> Martins, Vítor (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade. Propostas de trabalho*. Porto: ASA Editores. pp. 10-11.



Provavelmente o mundo agora re-significado, lembrar-nos-á a *Alice do Outro Lado do Espelho*, onde o fazer docente não aconteceu no alheamento das influências e das interações com os contextos simbólicos em que vivemos, mas no cultivo do faz-de-conta que nos permite o (re)olhar e a (re)descoberta dos múltiplos seres que o Ser pode ser, porque *para mim é possível um navio voar e um pincel pintar o céu* (AIT4F5S11), e nos relembra, conforme Vítor Martins, que a “criatividade é... a musicalidade de uma gargalhada que provoca um aleijão na uniformidade”<sup>591</sup>.

Com *Alice, do outro lado do espelho*, e porque *as sessões fizeram-me acalmar a mente* (AIT1BM3S12), despertei para “o perigo que corremos de perder uma faculdade humana fundamental: o poder de focar visões de olhos fechados”<sup>592</sup> e aprendi, de par com Galeano (2004), que:

[A utopia] está no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar. (p. 310)

---

<sup>591</sup> Martins, Vítor (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade. Propostas de trabalho*. Porto: ASA Editores. p. 13.

<sup>592</sup> Calvino, Italo (1998). *Seis Propostas para o Próximo Milénio*. Lisboa: Teorema. p. 112.



### 7.3.2. O desenvolvimento de capacidades

A análise cruzada dos documentos constantes dos *teaching portfolios* das professoras participantes e dos documentos anteriormente referidos permite destacar, no que se refere às turmas T1A e T1B, o desenvolvimento, nos alunos, das capacidades de *formular questões/questionar* (B), *fornecer razões* (C), *exemplificar* (D), *ter em atenção diferentes perspetivas* (F) e *formular relações de causa efeito* (A), conforme evidencia a leitura da Figura 44<sup>593</sup>. De igual modo se salienta, uma maior concentração no desenvolvimento das capacidades referidas na fase inicial de implementação das sessões e, numa fase posterior, nomeadamente a partir da 7.ª sessão, o desenvolvimento de outras capacidades como *fazer ligações* (H), *analisar valores* (M) e *operacionalizar conceitos* (R).

Análise cruzada

Capacidades desenvolvidas

No que respeita às turmas T2 e T3, conforme se verifica na leitura da Figura 45, de entre as capacidades mais desenvolvidas nas sessões, salientam-se, a capacidade de *exemplificar* (D), a *formulação de conceitos de forma precisa* (O), a capacidade de *fornecer razões* (C) e *ter em atenção diferentes perspetivas* (F). Na turma T2, destaca-se, ainda, o desenvolvimento da capacidade de *operacionalizar de conceitos* (R) e na turma T3 a *construção de definições para palavras familiares* (N). Em ambas as turmas se evidencia o desenvolvimento de outras capacidades, a partir da 5.ª sessão, tais como, a *operacionalização de conceitos* (R) e a sua *formulação de forma precisa* (O) e a *construção de definições para palavras familiares* (N).

Finalmente, no que respeita à turma T4, os documentos analisados permitem destacar como capacidades mais desenvolvidas nos alunos, a capacidade de *fornecer razões* (C), *exemplificar* (D), *fazer ligações* (H), *reconhecer consistências e contradições* (I), *ter em atenção diferentes perspetivas* (F), *fazer generalizações apropriadas* (J) e *argumentar/aprofundar* (S), conforme realça a leitura da Figura 46.

A análise das reflexões constantes do *teaching portfolio* da professora E evidencia ainda o desenvolvimento da capacidade de *contra-argumentar* (sessões 5, 6, 7 e 8) e a importância da mesma para a reformulação de opiniões, como salienta:

*O recurso a exemplos reais para contra-argumentar as ideias dos alunos foi muito positivo, uma vez que se tratam de situações simples, dos seus contextos e deixam a turma a pensar e a reformular as suas opiniões.* (TPE7)

O desenvolvimento das capacidades descritas é reconhecido pelos próprios alunos, na avaliação que fizeram das sessões de *Filosofia para Crianças*, ou dos trabalhos realizados. Tal reconhecimento é registado, igualmente, pelas professoras

<sup>593</sup> As figuras referidas na presente análise (Figuras 44, 45 e 46) encontram-se no final deste ponto.



ao longo das reflexões que realizaram sobre as diferentes sessões, como se observa nas palavras de ambos:

*Aprendemos a saber o que é uma questão e como construí-la, portanto ajudou-me na área da Língua Portuguesa.* (AIT1AM3S11)

*Aprendemos a palavra mágica: “Porquê, Porquê e Porquê”.* (AIT1AF3S12)

Alunos da professora A

• Aprender a questionar

Teaching portfolio Professora A

#### As reflexões da professora... *Tecendo sentidos*

Professora A:

*Ao longo do desenrolar da sessão, surpreendi-me com as opiniões manifestadas pelas crianças, ainda que a maioria se tenha prendido a aspectos físicos, daí a necessidade que senti de questionar as crianças na acção sobre as suas escolhas. Considero, portanto, que contribuí para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento das crianças, nomeadamente quando em determinadas alturas me disseram que tinham de parar para pensar numa resposta.* (TPA4)

*Durante o diálogo, foi notório o desenvolvimento do pensamento das crianças que mais se empenharam, concentraram e participaram, reflectido na manifestação de opiniões, a maioria das quais com fundamentação argumentativa, e nas questões elaboradas [...] um outro aspecto positivo desta sessão diz respeito ao facto das crianças terem conseguido efectuar associações entre várias afirmações, levando-os a reflectir sobre o que os colegas pronunciavam.* (TPA7)

*Para mim, enquanto professora, é muito gratificante saber que as minhas crianças reconhecem e sentem que as sessões de filosofia não foram “uma perda de tempo”, antes pelo contrário, contribuíram para a sua evolução como estudantes e como pessoas, na medida em que as auxiliou na construção de uma formação integral, fornecendo-lhes ferramentas para se assumirem como cidadãos mais conscientes do mundo que os rodeia e permitindo-lhes reflectir com maior profundidade sobre tudo.* (TPA12)

*Também gostei porque gosto de dizer o que penso.* (AIT1BM6S4)

*Quando fazemos filosofia pensamos mais a sério.* (AIT1BM8S11)

*Fazer filosofia é ter mais ideias, é pensar mais e responder melhor.* (AIT1BM6S12)

Alunos da professora B

• “Fazer filosofia”

Teaching portfolio Professora B

#### As reflexões da professora... *Tecendo sentidos*

Professora B:

*No diálogo surgiram diferentes opiniões sendo algumas já bem estruturadas. As crianças conseguiram justificar e argumentar as suas opiniões, exemplificando com situações vividas por cada um. Este exercício contribuiu imenso para o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos. O facto dos alunos expressarem as suas opiniões sem se guiarem pela dos colegas foi um aspecto, para mim, muito positivo.* (TPB2)

*Nesta sessão foi possível observar algumas capacidades desenvolvidas, como a capacidade de questionamento e argumentação, a formulação de questões, o respeito por diferentes perspectivas, o estabelecimento de ligações e a exemplificação. Apesar de terem existido opiniões diferentes é de salientar que as crianças respeitaram as opiniões dos colegas, questionando quando tinham alguma dúvida mas aceitando sempre o ponto de vista do outro. Um aspecto extremamente positivo e muito gratificante foi o reconhecimento, por parte das crianças, do papel que as sessões desenvolvidas tiveram no seu crescimento escolar e pessoal. Alguns alunos referiram que estas sessões os ajudaram a reflectir de uma forma mais profunda acerca do mundo que os rodeia e da sociedade envolvente, tornando-os, por isso, cidadãos mais atentos, activos e conscientes.* (TPB9)

• Princípio da realidade

• Aprender o respeito



*Ao longo da sessão, os alunos foram demonstrando uma óptima capacidade de exemplificar e fazer distinções, revelando a importância destas sessões, que muito contribuíram para auxiliar os alunos no seu processo de crescimento e no desenvolvimento de competências por parte destes. (TPB11)*

*Gostei mais da sessão das palavras no quadro, porque o que gostei mais foi de explicar e de relacionar as palavras. (AIT2M6S12)*

*Fizemos um jogo e tínhamos que associar as palavras e eu gostei de falar e pensar nas palavras e gostei das ideias, porque aprendi a pensar. (AIT2F2S12)*

Alunos da professora D

- Relacionar e distinguir palavras e ideias

Teaching portfolio  
Professora D

### As reflexões da professora... Tecendo sentidos

Professora D:

*Começam a perceber que é importante pensar no que foi dito e nas respostas que damos e que devem ser capazes de explicar o que dizem e fornecer razões e exemplos. Juntos percebemos que vamos sempre aprendendo, que nos podemos conhecer ainda melhor. (TPD2)*

*Nesta sessão fizeram observações curiosas, referiram que falamos a mesma língua, mas adultos e crianças utilizam uma linguagem diferente, utilizaram exemplos de situações passadas em casa e na escola e até foram capazes de concretizar e dramatizar alguns desses exemplos. O mais importante foi o facto de irem melhorando, de me ir apercebendo que crescem, que à medida que vamos realizando este projecto se sentem mais à vontade para dar as suas opiniões e defendê-las. (TPD7)*

*Na última sessão é tempo de balanço... e a pergunta era simples: o que aprenderam? E as respostas foram claras: "Aprendemos a pensar e também crescemos!" e depois de tudo eu fico aqui à procura de palavras para tentar dizer tudo o que cabe nessa resposta. [...] E no final não somos as mesmas pessoas que éramos no princípio do caminho. (TPD12)*

- Princípio da transformabilidade

*As sessões ajudaram-me a pensar. (AIT3F7S11)*

*Aprendemos coisas uns com os outros e a justificar as nossas opiniões. Mas não gostei de estar à espera para falar. (ALT3F5S12)*

Alunos da professora C

- Aprender regras (a esperar)

Teaching portfolio  
Professora C

### As reflexões da professora... Tecendo sentidos

Professora C:

*Ao longo da sessão as crianças justificaram as suas opiniões, procurando sempre introduzir exemplos, desenvolvendo assim a capacidade de argumentação. (TPC3)*

*Foi curioso observar que algumas crianças pediram mais tempo para pensar e posteriormente levantaram a mão pedindo para dar a sua opinião. No meu entender, este é um avanço muito positivo em termos de pensamento. O tempo que pediram foi, de facto, usado para pensar e estruturar o pensamento e, quando prontas, partilharam-no com o grupo, o que revela, igualmente, empenho e interesse. (TPC5)*

*Os alunos foram capazes de questionar os colegas perante os seus argumentos, o que aconteceu pela primeira vez de forma tão clara e evidente. Esta interpelação feita pelos colegas foi bem aceite e permitiu observar a evolução no modo como os alunos formulam as questões. (TPC8)*

*Destaco o facto de nesta última sessão ter podido constatar que os alunos desenvolveram muitas das competências que foram trabalhadas ao longo das sessões. Refiro-me a competências como a argumentação, o questionamento, a formulação precisa de conceitos, o reconhecimento de consistências e contradições e a formulação de exemplos. (TPC12)*

- Gestão do tempo

- Gestão da participação





*Eu desenhei um céu, porque nas sessões de filosofia eu sinto que posso pintar o céu das cores que eu quiser. O que é que isto quer dizer? Quer dizer que nas sessões de filosofia não há respostas erradas ou respostas certas. (DoAIT4F5)*

Alunos da professora E

*Gostei muito desta sessão porque tivemos muito tempo para falar do tema e fomos tentando, tentando, mas não conseguimos chegar à resposta, logo é um tema muito discutível. (DoAIT4M1)*

• Aprender a persistência

### As reflexões da professora... *Tecendo sentidos*

Teaching portfolio Professora E

Professora E:

*As crianças conseguiram formular questões entre elas, revelando assim um espírito crítico e reflexivo; ao longo da sessão as crianças recorreram frequentemente a exemplos para ilustrarem os seus raciocínios com intuito dos colegas os entenderem. Durante o diálogo foi notório o envolvimento da turma, pois praticamente todas queriam participar na sessão expondo as suas ideias e raciocínios. Para justificarem as suas opiniões, as crianças recorreram também à formulação de relações de causa-efeito. (TPE3)*

• Aprender a lógica

*O recurso a exemplos reais para contra-argumentar as ideias dos alunos foi muito positivo, uma vez que se tratam de situações simples, dos seus contextos e deixam a turma a pensar e a reformular as suas opiniões. O R..., nesta sessão, conseguiu admitir que estava errado, agradecer à turma por tê-lo feito mudar de opinião e pedir desculpa. Com o decorrer do tempo são os próprios alunos que exigem o cumprimento das regras não sendo necessário, em grande parte das vezes ser eu a exigí-las. Alguns alunos já conseguem questionar pertinentemente os seus colegas de turma, justificam, regularmente, as suas opiniões, recorrendo a exemplos que lhes são muito familiares e alguns alunos conseguem identificar contradições, ideias vagas e fazer associações de uma forma clara e evidente. (TPE7)*

• Aprender a humildade

*Todos os alunos se preocuparam em justificar as suas opiniões, sem que esta justificação fosse solicitada por mim. Durante a sessão, as crianças participaram activamente evidenciando, mais uma vez, um gosto profundo por este tipo de actividades. Ao longo da sessão, os alunos foram demonstrando uma excelente capacidade de exemplificar e fazer distinções, revelando a importância destas sessões, que muito contribuíram para auxiliar os alunos no seu processo de crescimento e no desenvolvimento de competências por parte destes. (TPE11)*

• Aprender a autonomia

• Aprender a gostar

De par com o desenvolvimento das capacidades descritas e dos conteúdos filosóficos implícitos em cada sessão (cf. Figura 43), procurou-se que cada momento constituísse um exercício prático da cidadania, onde o diálogo, o respeito pelo outro, a partilha e a formulação de opiniões, a escuta efetiva dos outros e o respeito pelas suas perspetivas, entre outros, permitissem a estruturação de valores orientadores subjacentes a uma atitude esclarecida e a uma participação ativa e fundamentada que, movendo-se entre o *aprender*, o *saber* e o *fazer* possam fundamentar o *ser*.

Exercício prático da cidadania

Neste sentido, e no que respeita às relações entre pares e às regras de atuação, as análises dos registos de observação das sessões, assim como das reflexões das professoras participantes e dos *portfolios* dos alunos permitem realçar que estes, com o decorrer das sessões, desenvolveram um conjunto de atitudes próprias das comunidades de investigação (Sharp, 1995a), sendo igualmente reveladoras do





desenvolvimento de uma aprendizagem centrada nos valores de cidadania, entre as quais se salientam: a aceitação das correções feitas pelos colegas e a consequente alteração dos próprios pontos de vista, a solicitação de razões e justificações do que é afirmado, a preocupação com a consistência da sua argumentação, o respeito pelo outro e pelos seus direitos, a escuta atenta da opinião e dos argumentos proferidos pelos colegas, a exposição das suas próprias ideias sem medo de críticas ou da rejeição, a abertura a novas ideias, a formulação de perguntas relevantes e a discussão de questões com objetividade. Algumas enunciações dos alunos, constantes dos seus *portfolios* ou dos registos de observação das sessões são, também, exemplo do processo de consciencialização desta mudança:

*Nas sessões de filosofia eu posso dizer “eu concordo e não concordo, eu gosto e não gosto, eu faço e não faço”.* (DoAIT4F5)

*O que mais gostei foi de partilhar opiniões, porque se tivéssemos só ideias, não era muito fixe. Só ficávamos a saber uma opinião. Assim aprendemos mais.* (AIT1AM4S12)

*Aprendemos a ficar mais concentrados e a partilhar com os outros.* (ALT2M1S12)

*As sessões mudaram alguns dos nossos pensamentos.* (ALT2M2S12)

*É bom ouvirmos opiniões diferentes das nossas.* (ALT3F6S12)

*Cada um tem direito à sua opinião e aprendemos com as opiniões dos colegas.* (ALT3F5S12)

*Gostei da sessão, porque foi a sessão em que participámos mais. E toda a gente da turma participou.* (ALT4F2S7)

• Efeito multiplicador da diversidade

• Perceber mudanças

De igual modo, nas reflexões das professoras relativas às sessões, é possível constatar o desenvolvimento das atitudes enunciadas e da evolução dos alunos ao longo do percurso efetuado, quer nas próprias sessões, quer no quotidiano escolar:

*Surpreendi-me imenso com os aspectos positivos realçados pelas crianças e pela forma como os expuseram, na medida em que valorizaram aprendizagens muito significativas e transversais a qualquer área, utilizando uma linguagem elaborada, cuidada e adequada ao contexto, como por exemplo “partilha de ideias” ou ainda “diversidade de opiniões”.* (TPA12)

*O debate permanente que sempre existiu e a partilha de opiniões entre as crianças, foi mais uma vez reconhecido como um factor crucial para o desenvolvimento do pensamento, nomeadamente o reflexivo, uma vez que as crianças afirmaram que o facto de terem tido oportunidade de falar e contactar com diferentes opiniões sobre diversos temas, as ajudou a adquirirem novas informações, permitindo-lhes também a construção de novos conhecimentos e ainda a pensarem melhor sobre várias assuntos, chegando mesmo uma criança a referir que é bom problematizar, isto na perspectiva de cada um ter direito de apresentar a sua opinião e de não terem que estar todos de acordo.* (TPA12)

*As crianças referiram que é importante discutir assuntos e o facto de terem tido a oportunidade de contactar com uma diversidade de opiniões as auxiliou na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento de competências. Nesta sessão, os alunos salientaram, também, a importância da discussão em grupo, da diversidade de opiniões existente na turma e*

• Transcurricularidade



<p><i>do respeito que tem de existir pelo outro, o que me surpreendeu e me deixou extremamente satisfeita com o crescimento destes alunos, nomeadamente ao nível do pensamento reflexivo, da maturidade e do espírito de cooperação patente nas suas acções.</i> (TPB12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a agir</li> </ul>
<p><i>O respeito pelas opiniões diversas foi uma competência trabalhada que vi ser adquirida ao longo das sessões. No decorrer destas foi referido pelas crianças que “é bom ouvirmos opiniões diferentes das nossas”; “cada um tem direito à sua opinião”; “aprendemos com as opiniões dos colegas”.</i> (TPC12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o respeito</li> </ul>
<p><i>Com o decorrer do tempo são os próprios alunos que exigem o cumprimento das regras não sendo necessário, em grande parte das vezes ser eu a exigí-las.</i> (TPE7)</p>	
<p><i>A A.. afirmou que gostou da sessão porque teve a possibilidade de ajudar os seus colegas.</i> (TPE8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a cooperar</li> </ul>
<p><i>As aulas de filosofia já estão a surtir efeito no dia-a-dia. Começo a verificar que os alunos, durante o decorrer das aulas, questionam-me mais, bem como os seus colegas e exigem silêncio para exporem as suas ideias. Na minha opinião é muito importante verificar que os alunos transpõem os conteúdos trabalhados no seu quotidiano pois só demonstra que atribuem significado às sessões e as consideram importantes para as suas vidas.</i> (TPE9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o direito a ser ouvido</li> </ul>
<p><i>Nesta sessão, os alunos respeitaram as regras que orientam as sessões de filosofia o que permitiu obtermos uma comunidade de investigação. A maioria dos alunos conseguiu ouvir os colegas e as suas perspectivas, evidenciando uma enorme capacidade de compreensão e respeito pelas diferenças individuais. Alguns alunos, mais tímidos e com mais dificuldades, expressaram a sua opinião sem medos ou receios de serem criticados negativamente.</i> (TPE12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a ouvir</li> <li>• Aprender a perder o medo</li> </ul>
<p>A análise transversal das reflexões das professoras permite, também, destacar a dificuldade de alguns alunos relativamente ao cumprimento das regras, à expressão oral, à argumentação ou fundamentação das suas opiniões, como realçam:</p>	<p>Dificuldades assinaladas</p>
<p><i>Durante o decorrer da sessão foi crucial, recordar as regras a adoptar. Alguns alunos insistiam em apresentar uma postura incorrecta, falando com o colega do lado, pousando a cabeça na mesa, colocando os dedos e o cabelo na boca. Deste modo, as interrupções foram constantes para os relembrar de determinadas regras.</i> (TPE1)</p>	<p>Cumprimento das regras</p>
<p><i>As crianças evidenciam dificuldade em controlar o desejo de participar ordenadamente aquando dos momentos em que revelam uma forte vontade de intervir, não colocando o dedo no ar para falar. Neste sentido, é necessário interromper o que está a ser realizado para relembrar as regras o que, por vezes, limita o raciocínio das crianças.</i> (TPA7)</p>	
<p><i>Durante o desenrolar da sessão foi necessário, muitas vezes, recordar as regras, sobretudo porque os alunos começaram a ficar cansados. Foi a primeira vez que os senti tão dispersos e barulhentos. O facto de ser final da semana e do período da tarde é uma condição que compromete o empenhamento e concentração das crianças, e claro a minha igualmente.</i> (TPA3)</p>	<p>Concentração</p>
<p><i>Achei difícil manter todos os alunos envolvidos e empenhados na sessão. Os alunos mais imaturos e os que estão menos motivados para as aprendizagens escolares não se mostraram muito envolvidos na sessão. Esta é uma dificuldade a tentar superar.</i> (TPD2)</p>	<p>Motivação</p>



*Alguns, ainda que num número reduzido, demonstraram dificuldade em exprimir as suas opiniões, pelo que foi necessário direccionar algumas questões a estes alunos, como forma de orientar a sua participação.* (TPB3)

Expressão

*Apesar de revelarem vontade em participar, continua a existir um grupo de alunos que não consegue argumentar nem fundamentar as suas opiniões.* (TPC6)

Argumentação  
Fundamentação

A *colagem* ao pensamento dos outros, reveladora da dificuldade de autonomização do pensamento, a participação descontextualizada ou, pelo contrário, a preocupação pelo cumprimento das regras de atuação foram considerados, também, como aspetos menos positivos e/ou dificuldades encontradas:

*Um número reduzido de crianças continua a utilizar os argumentos utilizados pelos colegas para justificar as suas opiniões. Por este motivo, uma parte significativa elaborou ilustrações idênticas.* (TPE10)

Colagem  
ao pensamento  
(Brenifier 2007a)

*Alguns alunos fizeram participações descontextualizadas e sem sentido, que me deixaram bastante aborrecida e de alguma forma “perdida”. Foi preciso, no momento, avaliar se valia a pena ou não dar importância e debater esses comentários. Optei por não valorizar por me parecerem, claramente, sem fundamento.* (TPD3)

Participação  
descontextualizada

*Alguns alunos estavam muito preocupados em cumprir as regras e ter um comportamento exemplar, o que não permitiu que se concentrassem e participassem activamente na sessão, estando também muito preocupados com o comportamento dos colegas.* (TPB10)

Comportamento  
exemplar

Saliente-se que, na sua generalidade, as dificuldades descritas são, de acordo com as professoras, reveladoras dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e, embora referidas como aspetos menos positivos, são encaradas como desafios a vencer, como destaca a professora C, *é preciso continuar a trabalhar estes aspectos com estes alunos* (TPC3).

Do ponto de vista epistemológico, e em síntese, a análise cruzada dos documentos recolhidos durante a implementação da fase 2 permitiu, através dos relatos das experiências vividas pelas professoras, pelos alunos e pela investigadora principal, destacar, uma vez mais, a importância de espaços de aprendizagem cuja dinâmica assenta no diálogo, no debate e no questionamento conjuntos e na partilha de saberes e vivências.

Síntese

De igual modo, evidencia a relevância de práticas pedagógicas centradas no aluno, baseadas em princípios de aceitação e de cuidado com os outros, nas quais conhecimentos e experiências se entrecruzam e, de par com a aprendizagem do ouvir, contribuem para a estruturação de comportamentos e atitudes fundamentais para o exercício de uma cidadania global e responsável, no quadro dos valores, dos direitos e dos deveres universais de todos os cidadãos. Quadro, em que o comportamento e o agir individual assumem um papel preponderante enquanto contributos indissociáveis do viver conjunto e cuja consciência se adquire na prática diária da cidadania norteada pela noção de que “a cidade do futuro demanda mais cidadania.

Princípios de  
aceitação e de  
cuidado com  
os outros

Prática da  
cidadania



Uma cidadania de participação que não se cansa de perguntar o porquê das coisas” (Carneiro, 2007, p. 9).

Princípios de aceitação e de cuidado que fundam uma “nova” filosofia pedagógica e curricular e que fomos assinalando, ao longo desta análise, na margem direita.

“Nova” filosofia pedagógica e curricular

A análise referida sublinha a importância da abertura do *fazer docente* e da transformação da ação educativa através da escuta atenta à curiosidade inata dos alunos, aos seus desejos e necessidades, aos apelos dos contextos – enquanto tempo, lugar e cultura – em que nos movemos, práticas que tornam possível o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva potencialmente facilitadora da estruturação da personalidade e da identidade, da construção de saberes e da (re)edificação dos valores humanos, em prol de uma vivência individual e coletiva eticamente comprometida, consciente e auspiciosa.

Transformação da ação educativa

A observação das práticas instituídas realça a premência do questionamento do mundo que nos cerca (conforme exposto no Capítulo Um), do conhecimento que dele, supostamente, detemos, da valorização e da incorporação das peculiaridades e das diversidades do saber individual, da procura de novas (e outras) respostas, num clima pedagógico de compreensão, onde o desenvolvimento de competências cognitivas se processa, de par com o desenvolvimento de competências sociais e afetivas. Igualmente se destaca, na análise efetuada, a importância de uma intervenção pedagógica que evidencia o *cuidado com...*, quer no conteúdo das mensagens que se transmitem, quer no processo de transmissão. Formas de ação que, conciliando razão e sensibilidade (Pourtois & Desmet, 1999), possibilitam a emergência de uma (outra) ideia de escola, que se afirmou, em cada sala de aula, como espaço de investigação, de cultura, de saberes e fazeres conjuntos e de vontades e interrogações. Uma ideia de escola que permitiu repensar a escola a partir do *não escolar* (Canário, 2002), da vida que dentro e fora dela se foi vivendo. Uma escola que se (re)configurou como comunidade de construção coletiva de significados (Mello, 2002) e de sentidos individuais.

Questionamento do mundo

Intervenção atenta ao *cuidado com...*

Nas palavras conjuntas das professoras e dos alunos realça-se, uma vez mais, a importância do desenvolvimento da capacidade de argumentação, de fundamentação, de atitudes reflexivas e problematizadoras, para a emissão de opiniões/respostas e soluções críticas e criativas, fulcrais para a formação integral de futuros cidadãos, que conforme Grilo (2007), pela sua personalidade e pelas suas referências possam vir a ter “a capacidade para se libertar dos condicionalismos que outros lhe querem impor através de um sistema e um processo quase universal de ‘manipulação’ não apenas da informação mas igualmente de muitos outros aspectos da vida” (p. 72).

Na verbalização do pensamento dos alunos e nos seus trabalhos vislumbra-se, também, o desenvolvimento da dimensão criativa decorrente do incentivo à sua curiosidade e ao seu interesse por aprender que as experiências promovidas nas diferentes sessões facilitaram. Sessões, nas quais se (re)construíram,



simultaneamente, saberes e dizeres que, para além da rigidez da racionalidade, entrelaçaram dimensões pessoais, culturais e científicas e, a partir da escuta de outras vozes, de outras palavras, estabeleceram vínculos com práticas que, ultrapassando as próprias sessões, se prolongaram no quotidiano escolar.

As atividades concebidas e implementadas no desenvolvimento do presente projeto, aliadas à dinâmica que lhe presidiu, permitiram o desenvolvimento de formas de interação e de cooperação, quer entre os alunos entre si, quer entre as professoras participantes, quer entre os alunos e as professoras, que fundamentaram um melhor conhecimento de si próprios e dos outros.

Metacognição

Conhecimento que foi igualmente possibilitado pela abertura e aceitação do espanto e da surpresa que acontecem sempre que nos dispomos a ver o que nunca antes tínhamos visto (porque vemos sob outros olhos), a ouvir o que antes não tínhamos ouvido (porque nos predispomos a ouvir), a desaprender o que pensávamos ter aprendido (porque aceitamos o “não saber” que nos funda).

Considerando as opiniões/perceções dos pais/encarregados de educação dos alunos participantes sobre os contributos das sessões de *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento dos seus educandos, e em última análise, para o seu processo de aprendizagem, como uma mais-valia, na medida em que constituíam um outro sentido, agora mais formal, a acrescer à informação informal a que fomos tendo acesso ao longo da fase 2 do projeto, faremos, de seguida, a análise aos questionários efetuados.

Figura 44. Capacidades desenvolvidas nas sessões de *Filosofia para Crianças* com as turmas T1A e T1B segundo as professoras e a investigadora

Sessões	Turma	Professora	Capacidades desenvolvidas nas sessões																				
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1. <sup>a</sup>	T1A	A	X		X	X																	
	T1B	B	X	X	X	X	X	X															
2. <sup>a</sup>	T1A	A	X	X	X	X	X	X															
	T1B	B	X	X	X	X		X															
3. <sup>a</sup>	T1A	A		X	X	X		X															
	T1B	B	X	X	X	X		X															
4. <sup>a</sup>	T1A	A			X	X		X															
	T1B	B	X	X	X	X		X															
5. <sup>a</sup>	T1A	A			X	X		X	X														
	T1B	B	X	X		X		X															
6. <sup>a</sup>	T1A	A	X	X	X	X		X			X												
	T1B	B	X	X	X	X		X															
7. <sup>a</sup>	T1A	A			X	X		X			X					X							
	T1B	B	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X	X			X		X		
8. <sup>a</sup>	T1A	A			X	X		X											X				
	T1B	B			X	X		X	X	X				X					X	X	X		
9. <sup>a</sup>	T1A	A			X	X		X											X				
	T1B	B	X	X	X	X		X	X	X		X	X						X	X			
10. <sup>a</sup>	T1A	A	X	X	X	X	X	X			X		X	X		X	X		X				
	T1B	B			X	X		X		X	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X
11. <sup>a</sup>	T1A	A	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X			X
	T1B	B	X	X	X	X				X				X	X		X	X	X		X		
12. <sup>a</sup>	T1A	A	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X			X
	T1B	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X

Legenda: A: Formular relações de causa-efeito; B: Formular questões / Questionar; C: Fornecer razões; D: Exemplificar; E: Formular hipóteses; F: Ter em atenção diferentes perspetivas; G: Ter em atenção considerações relevantes; H: Fazer ligações; I: Reconhecer consistências e contradições; J: Fazer generalizações apropriadas; K: Descobrir alternativas; L: Fazer distinções; M: Analisar valores; N: Construir definições para palavras familiares; O: Formular conceitos de forma precisa; P: Reconhecer palavras vagas; Q: Trabalhar com analogias; R: Operacionalizar conceitos; S: Argumentar/Aprofundar; T: Corrigir o próprio pensamento; U: Detetar imprecisões e ambiguidades.

Nota: sessões observadas assinaladas a azul.

Figura 45. Capacidades desenvolvidas nas sessões de *Filosofia para Crianças* com as turmas T2 e T3 segundo as professoras e a investigadora

Sessões	Turma	Professora	Capacidades desenvolvidas nas sessões																				
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1. <sup>a</sup>	T2	D				X		X	X	X													
	T3	C				X				X													
2. <sup>a</sup>	T2	D		X	X	X		X		X		X				X			X				
	T3	C			X	X		X				X											
3. <sup>a</sup>	T2	D	X	X	X	X		X				X	X							X			
	T3	C			X	X		X				X	X			X							
4. <sup>a</sup>	T2	D	X	X	X	X		X				X	X							X			
	T3	C	X		X	X		X						X		X							
5. <sup>a</sup>	T2	D	X		X	X	X							X	X	X	X			X	X		X
	T3	C			X	X								X	X	X	X						
6. <sup>a</sup>	T2	D	X	X	X	X		X		X				X	X		X			X			
	T3	C	X	X	X	X		X				X				X	X				X		X
7. <sup>a</sup>	T2	D			X	X	X	X	X	X				X		X	X		X	X		X	X
	T3	C	X	X		X				X		X		X	X	X	X		X				X
8. <sup>a</sup>	T2	D			X	X			X	X		X					X	X	X	X	X	X	X
	T3	C		X	X	X				X		X	X				X		X	X	X		
9. <sup>a</sup>	T2	D		X	X	X		X				X					X		X	X		X	X
	T3	C		X	X	X				X		X					X		X	X	X		
10. <sup>a</sup>	T2	D		X	X	X						X					X			X		X	X
	T3	C					X	X				X				X			X	X			
11. <sup>a</sup>	T2	D	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X			X			
	T3	C				X		X			X					X		X	X				
12. <sup>a</sup>	T2	D	X	X	X	X	X			X				X		X	X	X		X	X		
	T3	C	X	X	X	X		X	X		X		X		X	X	X	X		X	X		

Legenda: A: Formular relações de causa-efeito; B: Formular questões / Questionar; C: Fornecer razões; D: Exemplificar; E: Formular hipóteses; F: Ter em atenção diferentes perspetivas; G: Ter em atenção considerações relevantes; H: Fazer ligações; I: Reconhecer consistências e contradições; J: Fazer generalizações apropriadas; K: Descobrir alternativas; L: Fazer distinções; M: Analisar valores; N: Construir definições para palavras familiares; O: Formular conceitos de forma precisa; P: Reconhecer palavras vagas; Q: Trabalhar com analogias; R: Operacionalizar conceitos; S: Argumentar/Aprofundar; T: Corrigir o próprio pensamento; U: Detetar imprecisões e ambiguidades.

Nota: sessões observadas assinaladas a azul.

Figura 46. Capacidades desenvolvidas nas sessões de *Filosofia para Crianças* com a turma T4 segundo as professoras e a investigadora

		Capacidades desenvolvidas nas sessões																				
Sessões	Professora	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1. <sup>a</sup>	E	X	X	X	X	X																
2. <sup>a</sup>	E	X	X	X	X	X																
3. <sup>a</sup>	E	X	X	X	X	X		X												X		
4. <sup>a</sup>	E			X	X		X	X	X	X	X		X			X						
5. <sup>a</sup>	E	X		X	X					X										X		
6. <sup>a</sup>	E	X		X	X		X		X	X	X									X		
7. <sup>a</sup>	E	X	X	X	X		X		X	X	X		X				X	X	X	X		X
8. <sup>a</sup>	E	X		X	X		X		X	X	X									X		
9. <sup>a</sup>	E			X			X		X	X	X											
10. <sup>a</sup>	E			X			X	X	X	X	X			X		X						
11. <sup>a</sup>	E		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X			
12. <sup>a</sup>	E			X	X		X	X	X	X	X		X	X		X						

Legenda: A: Formular relações de causa-efeito; B: Formular questões / Questionar; C: Fornecer razões; D: Exemplificar; E: Formular hipóteses; F: Ter em atenção diferentes perspetivas; G: Ter em atenção considerações relevantes; H: Fazer ligações; I: Reconhecer consistências e contradições; J: Fazer generalizações apropriadas; K: Descobrir alternativas; L: Fazer distinções; M: Analisar valores; N: Construir definições para palavras familiares; O: Formular conceitos de forma precisa; P: Reconhecer palavras vagas; Q: Trabalhar com analogias; R: Operacionalizar conceitos; S: Argumentar/Aprofundar; T: Corrigir o próprio pensamento; U: Detetar imprecisões e ambiguidades.

Nota: sessões observadas assinaladas a azul.





E porque, uma vez mais, a escuta das vozes das crianças me desassossega e me compele à escrita, permito-me suspender a narração da história principal para deixar despontar outras histórias que foram crescendo por entre as linhas do projeto e que, porque nele profundamente se enraízam, dele não se podem apartar.

### Interseções C

*O aclarar do íntimo do Ser em torno do Feiticeiro de Oz – cerzindo histórias... nas reflexões dos alunos*

*Não saibas: imagina...  
Deixa falar o mestre, e devaneia...  
A velhice é que sabe, e apenas sabe  
Que o mar não cabe  
Na poça que a inocência abre na areia.  
Sonha!  
Inventa um alfabeto  
De ilusões...  
Um á-bê-cê secreto  
Que soletres à margem das lições...  
Voa pela janela  
De encontro a qualquer sol que te sorria!  
Asas? Não são precisas:  
Vais ao colo das brisas,  
Aias da fantasia...<sup>594</sup>*

Benefício, ainda hoje, de ter tido uma infância povoada de histórias e de contos. A bem-aventurança de me ter alicerçado sobre o reino mágico e fascinante dos contos infantis ajudou a (re)construir o meu quotidiano. Já fui Gata Borracheira, talvez Branca de Neve e Bruxa Má, porque, de acordo com Herman Hesse, “na realidade nenhum eu, nem mesmo o mais ingénuo, é uma unidade, mas antes um mundo multifacetado, um pequeno céu estrelado, um caos de formas, estádios e condições, heranças e possibilidades”<sup>595</sup> e, por isso, como relembra Rosa Montero, “dentro de cada um de nós existem multidões”<sup>596</sup>.

Hoje, as circunstâncias da vida, *as multidões que habito* e a reflexão sobre os mistérios do *Mundo* e do *Ser*, encaminham-me até Dorothy e ao mundo inefável do “Feiticeiro de Oz”.

Enquanto Dorothy, lastimando a vida que tem, sem graça, na planície do Kansas, anseio por horizontes mais profundos, outros seres e lugares, talvez, mais cativantes e, no irromper de repentinos ciclones, acedo ao apelo da aventura. Sugada pelo negro olhar da tempestade, porque, de acordo com Miguel Torga, *o mar não cabe na poça que a inocência abre na areia*, vagueio por territórios a um só tempo mágicos e

<sup>594</sup> Miguel Torga (1964). Instrução Primária In *Poesia Completa de Miguel Torga* (2007). Lisboa: Publicações Dom Quixote. p. 28.

<sup>595</sup> Hesse, Herman (1982). *O Lobo das Estepes*. Porto: Edições Afrontamento. p. 65.

<sup>596</sup> Montero, Rosa (2000). *Paixões*. Lisboa: Editorial Presença. p. 11.



intimidantes. Apartada do que me é familiar, seguro e apaziguador, tal como Dorothy, procuro nas vozes dos seres fantásticos, com os quais me cruzo, o aconchego para (re)encontrar o caminho de regresso a casa, porque *sentir e lembrar não são a mesma coisa* (AIT1AF1S8). Pois não, mas... *quando chego a casa sei. Já tenho as palavras; já sei o que quero dizer* (AIT1BM1S12).

• Aprender as palavras

Pelos caminhos da indagação e da (re)descoberta do meu lugar, do meu Ser, que algures, em tempos idos partiu, afloram outros *eus* que procuram, igualmente, realidades imprescindíveis, talvez, um cérebro, um coração ou, simplesmente, coragem, porque *gostar é sentir no coração* (AIT1BF5S9). Pois, mas *há corações que não têm respostas iguais. O coração fala connosco e manda-nos fazer coisas* (AIT1BM5S12) e porque *para aprender a pensar melhor temos de estar sossegados* (AIT1BM3S12).

• Aprender a diferença

Tal como nas histórias encantadas, as esquinas da vida, por vezes, também nos acolhem... *Eu concordo com o P..., porque quando fechamos os olhos é mais fácil pensar* (AIT1BM4S4).

Nos caminhos da narrativa, os heróis deste conto, encontram-se, *olhos nos olhos*, com o maravilhoso Mágico de Oz, convictos na conquista dos seus desejos, porque *quando eu olhei para o espelho vi com a cabeça e com o coração* (AIT1BM1S4) e *parecemos o Presidente, damos a nossa opinião como gente grande* (AIT3F5S6).

• Conciliar razão e emoção

Mas (e porque há sempre um *mas* nas histórias infantis), tal como na vida, o satisfazer dos seus anseios subjugam-se ao cumprimento de uma missão... e a (re)aventura (re)começa... e voam, na procura, como nos ensina Miguel Torga, *de um qualquer sol que lhes sorria, ao colo das brisas, aias da fantasia*.

*O que chamamos começo é muitas vezes o fim  
E fazer um fim é fazer um começo.  
O fim é de onde nós partimos.<sup>597</sup>*

Neste fim que se (re)faz em começo, os nossos protagonistas aprenderam a *cuidar*, descobriram-se na importância que reconheceram uns aos outros e (re)conheceram-se no *olhar* e nos *espelhamentos* de uns nos outros, de uns e de outros:

*O que eu mais gostei foram as diferentes opiniões que tivemos durante as sessões, porque se todos tivéssemos as mesmas opiniões não aprendíamos nada de novo e não havia discussão.* (AIT1AF3S12)

• Aprender a diferença

*Não temos de concordar sempre, mas devemos aceitar e respeitar.* (AIT1BM1S11)

• Aprender a tolerância

*Ajudamos a professora a resolver os seus problemas.* (AIT4F3S9)

• Aprender a problematizar

*Uns diziam que sim, outros diziam que não e chegávamos a um problema.* (AIT1AF9S12)

<sup>597</sup> Eliot, T. S. [2004]. Little Gidding, V. In *Quatro Quartetos*. Lisboa: Relógio D'Água. p. 91.



De retorno à cidade de Esmeralda, o exímio Feiticeiro de Oz simplesmente lhes aclara o íntimo *do seu ser* e os assiste no despertar da metamorfose que, afinal, já ocorrera, em cada um:

*Agora, as respostas fazem mais sentido.* (AIT2F1S12)

• Aprender a coerência

*Eu aprendi a falar de coisas que antes não sabia.* (AIT1AF1S12)

*Admitimos que erramos e mudamos de opiniões.* (AIT4F8S9)

*As sessões de Filosofia para crianças melhoraram a minha forma de exprimir e de pensar, também fizeram com que eu mudasse certas opiniões.* (DoAIT4F7)

• Flexibilidade cognitiva

*Eu acho que estas sessões são muito importantes para toda a nossa vida porque nos há-de transformar nuns verdadeiros cientistas do ensino. Se nós continuarmos assim vamos ter um futuro muito bom. Todos brincam com os seus problemas e também aprendemos a conseguir resolvê-los sozinhos e com os outros.* (DoAIT4M2)

Se, nas suas façanhas pela conquista de um cérebro, o Espantalho percebeu que a consciência desponta quando nos permitimos olhar para lá dos limites em que nos circunscrevemos, provavelmente descobriu, de igual modo, que afinal, o *conhecimento* pelo qual ansiava, “não cai do céu”, nem “surge, surpreendentemente, na ponta de uma varinha de condão”, mas é um processo dinâmico, um decurso de crescimento, de mudança, um caminho em espiral, apenas possível ao errante que se permite arriscar, que se concede a abertura a renovadas experiências, que faz, como nos ensina Eliot, *do fim o começo*, porque, de acordo com Ortega y Gasset, “o Ser da vida é um fazer, melhor ainda, um fazer-se”<sup>598</sup>.

• Transpor os limites

*Eu gostei muito de tudo o que falámos e de termos criado problemas que tentámos resolver através das nossas opiniões.* (AIT1AF9S12)

• Aprender a aprender

*Só conseguimos chegar a este consenso passadas três ou quatro sessões, foi difícil esclarecermos isto.* (DoAIT4F2)

*Houve sessões com perguntas fáceis e outras que precisávamos de duas sessões para as resolver. Mas eu gostava das mais complicadas fazia-nos pensar, puxar pela cabeça.* (DoAIT4F8)

A procura por um coração, suportou o Homem de Lata na dissipação do abismo entre o *ser* e o *parecer*, entre o *dizer* e o *fazer* e amparou-o na (re)aprendizagem do prazer e do encantamento que acontece na cumplicidade do encontro com o Outro, igualmente incompleto, do mesmo modo, caminhante. Quem sabe, nesta co-caminhada atrás da Bruxa Malvada do Poente (re)descobriu que, no gesto supremo de abertura ao Outro, somos presenteados com diferentes referências de nós e dos outros; passamos a sentir a sua dor, o seu sofrimento e a sua suavidade e que, neste eterno encontro acontece a boa vontade, o cuidar(-se), o importar(-se), o dar(-se).

<sup>598</sup> Ortega y Gasset, J. [2002]. *O que é o Conhecimento?* Lisboa: Fim de Século. p. 20.



*Temos de aceitar... temos de ajudar o colega a pensar.* (AIT1BM4S10)

• Aprender a (con)viver

*No nosso dia-a-dia, temos vários problemas. A nossa professora também tem problemas. Nós ajudamos a professora nas sessões de filosofia e ajudamo-nos uns aos outros. Se por exemplo, o D... se portar mal (o que acontece muitas vezes), nós ensinamos-lhe a portar-se bem. Se alguém (não me vou referir a uma pessoa em especial, porque isto já aconteceu a quase todos nós) não conseguir admitir que errou, nós "obrigamo-lo" a admitir que errou.* (DoAIT4F3)

*Aprendi que o que era importante não é a aparência, mas o que somos.* (AIT2F4S12)

• Aprender a ser

*Para descobrirmos quem somos temos que olhar para o nosso interior para o descobrirmos.* (AIT4F11S10)

Ao abandonar a fragilidade e a insegurança gerada pelas paredes da casa que ceifavam os seus sonhos, o Leão enfrentou perigos, venceu tumultos e permitiu-se, *abrir fendas nas crostas do seu (triste e efêmero) convencimento*<sup>599</sup>, desacorrentou-se de si mesmo e libertou o que já o habitava, mas que não (re)conhecia: a coragem, descobrindo que, como refere Eliot:

*A fim de chegares àquilo que não sabes  
Tens de seguir um caminho que é o caminho da ignorância.  
A fim de possuíres o que não possuis  
Tens de seguir o caminho do despojamento.  
A fim de chegares àquilo que não és  
Tens de seguir pelo caminho em que não és.  
E aquilo que não sabes é a única coisa que sabes  
E aquilo que tens é o que não tens  
E onde estás é onde não estás.*<sup>600</sup>

E que no dizer dos alunos, assim se manifesta:

*Como todas as outras sessões esta fez-me reflectir, mas sobre coisas mais difíceis, as coisas de que falámos. Ainda para mais os meus colegas gostaram do meu comportamento na sessão de Filosofia porque me calei a sessão toda...* (DoAIT4M3)

• Aprender o silêncio

Finalmente, a heroína da nossa história, Dorothy, percebe que a possibilidade de voltar a casa foi sempre uma constante na sua caminhada, graças aos sapatinhos que trazia nos pés. Bastava-lhe bater os saltos um no outro três vezes e dizer: "não há lugar como a nossa casa". E, assim, Dorothy regressa a casa, como muitos dos heróis da(s) nossa(s) história(s), transformada para sempre pelas vivências que um dia o desassossego (des)encadeou.

• Conflito cognitivo (Piaget)

*Eu gostei da sessão, porque pudemos ser livres por um bocadinho* (AIT3F2S12).

• Aprender a liberdade

<sup>599</sup> Praia, J. (2004). *Epistemologias Científicas, Epistemologias Pessoais – Ontologia(s) e Zonas de Fronteira*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).

<sup>600</sup> Eliot, T. S. (2004). East Coker, III. In *Quatro Quartetos*. Lisboa: Relógio D'Água. p. 49.



O empreendimento e a mutação dos protagonistas de Oz são representativos do repto às múltiplas partidas a que a condição humana é sujeita. As façanhas, a errância, a separação, as ressignificações... e o retorno.

Desocupar o lar, o território próprio e transpor os seus confins é permitirmo-nos, ao olhar para trás, o (re)nascer do deslumbramento, do espanto e da curiosidade que jamais aconteceriam se nos mantivéssemos no *des-cuidar* da casa. A abertura ao estranho e ao mistério que o Outro (duplamente Ser e Morada) nos oferece, (re)forma-nos o olhar sobre os recônditos de nós mesmos, sobre os Outros e sobre o universo, esse “lugar que não tem igual”, e revela-nos que o nosso lugar é aquele que nos acolhe:

• Aprender o deslumbramento

• Sentido de pertença

*Eu gosto muito das sessões de filosofia. Eu gosto porque aprendemos coisas diferentes do que é habitual. Não se aprende a ler, a escrever, a fazer cálculos... Aprende-se coisas sobre a vida.* (DoAIT4F4)

• Aprender a viver

Distanciarmo-nos desse lugar que é a nossa casa e permitirmo-nos a desobediência que o descentramento do olhar consente, é possibilitar o (re)conhecimento do lugar que habitamos e que nos acolhe, o espanto com o que nos é familiar e cuja proximidade é tão contígua que jamais nos seria possível ver que nada é igual a si mesmo, nem num só momento, nem sob o mesmo aspeto, porque, conforme Cecília Meireles, “a vida só é possível reinventada”<sup>601</sup>.

*Com esta história toda eu lembrei-me do Dr. Oscar que roubava e não era mau, porque era um ladrão de ideias, era filósofo. Ele roubava as nossas ideias, para fazer livros sobre Filosofia para Crianças, era um ladrão bom.* (DoAIT4F9)

• Aprender a ambiguidade das palavras

Sob a perspectiva da fábula de Oz, é, então, possível pensarmos-nos como seres que se (re)constroem a partir das vivências que experienciam e que estas nos (re)posicionam no universo (que é a nossa casa, o tal lugar que nos acolhe o Ser) e nos desvendam algumas das linhas do tecido polissémico sobre o qual crescemos, amamos, vivemos e somos.

Várias vidas, vários amigos, um encontro, um desejo comum: o (re)conhecimento do que em nós nos é estranho, facto basilar e fundador, consagrado pelo (re)conhecimento da alteridade e pela voz (interior) de um Feiticeiro de Oz que cada um se permitiu escutar.

Consciente dos múltiplos *eus* que o povoam, da pluralidade que o (in)forma, no encontro com a humanidade, o Ser transforma-se, (re)cria-se e (re)constrói-se enquanto mundo de projetos, de possibilidades, de múltiplos *poder vir a ser...* E, nestes *poder vir a ser*, dádivas dos eternos limiares, (des)fazemos e (re)tecemos entidades e identidades.

*Isso, professora, é porque tu não tens imaginação suficiente.* (AIT4M3S12)

<sup>601</sup> Meireles, Cecília (1901-1964). Reinvenção. In *Obra Poética de Cecília Meireles* (2001). Rio de Janeiro: Aguilar. p.12.



*Professora, se calhar não consegues imaginar, porque precisavas de mais tempo para poderes observar melhor.* (AIT4F5S12)

•Aprender a observar

Eis-me, então, um dia, algures nos profundos mares que coabito, serpenteando pelas plácidas e silenciosas planícies do Kansas, em casa com a tia Emily e o tio Henry e, movendo-me descuidadamente por entre uma secreta e silenciosa insatisfação. De súbito, irrompe a tempestade: *Quem sou?; Para onde vou?; Porque vou?* E vou... *a caminho do despojamento*, enfeitando uma despreziosa sobrevivência, na procura pela resignificação do *viver*, do *saber* e do *ser*, *ao colo das brisas, aias da fantasia*. Porque *aprendemos que todas as perguntas podem não ter resposta logo, a nossa professora é que nos disse isto* (DoAIT4F9).

•Aprender o tempo

Talvez neste caminho sem volta (de regresso a casa, porque não há lugar como a nossa casa) de (re)crescimento, de (re)entendimento do que *ainda não sei*, do que *ainda não tenho* e do que *ainda não sou*, me cruze, *olhos nos olhos*, com um Feiticeiro de Oz que, *à margem das lições, soletre, num á-bê-cê secreto: que o fim da nossa jornada é chegarmos ao lugar de onde partimos e conhecê-lo pela primeira vez* e aprender a escutar, de novo, as próprias perguntas:

•Aprender a dúvida

*Estar contente e ser feliz são a mesma coisa ou não?* (AIT1AM1S7)

*Respeito? Quais são as palavras que estão dentro dele?* (AIT3M2S6)

*Professora, como é que eu desenho um sentimento?* (AIT1AF1S9)



#### 7.4. Análise aos questionários dos pais/encarregados de educação – O diversificar das fontes

*A construção conjunta do questionário, ao longo das reuniões que mantivemos no decurso da fase 2 do projeto, revelou-se como mais um momento de partilha de ideias, sentidos e modos de sentir, enriquecido pela escuta das opiniões dos pais/encarregados de educação que fomos recolhendo em conversas informais. Este compreender e fazer conjunto foi, uma vez mais, representativo do acréscimo de saber que apenas é possibilitado quando se entrançam vários olhares.*

(in notas de campo referentes à construção do questionário)

notas de campo  
O processo de construção

A aplicação dos questionários foi feita a todos os pais/encarregados de educação (tendo sido entregue um por agregado familiar, o que perfaz um total de 100 questionários distribuídos), aquando da entrega das avaliações dos respetivos educandos, no final do ano letivo e cuja taxa de retorno foi de 95%, conforme tabelas que se seguem:

Questionários

Tabela 1. Questionários entregues e recolhidos por turma

Questionários/anos	1.º ano		Total 1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
	T1A	T1B		T2	T3	T4	
Entregues	18	12	30	22	26	22	100
Recolhidos	17	12	29	22	22	22	95
Total	94,4%	100%	96,7%	100%	84,6%	100%	95%

Tabela 2. Distribuição dos respondentes por ano de escolaridade dos alunos

	Frequency	Valid Percent
1.º ano	29	30,5
2.º ano	22	23,2
Valid 3.º ano	22	23,2
4.º ano	22	23,2
Total	95	100,0

Como relembramos, tendo em atenção a sua representatividade, os dados dos questionários relativos às duas turmas do 1.º ano foram agrupados, considerando a sua similaridade quanto à variável nível de ensino. Contudo, na análise efetuada, houve o cuidado de os tratar separadamente, pelo que, sempre que se justificar, apresentar-se-ão os valores parciais, por turma, paralelamente ao valor do total.

Para maior compreensão e coerência na apresentação dos dados recolhidos, respeitou-se a estrutura do questionário que, relembramos, foi organizado em duas secções, sendo a primeira respeitante à recolha de informações sobre os participantes/respondentes e a segunda à recolha das suas opiniões sobre os possíveis contributos das sessões de *Filosofia para Crianças*. No final de cada secção analisada, apresenta-se uma síntese preliminar, bem como a sua articulação com as questões em estudo.

Estrutura do questionário  
vd. Quadro 10  
Capítulo Seis



### 7.4.1. Análise descritiva da informação recolhida

A **primeira secção** do questionário tinha como objetivo caracterizar a *amostra* ao nível das variáveis que se apresentam na figura que se segue:

Secção I

Figura 47. Secção I do questionário – Variáveis em análise

Variáveis em análise	
Secção I	A – Idade
	B – Género
	C – Habilitações académicas

#### A – Idade

Idade  
Inquiridos

Relativamente à *idade* dos sujeitos da amostra, verifica-se uma distribuição etária assimétrica (cf. Tabela 3), dada a existência de *outliers*<sup>602</sup>. A classe modal desta distribuição é a correspondente ao intervalo [33-37] anos<sup>603</sup> e a sua representatividade ronda os 40%.

Tabela 3. Idade dos inquiridos (*anos*)

	Frequency	Valid Percent
[27-32]	20	21,0
[33-37]	38	40,0
[38-42]	24	25,3
[43-47]	11	11,6
[48-52]	2	2,1
Total	95	100,0

Na tabela que se segue (Tabela 4) é possível verificar as medidas amostrais de localização central (média e mediana), de localização relativa (mínimo e máximo) e de dispersão (desvio padrão).

<sup>602</sup> Em Estatística, a expressão *outliers* é utilizada para designar valores numericamente discrepantes do conjunto de dados recolhidos.

<sup>603</sup> Para uma melhor análise dos dados recolhidos, estabeleceram-se classes estatísticas, tendo em atenção as recomendações de Pardal e Correia (1995). Assim, os dados relativos às idades dos inquiridos foram distribuídos por 5 intervalos de amplitude 5. As tabelas originais de todos os dados apresentados ao longo desta análise encontram-se nos *outputs* do SPSS – Anexo 28 [CD-ROM].





Tabela 4. Medidas amostrais quanto à variável *idade*

		Statistic
	Mean	36,79
	Median	37,00
idade	Std. Deviation	4,888
	Minimum	27
	Maximum	52

O grupo de pais/encarregados de educação inquiridos é relativamente jovem, considerando a idade dos alunos, seus educandos, que se situa entre os 6 e os 10 anos, sendo que a média de idades é 36,79 anos e a mediana 37 anos. A percentagem mais elevada de respondentes (40%) ocorre entre os 33 e os 37 anos, constatando-se que o mais jovem tem 27 anos de idade e o mais velho 52 anos.

### B – Género

Género  
Inquiridos

No que se refere à variável *género*, e conforme a Tabela 5, verifica-se que 78,9% dos inquiridos são do género feminino e 21,1% do género masculino.

Tabela 5. Género dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent
feminino	75	78,9
masculino	20	21,1
Total	95	100,0

O elevado número de inquiridos do género feminino, relativamente ao género masculino, que refere assumir a função de encarregado de educação, vem confirmar a primeira análise efetuada aos PCT's das turmas (cf. Gráficos 3, 6, 9, 12 e 15, apresentados no Capítulo Seis), na qual se verificou que esse papel é assumido, predominantemente, pelas mães dos alunos participantes neste estudo.

### C – Habilitações académicas

Habilitações  
académicas  
inquiridos

No que se refere à variável *habilitações académicas* dos inquiridos<sup>604</sup>, a leitura da Tabela 6 evidencia que 34,7% dos inquiridos afirmam possuir o Ensino Secundário.

Tabela 6. Habilitações académicas dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent
Ensino Básico	30	31,6
Ensino Secundário	33	34,7
Ensino Superior	32	33,7
Total	95	100,0

<sup>604</sup> Com vista à análise dos dados, as habilitações académicas foram agrupadas em três classes, conforme referido no capítulo anterior.



Genericamente, a mostra revela um nível de formação muito equilibrado. De facto, a análise aos valores referenciados permite perceber que há uma relativa uniformização no que respeita à distribuição dos respondentes pelo grau de escolaridade que detêm. Embora a maioria (33, ou seja, 34,7% do total) seja detentora de habilitações académicas ao nível do Ensino Secundário, este grupo é seguido de perto pelos que detêm o Ensino Superior (32, valor que corresponde a 33,7%) e pelos que têm o Ensino Básico (30, ou seja, 31,6% do total).

### Síntese

A análise da secção I do questionário permite-nos considerar que estamos perante uma amostra de pais/encarregados de educação cuja mediana de idades é de 37 anos. A maioria é do género feminino e tem como habilitações académicas o Ensino Secundário, embora se constata, como vimos, uma relativa uniformização no que respeita à distribuição dos respondentes pela escolaridade que detêm.

Síntese

#### 7.4.2. Cruzando análises: para além dos números... outros olhares possíveis

Pelo conhecimento que detínhamos acerca das habilitações académicas dos pais/encarregados de educação, obtido através das análises efetuadas aos PCT's das turmas participantes, pelos dados disponibilizados através da análise da secção I dos questionários e, ainda, tendo subjacente a hipótese formulada de que *as opiniões dos inquiridos são influenciadas pelo seu perfil pessoal, no que concerne à idade, ao género e às habilitações académicas* (cf. Figura 23, Capítulo Seis), pareceu-nos pertinente proceder a uma caracterização mais detalhada dos respondentes, considerando que este procedimento poderia evidenciar outros dados que, eventualmente, viessem a permitir uma melhor compreensão das respostas dadas às questões colocadas na secção II dos questionários. É desta análise que resulta a tabela que se segue.

Outros olhares

Tabela 7. Habilitações académicas dos pais/encarregados de educação por ano de escolaridade dos seus educandos

	1.º ano		Total 1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
	T1A	T1B		T2	T3	T4	
Ensino Básico	5	2	7	9	5	9	30
%	29,4	16,7	24,1	40,9	22,7	40,9	
Ensino Secundário	10	4	14	4	11	4	33
%	58,8	33,3	48,3	18,2	50,0	18,2	
Ensino Superior	2	6	8	9	6	9	32
%	11,8	50,0	27,6	40,9	27,3	40,9	
Total	17	12	22	95	22		

A leitura da tabela anterior permite constatar que as turmas com percentagem mais elevada de pais/encarregados de educação detentores de um nível de



escolaridade mais baixo são as turmas T2 (turma do 2.º ano de escolaridade) e T4 (4.º ano), com 9 respondentes cada, ou seja, 40,9%.

No que respeita ao Ensino Secundário, a maior percentagem recai na turma T1A (1.º ano), com 10 respondentes, o que representa 58,8% dos inquiridos deste ano de escolaridade, sendo também esta a turma que apresenta um valor mais baixo de pais/encarregados de educação detentores de habilitações ao nível do Ensino Superior (11,8%).

Finalmente, quanto ao Ensino Superior, a turma T1B (1.º ano) é a que apresenta um valor mais elevado de respondentes (50%) e a turma com menor percentagem de pais/encarregados de educação detentores do Ensino Básico (16,7%).

Cruzando os dados constantes da Tabela 7 com os dados da Tabela 1, na qual é possível verificar que se recolheram 100% dos questionários, percebemos que dos 12 pais/encarregados de educação dos alunos da turma T1B, 2 (16,7%) têm o Ensino Básico, 4 (33,3%) têm o Ensino Secundário e 6 (50%) têm o Ensino Superior.

No que respeita às turmas T2 e T4, nas quais recolhemos 100% dos questionários entregues (22), verifica-se que, nas duas turmas, 9 pais/encarregados de educação possuem o Ensino Básico (40,9%), 4 têm o Ensino Secundário (18,2%) e 9 o Ensino Superior (40,9%). Também é nestas duas turmas que se verifica o menor número de inquiridos com o Ensino Secundário (18,2%).

Com vista a proceder à análise da segunda secção do questionário, foram consideradas as dimensões de análise que se apresentam na Figura 48 que, como se recorda, têm a sua origem na lista de capacidades trabalhadas e desenvolvidas nas sessões com as turmas participantes (cf. Figura 20, Capítulo Seis).

Secção II

Figura 48. Secção II do questionário – Dimensões em análise

	N.º	Dimensões em análise	Questões: <i>As sessões de Filosofia para Crianças:</i>
Secção II	2.1	Enriquecimento do vocabulário/linguagem	<i>Permitiram um enriquecimento do vocabulário/linguagem do(a) meu(minha) educando(a).</i>
	2.2	Fundamentação de opções/opiniões	<i>Ajudaram-no(a) a fundamentar as suas opções e/ou opiniões.</i>
	2.3	Construção e formulação de argumentos	<i>Auxiliaram-no(a) na construção e na formulação de argumentos.</i>
	2.4	Clareza e profundidade na formulação de questões	<i>Permitiram-lhe uma maior clareza e profundidade no que diz respeito à formulação de questões.</i>
	2.5	Reflexão prévia à verbalização	<i>Ajudaram-no(a) a refletir/pensar antes de se pronunciar.</i>
	2.6	Identificação de exemplos	<i>Ajudaram-no(a) a identificar exemplos.</i>
	2.7	Distinção entre informações relevantes e não relevantes	<i>Permitiram-lhe distinguir informações relevantes e não relevantes.</i>
	2.8	Distinção entre factos e afirmações/opiniões	<i>Ajudaram-no(a) na distinção entre factos e afirmações/opiniões.</i>



Tendo como objetivo averiguar se as diferentes perspetivas dos respondentes variavam de forma estatisticamente significativa com os indicadores de carácter pessoal (*idade, género e habilitações académicas*), a informação recolhida nesta secção do questionário foi sujeita a tratamento estatístico. Contudo, a presença de um baixo número de respostas *Não* ou *Não Sei* que, nas oito questões colocadas, foi sempre inferior a 5 unidades e, conseqüentemente, a concentração de respostas *Sim*, conforme se pode verificar nos *outputs* desenhados pelo programa SPSS<sup>605</sup>, inviabilizou a aplicação do teste do Qui-Quadrado, teste não paramétrico aplicável ao problema em estudo, conforme descrito no capítulo anterior.

Todavia, olhando os dados constantes das tabelas disponibilizadas pelo SPSS, foi-nos possível registar o seguinte:

*Relembro as palavras de J..., colega especialista em estatística a quem recorri para me ajudar no tratamento estatístico dos dados do questionário (e que, simultaneamente, possibilitou a validação da presente análise) que me disse, mais palavra, menos palavra, que “a riqueza de um estatístico é a dispersão dos dados... a concentração dos dados inviabiliza, na maioria da vezes, a possibilidade de se encontrarem relações estatisticamente significativas”. Se a impossibilidade de aplicação do teste qui-quadrado poderia causar-me alguma frustração, a verdade é que, cada vez mais, sentia que os números falavam por si... e havia que os escutar... e a sua escuta desafiava-me. A leitura transversal dos dados constantes do questionário, aquando da sua codificação, e a primeira percepção de que os números eram, de facto expressivos e que tinham algo mais a dizer, que permanecia desde a construção da matriz, (re)avivaram as palavras de José Saramago que orientaram a tessitura epistemológica do projeto: “o caos é uma ordem por decifrar”<sup>606</sup>. E a sua decifração impelia-me a outra análise, e porque creio que os números, tal como as palavras e os cristais, têm, de acordo com Italo Calvino, “faces e eixos de rotação com propriedades diferentes”<sup>607</sup>, importava dar-lhes voz... havia que escutar “les choses qui son derrière les choses”<sup>608</sup>. Se a estatística não me possibilitava, nesta fase, encontrar relações entre as variáveis em estudo, havia que analisar os números sob outros ângulos e procurar outras perspetivas...*

(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

notas de  
campo

É pois, com base neste (outro) olhar, que apresentamos a análise que se segue, na qual se procuram tecer as respostas dadas pelos inquiridos, os respetivos indicadores de carácter pessoal e, ainda, o ano de escolaridade frequentado pelos seus educandos. Análise que, procurando ultrapassar a limitação descrita, procura, também, evidenciar a riqueza da abordagem através de métodos mistos para a compreensão de fenómenos de natureza complexa. Compreensão que, por si só, exige o cruzamento de perspetivas e de registos que, certamente, resultaria empobrecida se mantivéssemos uma leitura linear e meramente quantitativa dos dados obtidos.

<sup>605</sup> Anexo 28 [CD-ROM].

<sup>606</sup> Saramago, J. (2003). *O homem duplicado*. Lisboa: Editorial Caminho. p. 9 [citação do livro fictício, criado por Saramago, intitulado “Livro dos Contrários”].

<sup>607</sup> Calvino, Italo (2003). *Ponto Final. Escritos sobre Literatura e Sociedade*. Lisboa: Editorial Teorema. p. 190.

<sup>608</sup> Prévert, Jacques [screenplay]. In Rabinovitch, G. (Produtor), & Carné, M. (Director). (1938). *Quai des Brumes* [Motion picture]. França: Franco London Films.



### 1. Quanto à variável *ano de escolaridade* (dos educandos)

Assim, no que respeita à distribuição dos inquiridos por *ano de escolaridade* frequentado pelos seus educandos, e relativamente à primeira questão colocada<sup>609</sup>, que se refere ao **enriquecimento do vocabulário/linguagem**, a leitura da Tabela 8, que se segue, evidencia que 86,4% dos pais/encarregados de educação dos alunos dos 2.º, 3.º e 4.º anos consideraram que as sessões de *Filosofia* contribuíram para o enriquecimento do vocabulário/linguagem dos seus educandos. E também que 13,8% dos inquiridos, cujos educandos frequentam o 1.º ano de escolaridade, consideraram que não ou não sabem. Assinala-se ainda que nenhum (0%) pai/encarregado de educação dos alunos do 3.º ano afirmou que não sabia. No que respeita ao total, salienta-se que 82,1% dos pais/encarregados de educação inquiridos consideraram que as sessões contribuíram positivamente para o enriquecimento do vocabulário/linguagem dos seus educandos, 9,5% consideraram que não e 8,4% afirmaram não saber.

Tabela 8. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para o enriquecimento do vocabulário/linguagem – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos

		1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
<i>Sim</i>	Count	21	19	19	19	78
	% within	72,4	86,4	86,4	86,4	82,1
<i>Não</i>	Count	4	1	3	1	9
	% within	13,8	4,5	13,6	4,5	9,5
<i>Não Sei</i>	Count	4	2	0	2	8
	% within	13,8	9,1	0,0	9,1	8,4
Total	Count	29	22	22	22	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A leitura da Tabela 9 (que se apresenta na página seguinte), relativa à **fundamentação de opções e/ou opiniões**<sup>610</sup> permite destacar que 86,4% dos pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ano consideraram que as sessões de *Filosofia para Crianças* contribuíram para ajudar os seus educandos a fundamentar as suas opções/opiniões. O mesmo consideraram 81,8% dos pais/encarregados de educação dos alunos dos 3.º e 4.º anos. Por sua vez, 17,2% dos pais/encarregados de educação dos alunos do 1.º ano responderam não saber e 9,1% dos do 4.º ano consideraram que as sessões não contribuíram para desenvolver esta capacidade nos seus educandos. Assinala-se ainda que, no 2.º ano, nenhum (0%) pai/encarregado de educação afirmou que as sessões não contribuíram para desenvolver nos seus educandos esta capacidade.

<sup>609</sup> Questão 2.1. *Permitiram um enriquecimento do vocabulário/linguagem do(a) meu(minha) educando(a).*

<sup>610</sup> Questão 2.2. *Ajudaram-no(a) a fundamentar as suas opções e/ou opiniões.*



No que respeita ao total, salienta-se que 81,1% dos pais/encarregados de educação consideraram que as sessões ajudaram os seus educandos na fundamentação das suas opções e/ou opiniões, 5,3% consideraram que *não* e 13,7% afirmaram não saber.

Tabela 9. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a fundamentação de opções/opiniões – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos

		1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
<i>Sim</i>	Count	22	19	18	18	77
	% within	75,9	86,4	81,8	81,8	81,1
<i>Não</i>	Count	2	0	1	2	5
	% within	6,9	0,0	4,5	9,1	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	5	3	3	2	13
	% within	17,2	13,6	13,6	9,1	13,7
Total	Count	29	22	22	22	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quanto à **construção e formulação de argumentos**, dimensão advinda da análise das respostas à questão 2.3<sup>611</sup>, e conforme leitura da Tabela 10, que se segue, evidencia-se que 81,8% dos pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ano consideraram que as sessões contribuíram para auxiliar os seus educandos no desenvolvimento desta capacidade, enquanto que 10,3% dos respondentes, responsáveis pela educação dos alunos 1.º ano, entenderam que não e 18,2% dos 2.º e 4.º anos afirmaram não saber. Salienta-se ainda, e uma vez mais, que no 2.º ano nenhum (0%) pai/encarregado de educação afirmou que as sessões não contribuíram para desenvolver nos seus educandos a capacidade em análise.

Globalmente, 76,8% dos pais/encarregados de educação consideraram que as sessões ajudaram os seus educandos na construção e na formulação de argumentos, 6,3% consideraram que não e 16,8% afirmaram não saber.

Tabela 10. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a construção e formulação de argumentos – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos

		1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
<i>Sim</i>	Count	21	18	17	17	73
	% within	72,4	81,8	77,3	77,3	76,8
<i>Não</i>	Count	3	0	2	1	6
	% within	10,3	0,0	9,1	4,5	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	5	4	3	4	16
	% within	17,2	18,2	13,6	18,2	16,8
Total	Count	29	22	22	22	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

<sup>611</sup> Questão 2.3. *Auxiliaram-no(a) na construção e na formulação de argumentos.*



A Tabela 11 evidencia que 86,4% dos pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ano consideraram que as sessões de *Filosofia para Crianças* permitiram aos seus educandos uma **maior clareza e profundidade na formulação de questões**<sup>612</sup>, enquanto que 9,1% dos respondentes, cujos educandos frequentavam os 3.º e 4.º anos, consideraram que não. Salienta-se, ainda, que 24,1% dos pais/encarregados de educação dos alunos do 1.º ano e 22,7% dos do 3.º ano afirmaram não saber. Uma vez mais, no 2.º ano, nenhum (0%) pai/encarregado de educação afirmou que as sessões não contribuíram para desenvolver nos seus educandos esta capacidade.

No que respeita ao total, 74,7% dos pais/encarregados de educação consideraram que as sessões permitiram o desenvolvimento desta capacidade nos seus educandos, 5,3% consideraram que não e 20,0% afirmaram não saber.

Tabela 11. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a clareza e profundidade na formulação de questões – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos

		1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
<i>Sim</i>	Count	21	19	15	16	71
	% within	72,4	86,4	68,2	72,7	74,7
<i>Não</i>	Count	1	0	2	2	5
	% within	3,4	0,0	9,1	9,1	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	7	3	5	4	19
	% within	24,1	13,6	22,7	18,2	20,0
<b>Total</b>	Count	29	22	22	22	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quanto à dimensão **reflexão prévia à verbalização**<sup>613</sup>, a leitura da Tabela 12, que se apresenta na página seguinte, permite realçar que 81,8% dos pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ano consideraram que as sessões ajudaram os seus educandos a refletir/pensar antes de se pronunciarem. Relativamente aos respondentes que entenderam que as sessões não contribuíram para o desenvolvimento desta capacidade nos seus educandos, destacam-se os pais/encarregados de educação dos alunos do 1.º ano (10,3%), sendo que nos restantes anos, 4,5% afirmaram, igualmente, que não. Sublinha-se, ainda, que 27,3% dos respondentes relativos ao 4.º ano afirmaram não saber.

Quanto ao total de respostas, 75,8% dos pais/encarregados de educação consideraram que as sessões contribuíram para uma verbalização refletida e ponderada dos seus educandos, 6,3% consideraram que não e 17,9% afirmaram não saber.

<sup>612</sup> Questão 2.4. *Permitiram-lhe uma maior clareza e profundidade no que diz respeito à formulação de questões.*

<sup>613</sup> Questão 2.5. *Ajudaram-no(a) a refletir/pensar antes de se pronunciar.*



Tabela 12. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a reflexão prévia à verbalização – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos

		1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
<i>Sim</i>	Count	22	18	17	15	72
	% within	75,9	81,8	77,3	68,2	75,8
<i>Não</i>	Count	3	1	1	1	6
	% within	10,3	4,5	4,5	4,5	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	4	3	4	6	17
	% within	13,8	13,6	18,2	27,3	17,9
Total	Count	29	22	22	22	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

No que se refere à **identificação de exemplos**, dimensão em análise a partir das respostas à questão 2.6.<sup>614</sup>, realça-se que 95,5% dos pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ano consideraram que as sessões ajudaram os seus educandos a desenvolver esta capacidade e apenas os respondentes com educandos no 3.º ano consideraram que não (4,5%), conforme se evidencia na Tabela 13. Destaca-se, ainda, que 22,7%, os pais/encarregados de educação dos alunos dos 3.º e 4.º anos responderam não saber.

Quanto ao total, 83,2% dos pais/encarregados de educação consideraram que as sessões desenvolvidas com os seus educandos os ajudaram a identificar exemplos, 1,1% consideraram que não, e 15,8% afirmaram não saber, conforme tabela que se segue:

Tabela 13. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a identificação de exemplos – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos

		1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
<i>Sim</i>	Count	25	21	16	17	79
	% within	86,2	95,5	72,7	77,3	83,2
<i>Não</i>	Count	0	0	1	0	1
	% within	0,0	0,0	4,5	0,0	1,1
<i>Não Sei</i>	Count	4	1	5	5	15
	% within	13,8	4,5	22,7	22,7	15,8
Total	Count	29	22	22	22	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A leitura da Tabela 14, referente às respostas à questão 2.7<sup>615</sup>, que solicitava o parecer dos inquiridos relativo ao possível contributo das sessões da fase 2 quanto à **distinção entre informações relevantes e não relevantes**, evidencia que 86,4% dos pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ano consideraram que as sessões

<sup>614</sup> Questão 2.6. *Ajudaram-no(a) a identificar exemplos.*

<sup>615</sup> Questão 2.7. *Permitiram-lhe distinguir informações relevantes e não relevantes.*





permitiram o desenvolvimento desta capacidade, enquanto 9,1% dos respondentes responsáveis pela educação dos alunos do 3.º ano consideraram que não. Salienta-se, ainda, que nenhum dos pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ano (0%) referiu que as sessões não contribuíram para o desenvolvimento desta capacidade e destaca-se que 40,9%, dos pais/encarregados de educação dos alunos do 3.º responderam não saber.

Quanto ao total, 66,3% dos pais/encarregados de educação consideraram que as sessões permitiram aos seus educandos a distinção entre afirmações relevantes e não relevantes, 5,3% consideraram que não e 28,4% afirmaram não saber.

Tabela 14. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre informações relevantes e não relevantes – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos

		1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
<i>Sim</i>	Count	17	19	11	16	63
	% within	58,6	86,4	50,0	72,7	66,3
<i>Não</i>	Count	2	0	2	1	5
	% within	6,9	0,0	9,1	4,5	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	10	3	9	5	27
	% within	34,5	13,6	40,9	22,7	28,4
Total	Count	29	22	22	22	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Finalmente no que se refere à última dimensão, **distinção entre factos e afirmações/opiniões**<sup>616</sup>, salienta-se, através da leitura da Tabela 15, que se apresenta na página seguinte, que 86,4% dos pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ano consideraram que as sessões de *Filosofia para Crianças* contribuíram para o desenvolvimento desta capacidade nos seus educandos. De igual modo, neste mesmo ano de escolaridade, nenhum dos respondentes (0%) afirmou que as sessões não permitiam o desenvolvimento desta capacidade, enquanto 10,3% dos respondentes responsáveis pelos alunos do 1.º ano manifestaram opinião contrária. Salienta-se, ainda, que a maior percentagem de respondentes que afirmaram não saber se encontra entre os responsáveis pelos alunos do 3.º ano (31,8%), seguidos de perto do 1.º ano (31,0%).

Na globalidade, 67,4% dos pais/encarregados de educação consideraram que as sessões permitiram aos seus educandos a distinção entre factos e afirmações/opiniões, 6,3% consideraram que não e 26,3% afirmaram não saber.

<sup>616</sup> Questão 2.8. *Ajudaram-no(a) na distinção entre factos e afirmações/opiniões.*



Tabela 15. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre factos e afirmações/opiniões – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos

		1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
<i>Sim</i>	Count	17	19	13	15	64
	% within	58,6	86,4	59,1	68,2	67,4
<i>Não</i>	Count	3	0	2	1	6
	% within	10,3	0,0	9,1	4,5	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	9	3	7	6	25
	% within	31,0	13,6	31,8	27,3	26,3
Total	Count	29	22	22	22	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Em **síntese**, os dados evidenciados na análise anterior permitem aferir que, na globalidade, a maior parte dos pais/encarregados de educação dos alunos das turmas participantes confirmaram os contributos positivos das sessões de *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento dos seus educandos nas diversas dimensões em estudo e, conseqüentemente, para o seu processo de aprendizagem, tendo em atenção que todas as questões colocadas obtiveram respostas afirmativas cujo valor se situa, na sua grande maioria, acima dos 50%<sup>617</sup>. De igual modo, se salienta que as percentagens mais altas de respostas *sim* se encontram entre os pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ano.

Síntese

A leitura cruzada das tabelas anteriores permite perceber que as capacidades com percentagem mais elevada de respostas afirmativas foram a **identificação de exemplos** (83,2%), o **enriquecimento do vocabulário/linguagem** (82,1%) e a **fundamentação das opções e/ou opiniões** (81,1%).

Registe-se que, relativamente ao **enriquecimento do vocabulário/linguagem** (questão 2.1), os pais/encarregados de educação dos alunos dos 2.º, 3.º e 4.º anos foram consensuais ao afirmar o contributo das sessões para o desenvolvimento desta capacidade (questão que colheu, nos três anos de escolaridade, 86,4% de respostas *sim*). No que respeita à **identificação de exemplos**, verifica-se também um consenso entre os respondentes responsáveis pela educação dos alunos dos 1.º, 2.º e 4.º anos, sendo que nenhum referiu que as sessões não concorreram para o desenvolvimento da capacidade referida (0%).

Considerando a leitura global, evidencia-se que, de acordo com a opinião dos pais/encarregados de educação, as sessões da fase 2 contribuíram para ajudar os alunos na **construção e na formulação de argumentos** (76,8%), a **refletir/pensar**

<sup>617</sup> Sendo que este valor apenas foi registado nas respostas dos pais/encarregados de educação dos alunos do 3.º ano, na questão 2.7. relativa à dimensão *distinção entre informações relevantes e não relevantes*.



**antes de se pronunciarem** (75,8%) e permitiram-lhe uma **maior clareza e profundidade no que respeita à formulação de questões** (74,7%). Por fim, as questões que obtiveram menor percentagem de respostas afirmativas, na globalidade, foram as questões relativas ao desenvolvimento das capacidades de **distinguir entre factos e afirmações/opiniões** (67,4%) e **informações relevantes e não relevantes** (66,3%).

Ainda numa leitura vertical e conjunta das tabelas anteriores destaca-se que a questão 2.6, relativa ao desenvolvimento da capacidade de *identificar exemplos* foi a que acolheu maior número de **respostas afirmativas** (95,5%), sendo que estas se devem a pais/encarregados de educação de alunos do 2.º ano de escolaridade, valor que certamente contribuiu para que esta questão tivesse sido a que obteve, na globalidade, um maior valor percentual, como referido anteriormente.

Por outro lado, a questão referente ao *enriquecimento do vocabulário/linguagem* (questão 2.1) foi a que recolheu maior percentagem de **respostas não** (13,8%), sendo que este resultado se verificou entre os pais/encarregados de educação dos alunos do 1.º ano. Contudo este valor não foi expressivo face ao total de respostas afirmativas obtidas nesta questão que, como se constatou, foi a que registou a segunda percentagem mais alta.

Por fim, a percentagem mais elevada de **respostas não sei** (40,9%) registou-se na questão 2.7, questão relativa à **distinção entre informações relevantes e não relevantes**, tendo sido dada por pais/encarregados de educação dos alunos do 3.º ano. De igual modo, é na resposta a esta questão que se encontra o maior número de respondentes que afirmam não saber (34,5%), sendo estes responsáveis pelos alunos do 1.º ano. Estes valores contribuíram para que esta questão recolhesse, na globalidade, um valor percentual mais baixo de respostas afirmativas.

### **Cruzando análises: a perceção dos pais/encarregados de educação e as capacidades/competências desenvolvidas nas sessões**

Cruzando  
análises

Embora os resultados obtidos na análise anterior pudessem, por si só, ser considerados representativos dos contributos das sessões, os números (a exemplo do que acontece com as palavras) continuavam a desafiar-nos na procura de novas relações entre o que *pensávamos ter feito*, isto é, as capacidades que entendíamos ter desenvolvido nos alunos e a perceção dos pais/encarregados de educação sobre o que *tínhamos feito*, isto é, as capacidades que entendiam ter sido desenvolvidas nos seus educandos. Por isso, decidimos cruzar os dados obtidos na presente análise e retomar os dados obtidos na análise às capacidades/competências desenvolvidas nas sessões, apresentada no ponto 7.3.2.



A leitura das Tabelas 8 a 15 evidencia que, na opinião dos pais/encarregados de educação dos alunos do 1.º ano, as sessões de *Filosofia para Crianças* contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de *exemplificar*, com 86,2% de respostas afirmativas, *fundamentar opções e/ou opiniões* e *refletir/pensar antes de se pronunciar*, ambas com 75,9% de respostas afirmativas e, por fim, destaca-se o *enriquecimento do vocabulário/linguagem* e *maior clareza na formulação de questões*, ambas com 72,4% de respostas *sim*. Estes dados vêm corroborar as análises dos documentos constantes dos *teaching portfolios* das professoras participantes, dos *portfolios* dos alunos das turmas T1A e T1B e dos registos de observação das sessões, nas quais se constatou, como se relembra, que as capacidades mais desenvolvidas nos alunos do 1.º ano foram: *formular questões/questionar* (B), *fornecer razões* (C), *exemplificar* (D) e *ter em atenção diferentes perspetivas* (F)<sup>618</sup>.

Questionários  
Teaching  
portfolios  
Portfolios  
dos alunos  
Registos de  
observação

No que respeita ao 2.º ano de escolaridade, e de acordo com 95,5% dos pais/encarregados de educação, as sessões da fase 2 contribuíram para o desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de *exemplificar*. De igual modo, 86,4% dos respondentes consideraram que as sessões contribuíram positivamente para o *enriquecimento do vocabulário/linguagem*, para a capacidade de *fundamentar opções e/ou opiniões*, para uma *maior clareza na formulação de questões*, para a capacidade de *distinguir informações relevantes e não relevantes* e para a *distinção entre factos e afirmações/opiniões* dos alunos. Por fim, o *auxílio na construção e na formulação de argumentos* e na *reflexão prévia à verbalização* foram considerados por 81,8% dos respondentes como contributos das sessões.

Por seu turno, 86,4% dos pais/encarregados de educação dos alunos do 3.º ano consideraram que as sessões de *Filosofia para Crianças* concorreram para o *enriquecimento do vocabulário/linguagem* dos seus educandos, 81,8% consideraram que as sessões contribuíram para que os seus educandos *fundamentassem as suas opções e/opiniões*, 77,3% confirmaram o seu contributo para a *formulação de argumentos* e para a *reflexão prévia à verbalização* e 72,7% dos respondentes entenderam que as sessões possibilitaram o desenvolvimento da capacidade de *exemplificar*.

Estes dados vêm ao encontro dos resultados da análise efetuada às sessões realizadas com as turmas T2 e T3 que evidenciou, conforme Figura 45 (apresentada no final do ponto 7.3.2.), que, de entre as capacidades mais desenvolvidas se

<sup>618</sup> Capacidades, que subjazem às questões que obtiveram maior percentagem de resultados afirmativos no questionário, conforme correspondência estabelecida entre as questões formuladas e as capacidades desenvolvidas, apresentadas na Figura 22, Capítulo Seis.



encontram a capacidade de *exemplificar* (D), de *formular conceitos de forma precisa* (O), de *fornecer razões* (C) e de *ter em atenção diferentes perspectivas* (F), assim como as capacidades de *operacionalizar conceitos* (R), bem como a sua *formulação de forma precisa* (O) e a *construção de definições para palavras familiares* (N).

Na turma T2, destacou-se ainda o desenvolvimento da capacidade de *operacionalizar conceitos* (R), competência fundamental para a *distinção entre informações relevantes e não relevantes*, contemplada na questão 2.7 que obteve 86,4%, de respostas afirmativas.

Na turma T3, por seu turno, salienta-se ainda o desenvolvimento da capacidade de *construir definições para palavras familiares* (N), competência subjacente ao *enriquecimento do vocabulário/linguagem*, observada na questão 2.1 que reuniu, como referido, 86,4% de respostas afirmativas.

Por último, e no que respeita à opinião dos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.º ano, uma vez mais se regista que a maioria (86,4%) considera que as sessões contribuíram para o *enriquecimento do vocabulário/linguagem* dos seus educandos, 81,8% dos respondentes confirma o seu contributo no que respeita à *fundamentação de opções e/ou opiniões*, e 77,3% consideraram o seu contributo positivo para o desenvolvimento da capacidade de *exemplificar* e de *formular argumentos*. Estes dados encontram eco na análise efetuada aos documentos recolhidos acerca das capacidades desenvolvidas nas sessões, análise na qual se constatou, conforme confirma a leitura da Figura 46 (apresentada no final do ponto 7.3.2.), que as capacidades mais desenvolvidas nos alunos foram, entre outras, a capacidade de *fornecer razões* (C), *exemplificar* (D), *fazer ligações* (H), *fazer generalizações apropriadas* (J) e *argumentar/aprofundar* (S).

Finalmente, no quadro que se apresenta na página seguinte (Quadro 13), é possível verificar a distribuição das respostas de acordo com os **totais obtidos** nas análises efetuadas às dimensões em estudo e a sua relação com as **capacidades desenvolvidas** nas sessões.



Quadro 13. Relação entre as dimensões em análise, o ano de escolaridade dos alunos e as capacidades desenvolvidas segundo os pais/encarregados de educação

Ano de escolaridade e capacidades desenvolvidas

Dimensões em análise	Ano de escolaridade Total (%)			Algumas das capacidades desenvolvidas nas sessões
	Sim	Não	Não Sei	
Enriquecimento do vocabulário/linguagem	82,1	9,5	8,4	Construir definições para palavras familiares
				Formular conceitos de forma precisa
				Operacionalizar conceitos
Fundamentação de opções e/ou opiniões	81,1	5,3	13,7	Fornecer razões
				Fazer ligações
				Argumentar/ Aprofundar
Construção e formulação de argumentos	76,8	6,3	16,8	Fornecer razões
				Argumentar/ Aprofundar
Clareza e profundidade na formulação de questões	74,7	5,3	20,0	Formular questões / Questionar
Reflexão prévia à verbalização	75,8	6,3	17,9	Reconhecer palavras vagas
				Ter em atenção diferentes perspetivas
				Corrigir o próprio pensamento
				Detetar imprecisões e ambiguidades
Identificação de exemplos	83,2	1,1	15,8	Exemplificar
				Fazer generalizações apropriadas
Distinção entre informações relevantes e não relevantes	66,3	5,3	28,4	Operacionalizar conceitos
				Formular conceitos de forma precisa
				Ter em atenção considerações relevantes
				Fazer distinções
Distinção entre factos e afirmações/opiniões	67,4	6,3	26,3	Fornecer razões
				Fazer distinções

Os valores mais elevados encontram-se assinalados a verde e os mais baixos a vermelho.

Em síntese, e genericamente, de acordo com os pais/encarregados de educação inquiridos, as sessões de *Filosofia para Crianças* contribuíram, maioritariamente, para o desenvolvimento dos seus educandos no que respeita ao **enriquecimento do vocabulário/linguagem**, à **fundamentação de opções e/ou opiniões** e à **identificação de exemplos**. Estes resultados vão ao encontro das teorias defendidas por autores como Lipman (1990, 1995a), Lipman, Sharp e Oscanyan (2001) e Brenifier

Síntese



(2007a, 2011) que, como vimos, realçam que a *Filosofia para Crianças* desenvolve as capacidades de expressão oral e argumentativa.

A leitura do quadro anterior permite ainda perceber que o número de respondentes que consideraram que as sessões não contribuíram para o desenvolvimento nos seus educandos das capacidades em análise não é relevante, face ao número de respostas afirmativas. Assim, o maior valor obtido de respostas *não* (9,5%) situa-se, precisamente, na questão relativa ao *enriquecimento do vocabulário/linguagem* que obteve a segunda mais alta percentagem de respostas *sim* (82,1%). Por outro lado, a questão relativa ao contributo das sessões para a *distinção entre informações relevantes e não relevantes*, que registou um menor número de respostas afirmativas (66,3%), foi, também, a questão à qual um maior número de respondentes (28,4%) afirmou não saber, não sendo, por isso, expressivo, face aos valores anteriores, o número de respostas *não* (5,3%).

Contudo os valores obtidos nas respostas *não* são expressivos, se atendermos às análises efetuadas às reflexões das professoras que, como se relembra, evidenciaram a dificuldade de alguns alunos em se expressar ou em argumentar/fundamentar as suas opiniões. Tais resultados relevam, a nosso ver, a necessidade de se atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, à sua pessoalidade, assim como à sua motivação e implicação no processo de ensino-aprendizagem.

## 2. Quanto à variável *idade*

Idade  
Respondentes

Retomando a análise aos dados obtidos através do questionário e considerando a *idade* dos respondentes, é possível verificar que, conforme leitura da Tabela 16 que se segue, 83,3% dos pais/encarregados de educação com idade igual ou superior à mediana (37 anos) consideraram que as sessões de *Filosofia para Crianças* contribuíram para o *enriquecimento do vocabulário/linguagem* dos seus educandos, 10,4% consideraram que não e 10,6% afirmaram não saber, situando-se, estes últimos, abaixo da mediana.

Tabela 16. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para o enriquecimento do vocabulário/linguagem – distribuição de acordo com a idade dos respondentes

		Idade		Total
		< Mediana	≥ Mediana	
<i>Sim</i>	Count	38	40	78
	% within	80,9	83,3	82,1
<i>Não</i>	Count	4	5	9
	% within	8,5	10,4	9,5
<i>Não Sei</i>	Count	5	3	8
	% within	10,6	6,2	8,4
Total	Count	47	48	95
	% within	100,0	100,0	100,0



No que respeita à **fundamentação de opções/opiniões**, a leitura da Tabela 17 realça que 85,4% dos pais/encarregados de educação com idade igual ou superior à mediana (37 anos) consideraram que as sessões ajudaram os seus educandos a fundamentar as suas opções/opiniões. Dos respondentes, 6,4% consideraram que não e 17% afirmaram não saber, sendo que ambos os valores se referem a respondentes com idades inferiores à mediana.

Tabela 17. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a fundamentação de opções/opiniões – distribuição de acordo com a idade dos respondentes

		Idade		Total
		< Mediana	≥ Mediana	
<i>Sim</i>	Count	36	41	77
	% within	76,6	85,4	81,1
<i>Não</i>	Count	3	2	5
	% within	6,4	4,2	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	8	5	13
	% within	17,0	10,4	13,7
Total	Count	47	48	95
	% within	100,0	100,0	100,0

Relativamente à **construção e formulação de argumentos**<sup>619</sup>, e conforme Tabela 18 que se segue, realça-se que 77,1% dos pais/encarregados de educação com idade igual ou superior à mediana (37 anos) consideraram que as sessões auxiliaram os seus educandos a desenvolver esta capacidade. Tal como verificado na dimensão anterior, dos respondentes, 6,4% consideraram que não e 17% afirmam não saber, sendo que ambos os valores se referem a pais/encarregados de educação com idades inferiores à mediana.

Tabela 18. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a construção e formulação de argumentos – distribuição de acordo com a idade dos respondentes

		Idade		Total
		< Mediana	≥ Mediana	
<i>Sim</i>	Count	36	37	73
	% within	76,6	77,1	76,8
<i>Não</i>	Count	3	3	6
	% within	6,4	6,2	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	8	8	16
	% within	17,0	16,7	16,8
Total	Count	47	48	95
	% within	100,0	100,0	100,0

<sup>619</sup> Questão 2.3. *Auxiliaram-no(a) na construção e na formulação de argumentos.*





A leitura da Tabela 19, que se segue, evidencia que, tal como na dimensão anterior, 77,1% dos pais/encarregados de educação, com idade igual ou superior à mediana (37 anos), consideraram que as sessões permitiram aos seus educandos uma **maior clareza e profundidade na formulação de questões**<sup>620</sup>. É também nos respondentes com idade igual ou superior à mediana que encontramos a maior percentagem de respostas não (6,2%). A maioria dos respondentes que afirmaram não saber (23,4%) tem idade inferior à mediana.

Tabela 19. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a clareza e profundidade na formulação de questões – distribuição de acordo com a idade dos respondentes

		Idade		Total
		< Mediana	≥ Mediana	
<i>Sim</i>	Count	34	37	71
	% within	72,3	77,1	74,7
<i>Não</i>	Count	2	3	5
	% within	4,3	6,2	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	11	8	19
	% within	23,4	16,7	20,0
Total	Count	47	48	95
	% within	100,0	100,0	100,0

Quanto à dimensão **reflexão prévia à verbalização**<sup>621</sup> (cf. Tabela 20) realça-se que, tal como nas dimensões anteriores, 77,1% dos pais/encarregados de educação com idade igual ou superior à mediana (37 anos) consideraram que as sessões ajudaram os seus educandos a refletir/pensar antes de se pronunciar. É também nos respondentes com idade igual ou superior à mediana que encontramos a maior percentagem de respondentes que afirmaram não saber (18,8%). Os respondentes que afirmaram que as sessões não contribuíram para o desenvolvimento desta capacidade nos seus educandos (8,5%) têm idade inferior à mediana.

Tabela 20. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a reflexão prévia à verbalização – distribuição de acordo com a idade dos respondentes

		Idade		Total
		< Mediana	≥ Mediana	
<i>Sim</i>	Count	35	37	72
	% within	74,5	77,1	75,8
<i>Não</i>	Count	4	2	6
	% within	8,5	4,2	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	8	9	17
	% within	17,0	18,8	17,9
Total	Count	47	48	95
	% within	100,0	100,0	100,0

<sup>620</sup> Questão 2.4. *Permitiram-lhe uma maior clareza e profundidade no que diz respeito à formulação de questões.*

<sup>621</sup> Questão 2.5. *Ajudaram-no(a) a refletir/pensar antes de se pronunciar.*



Na leitura da Tabela 21 evidencia-se que, uma vez mais, a maior percentagem de respostas afirmativas é de respondentes com idade igual ou superior à mediana (37 anos), sendo que, neste caso, 83,3% dos pais/encarregados de educação consideraram que as sessões ajudaram os seus educandos a **identificar exemplos**<sup>622</sup>. É também nos respondentes com idade igual ou superior à mediana que encontramos a maior percentagem de respondentes que não reconhecem o contributo positivo das sessões para o desenvolvimento dessa capacidade (2,1%). Por seu turno, os respondentes que afirmaram não saber (17,0%) têm idade inferior à mediana.

Tabela 21. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a identificação de exemplos – distribuição de acordo com a idade dos respondentes

		Idade		Total
		< Mediana	≥ Mediana	
<i>Sim</i>	Count	39	40	79
	% within	83,0	83,3	83,2
<i>Não</i>	Count	0	1	1
	% within	0,0	2,1	1,1
<i>Não Sei</i>	Count	8	7	15
	% within	17,0	14,6	15,8
Total	Count	47	48	95
	% within	100,0	100,0	100,0

No que respeita à **distinção entre informações relevantes e não relevantes**<sup>623</sup>, (Tabela 22) verifica-se, a exemplo das dimensões anteriores, que a maior percentagem de respostas afirmativas é de respondentes com idade igual ou superior à mediana (37 anos), sendo que, na dimensão em análise, 72,9% dos pais/encarregados de educação consideraram que as sessões ajudaram os seus educandos a desenvolver esta capacidade. Os respondentes que não reconhecem tal contributo (6,4%), ou afirmam não saber (34,0%), têm idade inferior à mediana.

Tabela 22. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para distinção entre informações relevantes e não relevantes – distribuição de acordo com a idade dos respondentes

		Idade		Total
		< Mediana	≥ Mediana	
<i>Sim</i>	Count	28	35	63
	% within	59,6	72,9	66,3
<i>Não</i>	Count	3	2	5
	% within	6,4	4,2	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	16	11	27
	% within	34,0	22,9	28,4
Total	Count	47	48	95
	% within	100,0	100,0	100,0

<sup>622</sup> Questão 2.6. *Ajudaram-no(a) a identificar exemplos.*

<sup>623</sup> Questão 2.7. *Permitiram-lhe distinguir informações relevantes e não relevantes.*



No que se refere à última dimensão em análise, **distinção entre factos e afirmações/opiniões**<sup>624</sup> (Tabela 23), verifica-se, uma vez mais, que a maior percentagem de respostas afirmativas pertence a respondentes com idade igual ou superior à mediana (37 anos), tendo 68,8% dos pais/encarregados de educação considerado que as sessões de *Filosofia para Crianças* contribuíram para que os seus educandos desenvolvessem esta capacidade. Uma vez mais, e a exemplo da dimensão anterior, os respondentes que não reconhecem tal contributo (6,4%) ou afirmam não saber (27,7%) têm idade inferior à mediana.

Tabela 23. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para distinção entre factos e afirmações/opiniões – distribuição de acordo com a idade dos respondentes

		Idade		Total
		< Mediana	≥ Mediana	
<i>Sim</i>	Count	31	33	64
	% within	66,0	68,8	67,4
<i>Não</i>	Count	3	3	6
	% within	6,4	6,2	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	13	12	25
	% within	27,7	25,0	26,3
Total	Count	47	48	95
	% within	100,0	100,0	100,0

Em síntese, uma leitura global aos dados obtidos na análise anterior permite destacar, no que se refere à distribuição das respostas por **idade** dos pais/encarregados de educação respondentes e à sua relação com as **capacidades desenvolvidas** nas sessões, conforme Quadro 14 que se segue, que os respondentes que confirmaram o contributo das sessões da fase 2 para o desenvolvimento das diferentes capacidades em estudo têm idade igual ou superior à mediana (37 anos). De igual modo, se evidencia que a maioria dos respondentes que afirmam não saber se esse contributo se efetivou têm idade inferior à mediana, sendo que este resultado não se regista, apenas, na questão relativa à *reflexão prévia à verbalização*. Assim, é possível constatar que, na generalidade, são os respondentes com mais idade os que mais confirmam o contributo positivo das sessões para o desenvolvimento dos seus educandos. Tal facto pode estar relacionado com uma maior experiência de vida que, eventualmente, possam deter, tendo em consideração que os pais/encarregados de educação com menor idade, não negam esse contributo, mas afirmam não saberem responder.

Síntese

<sup>624</sup> Questão 2.8. *Ajudaram-no(a) na distinção entre factos e afirmações/opiniões.*





### 3. Quanto à variável *género*

Retomando a análise das respostas dadas pelos inquiridos no que respeita à sua relação com o género, sendo a amostra deste estudo maioritariamente feminina (78%), como se constatou na análise efetuada à secção I do questionário (cf. Tabela 5, apresentada no ponto 7.4.1.), não é de estranhar que as perguntas que obtiveram maior percentagem de respostas reportem a este género. Contudo, porque alguns dos dados mereceram uma análise mais atenta, destacam-se as situações mais expressivas para uma compreensão mais profunda das dimensões e dos problemas em estudo.

Assim, no que se refere ao **enriquecimento do vocabulário/linguagem**<sup>625</sup>, a leitura da Tabela 24 permite evidenciar que 82,1% de respostas *sim* se devem, de forma aproximada, a respondentes de ambos os géneros (havendo apenas uma diferença de 2,7% entre ambos: 82,7% para o género feminino e 80,0% para o masculino). Salienta-se, ainda que a percentagem mais elevada de respostas *não sei* pertence a respondentes do género masculino (20,0%).

Tabela 24. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para o enriquecimento do vocabulário/linguagem – distribuição de acordo com o género dos respondentes

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
<i>Sim</i>	Count	62	16	78
	% within	82,7	80,0	82,1
<i>Não</i>	Count	9	0	9
	% within	12,0	0,0	9,5
<i>Não Sei</i>	Count	4	4	8
	% within	5,3	20,0	8,4
Total	Count	75	20	95
	% within	100,0	100,0	100,0

A Tabela 25, que se segue, evidencia que a maioria dos respondentes que considerou que as sessões de *Filosofia para Crianças* ajudaram os seus educandos a **fundamentar as suas opções/opiniões**<sup>626</sup> pertence ao género masculino, sendo que os restantes respondentes masculinos (10,0%) afirmaram não saber, não tendo, portanto, nenhum deles declarado que tal contributo não se verificou (0%). Na dimensão em análise, a percentagem mais elevada de respostas *não sei* (14,7%) foi dada pelos respondentes femininos.

<sup>625</sup> Questão 2.1. *Permitiram um enriquecimento do vocabulário/linguagem do(a) meu(minha) educando(a).*

<sup>626</sup> Questão 2.2. *Ajudaram-no(a) a fundamentar as suas opções e/ou opiniões.*



Tabela 25. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a fundamentação de opções/opiniões – distribuição de acordo com o género dos respondentes

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
<i>Sim</i>	Count	59	18	77
	% within	78,7	90,0	81,1
<i>Não</i>	Count	5	0	5
	% within	6,7	0,0	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	11	2	13
	% within	14,7	10,0	13,7
Total	Count	75	20	95
	% within	100,0	100,0	100,0

No que se refere à **construção e formulação de argumentos**<sup>627</sup>, os valores constantes da Tabela 26 evidenciam que os 73% de respostas *sim* se repartem por ambos os géneros, havendo apenas uma diferença de 2,3% entre ambos (77,3% para o género feminino e 75,0% para o masculino), a exemplo do que se verificou na primeira dimensão em análise. Tal como então, realça-se que a percentagem mais elevada de respostas *não sei* pertence a respondentes do género masculino (20,0%).

Tabela 26. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a construção e formulação de argumentos – distribuição de acordo com o género dos respondentes

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
<i>Sim</i>	Count	58	15	73
	% within	77,3	75,0	76,8
<i>Não</i>	Count	5	1	6
	% within	6,7	5,0	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	12	4	16
	% within	16,0	20,0	16,8
Total	Count	75	20	95
	% within	100,0	100,0	100,0

Relativamente à **clareza e profundidade na formulação de questões**<sup>628</sup>, na Tabela 27, que se apresenta na página seguinte, destaca-se que a percentagem mais elevada de respostas *não sei* pertence a respondentes do género masculino (30,0%).

<sup>627</sup> Questão 2.3. *Auxiliaram-no(a) na construção e na formulação de argumentos.*

<sup>628</sup> Questão 2.4. *Permitiram-lhe uma maior clareza e profundidade no que diz respeito à formulação de questões.*



Tabela 27. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a clareza e profundidade na formulação de questões – distribuição de acordo com o género dos respondentes

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
<i>Sim</i>	Count	58	13	71
	% within	77,3	65,0	74,7
<i>Não</i>	Count	4	1	5
	% within	5,3	5,0	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	13	6	19
	% within	17,3	30,0	20,0
Total	Count	75	20	95
	% within	100,0	100,0	100,0

Tal como na dimensão anterior, no que respeita à **reflexão prévia à verbalização**<sup>629</sup>, salienta-se que a percentagem mais elevada de respostas *não sei* foi dada por respondentes do género masculino (30,0%), que afirmaram, assim, não saber se as sessões desenvolvidas com os seus educandos os ajudaram no desenvolvimento da capacidade de refletir/pensar antes de se expressarem, conforme evidencia a Tabela 28, que se segue:

Tabela 28. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a reflexão prévia à verbalização – distribuição de acordo com o género dos respondentes

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
<i>Sim</i>	Count	59	13	72
	% within	78,7	65,0	75,8
<i>Não</i>	Count	5	1	6
	% within	6,7	5,0	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	11	6	17
	% within	14,7	30,0	17,9
Total	Count	75	20	95
	% within	100,0	100,0	100,0

A exemplo do que se verificou nas duas dimensões anteriores, sublinha-se que a percentagem mais elevada de respostas *não sei*, relativa ao contributo das sessões para o desenvolvimento da capacidade de **identificar de exemplos**<sup>630</sup>, pertence a respondentes do género masculino (20,0%), conforme tabela que se apresenta na página seguinte.

<sup>629</sup> Questão 2.5. *Ajudaram-no(a) a refletir/pensar antes de se pronunciar.*

<sup>630</sup> Questão 2.6. *Ajudaram-no(a) a identificar exemplos.*



Tabela 29. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a identificação de exemplos – distribuição de acordo com o género dos respondentes

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
<i>Sim</i>	Count	63	16	79
	% within	84,0	80,0	83,2
<i>Não</i>	Count	1	0	1
	% within	1,3	0,0	1,1
<i>Não Sei</i>	Count	11	4	15
	% within	14,7	20,0	15,8
Total	Count	75	20	95
	% within	100,0	100,0	100,0

No que respeita à ***distinção entre informações relevantes e não relevantes***<sup>631</sup>, conforme evidencia a Tabela 30, e tal como verificado na dimensão *fundamentação de opções/opiniões* (cf. Tabela 25), a maioria dos pais/encarregados de educação que considerou que as sessões de *Filosofia para Crianças* contribuíram para o desenvolvimento desta capacidade nos seus educandos é do género masculino (70,0%). Dos restantes, salienta-se que apenas 1 (5%) afirmou que *não* e 25,0% afirmaram não saber.

Nesta dimensão, tal como na dimensão anteriormente mencionada, a percentagem mais elevada de respostas *não sei* (29,3%) foi dada pelos respondentes femininos.

Tabela 30. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre informações relevantes e não relevantes – distribuição de acordo com o género dos respondentes

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
<i>Sim</i>	Count	49	14	63
	% within	65,3	70,0	66,3
<i>Não</i>	Count	4	1	5
	% within	5,3	5,0	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	22	5	27
	% within	29,3	25,0	28,4
Total	Count	75	20	95
	% within	100,0	100,0	100,0

Finalmente, no que respeita à ***distinção entre factos e afirmações/opiniões***<sup>632</sup>, salienta-se, na leitura da Tabela 31, que a percentagem mais elevada de respondentes que não reconheceu o contributo das sessões para o desenvolvimento desta capacidade nos seus educandos é do género masculino e o mesmo se verifica

<sup>631</sup> Questão 2.7. *Permitiram-lhe distinguir informações relevantes e não relevantes.*

<sup>632</sup> Questão 2.8. *Ajudaram-no(a) na distinção entre factos e afirmações/opiniões.*





relativamente aos respondentes que afirmaram não saber, cujo valor maioritário advém dos pais/encarregados de educação masculinos (30,0%).

Tabela 31. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre factos e afirmações/opiniões – distribuição de acordo com o género dos respondentes

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
<i>Sim</i>	Count	52	12	64
	% within	69,3	60,0	67,4
<i>Não</i>	Count	4	2	6
	% within	5,3	10,0	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	19	6	25
	% within	25,3	30,0	26,3
Total	Count	75	20	95
	% within	100,0	100,0	100,0

Em **síntese**, no que se refere à distribuição das respostas, de acordo com a análise efetuada às diferentes dimensões, por **género** dos pais/encarregados de educação respondentes, na sua relação com as **capacidades** desenvolvidas nas sessões (fase 2), salienta-se, conforme Quadro 15 (que se apresenta no final deste ponto), que, embora a maioria dos respondentes pertença ao género feminino, foram os pais/encarregados de educação do género masculino que, maioritariamente, confirmaram o contributo das sessões para a *fundamentação de opções e/ou opiniões* e para a *distinção entre informações relevantes e não relevantes*.

Síntese

De igual modo, evidencia-se que, no que respeita às questões relativas ao contributo das sessões para o *enriquecimento do vocabulário/linguagem* e para a *identificação de exemplos*, as respostas afirmativas se distribuem, similarmente, por ambos os géneros. É ainda de realçar que estas duas questões, assim como a questão relativa à *fundamentação de opções e/ou opiniões*, foram as únicas que registaram 0% de respostas *não*, sendo que estas pertencem a respondentes do género masculino que, deste modo, confirmaram, na maioria, o contributo das sessões para o desenvolvimento, nos seus educandos, das capacidades subjacentes às questões formuladas entre as quais se encontram, a título de exemplo, *conceptualizar, argumentar, aprofundar, exemplificar e generalizar*.

Por fim, os dados do Quadro 15 permitem, ainda, perceber que o maior número de respondentes que afirmaram não saber se as sessões de *Filosofia para Crianças* contribuíram para o desenvolvimento nos alunos das diferentes capacidades pertence ao género masculino.



Assim, e embora a função de encarregado de educação seja, no que respeita aos nossos respondentes, maioritariamente desempenhada por mulheres, nas questões relativas à *fundamentação de opções e/ou opiniões e à distinção entre informações relevantes e não relevantes*, são os respondentes do género masculino que mais confirmaram o contributo positivo das sessões para o desenvolvimento dos alunos, seus educandos. Uma possível explicação para este resultado pode encontrar-se no próprio conteúdo destas duas questões, tendo em atenção que ambas se relacionam, em certa medida, com a dimensão pragmática das mensagens. Considerando que, no que respeita à transmissão de informações/mensagens, na generalidade, se atribui aos homens uma maior objetividade, tal facto poderia estar na base de uma maior atenção dos respondentes masculinos ao desenvolvimento desta capacidade nos seus educandos. O mesmo argumento poderia, por outro lado, explicar que, relativamente às restantes questões colocadas, tenham sido os homens que mais afirmaram não saber se as sessões contribuíram para o desenvolvimento, nos seus educandos, das capacidades em análise.





#### 4. Quanto à variável *habilitações acadêmicas*

Considerando as *habilitações acadêmicas* dos pais/encarregados de educação respondentes, conforme Tabela 32, evidencia-se que 96,9% dos pais/encarregados de educação detentores de habilitação acadêmica ao nível do Ensino Superior afirmaram que as sessões de *Filosofia para Crianças* permitiram, aos seus educandos, um **enriquecimento do vocabulário/linguagem**<sup>633</sup> e nenhum dos respondentes (32, a que corresponde o valor de 33,7% – cf. Tabela 6, p. 443) respondeu que não sabia. Os que responderam, maioritariamente, que não (16,7%), ou que não sabiam (13,3%), têm o Ensino Básico (30 respondentes, o que corresponde a 31,6%).

Tabela 32. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para o enriquecimento do vocabulário/linguagem – distribuição de acordo com as habilitações acadêmicas dos respondentes

		Habilitações acadêmicas			Total
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
<i>Sim</i>	Count	21	26	31	78
	% within	70,0	78,8	<b>96,9</b>	82,1
<i>Não</i>	Count	5	5	1	9
	% within	<b>16,7</b>	9,1	3,1	9,5
<i>Não Sei</i>	Count	4	4	0	8
	% within	<b>13,3</b>	12,1	<b>0,0</b>	8,4
Total	Count	30	33	32	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0

A exemplo da dimensão anterior, constata-se que os pais/encarregados de educação com habilitação acadêmica ao nível do Ensino Superior são os que mais afirmaram que as sessões ajudaram os seus educandos **a fundamentar as suas opções e/ou opiniões**<sup>634</sup>, sendo que os 32 respondentes foram unânimes nesta confirmação (100,0%). Também uma vez mais, a maioria das respostas *não* (13,3%) e *não sei* (26,7%) foram dadas por respondentes com o Ensino Básico.

Tabela 33. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a fundamentação de opções/opiniões – distribuição de acordo com as habilitações acadêmicas dos respondentes

		Habilitações acadêmicas			Total
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
<i>Sim</i>	Count	18	27	32	77
	% within	60,0	81,8	<b>100,0</b>	81,1
<i>Não</i>	Count	4	1	0	5
	% within	<b>13,3</b>	3,0	0,0	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	8	5	0	13
	% within	<b>26,7</b>	15,2	0,0	13,7
Total	Count	30	33	32	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0

<sup>633</sup> Questão 2.1. *Permitiram um enriquecimento do vocabulário/linguagem do(a) meu(minha) educando(a).*

<sup>634</sup> Questão 2.2. *Ajudaram-no(a) a fundamentar as suas opções e/ou opiniões.*



A Tabela 34, que se segue, evidencia que, uma vez mais, são os pais/encarregados de educação com habilitação académica ao nível do Ensino Superior que afirmam os contributos das sessões para o desenvolvimento dos seus educandos. Assim, no que respeita à **construção e formulação de argumentos**<sup>635</sup>, 31 dos respondentes (96,9%) confirmaram este contributo, sendo que nenhum (0,0%) afirmou não saber. Também uma vez mais, a maioria das respostas *não* (13,3%) e *não sei* (33,3%) foram dadas por respondentes com o Ensino Básico.

Tabela 34. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a construção e formulação de argumentos – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes

		Habilitações académicas			Total
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
<i>Sim</i>	Count	16	26	31	73
	% within	53,3	78,8	<b>96,9</b>	76,8
<i>Não</i>	Count	4	1	1	6
	% within	<b>13,3</b>	3,0	3,1	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	10	6	0	16
	% within	<b>33,3</b>	18,2	<b>0,0</b>	16,8
Total	Count	30	33	32	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0

Tal como anteriormente, realça-se que são novamente os pais/encarregados de educação com maior habilitação académica que afirmam os contributos das sessões para o desenvolvimento dos seus educandos, no que se refere a uma **maior clareza e profundidade na formulação de questões**<sup>636</sup>. Assim, 30 dos respondentes (93,8%) confirmaram este contributo, sendo que nenhum (0,0%) o negou. Novamente, a maioria das respostas *não* (10,0%) e *não sei* (36,7%) foram dadas por respondentes com menor habilitação académica.

Tabela 35. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a clareza e profundidade na formulação de questões – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes

		Habilitações académicas			Total
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
<i>Sim</i>	Count	16	25	30	71
	% within	53,3	75,8	<b>93,8</b>	74,7
<i>Não</i>	Count	3	2	0	5
	% within	<b>10,0</b>	6,1	<b>0,0</b>	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	11	6	2	19
	% within	<b>36,7</b>	18,2	6,2	20,0
Total	Count	30	33	32	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0

<sup>635</sup> Questão 2.3. *Auxiliaram-no(a) na construção e na formulação de argumentos.*

<sup>636</sup> Questão 2.4. *Permitiram-lhe uma maior clareza e profundidade no que diz respeito à formulação de questões.*



Relativamente à **reflexão prévia à verbalização**<sup>637</sup>, a Tabela 36 permite constatar que são novamente os pais/encarregados de educação com maior habilitação académica que afirmam os contributos das sessões para o desenvolvimento dos seus educandos. No que respeita a esta dimensão, 30 dos respondentes (93,8%) confirmaram este contributo, sendo que nenhum (0,0%) o negou, valores iguais aos obtidos na dimensão anterior. Também uma vez mais, a maioria das respostas *não* (16,7%) e *não sei* (30,0%) foram dadas por pais/encarregados de educação com menor habilitação académica (Ensino Básico).

Tabela 36. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a reflexão prévia à verbalização – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes

		Habilitações académicas			Total
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
<i>Sim</i>	Count	16	26	30	72
	% within	53,3	78,8	93,8	75,8
<i>Não</i>	Count	5	1	0	6
	% within	16,7	3,0	0,0	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	9	6	2	17
	% within	30,0	18,2	6,2	17,9
Total	Count	30	33	32	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0

A leitura da Tabela 37, que se apresenta na página seguinte, vem ao encontro das análises anteriores no que respeita à maioria das respostas *sim*, dado serem, uma vez mais, os respondentes com habilitações ao nível do Ensino Superior que afirmaram que as sessões contribuíram para o desenvolvimento dos seus educandos. Sendo que, no que respeita à **identificação de exemplos**<sup>638</sup>, todos os respondentes afirmaram tal contributo (100,0%).

Relativamente às respostas *não*, pela primeira vez, a maior percentagem refere-se a respostas dadas por portadores de habilitação ao nível do Ensino Secundário (3,0%) e verifica-se uma unanimidade nas respostas (0,0%) dos pais/encarregados de educação com menor habilitações académicas. Contudo, continuam a ser estes, os respondentes que mais se destacam no que se refere às respostas *não sei*, com 26,7%.

<sup>637</sup> Questão 2.5. *Ajudaram-no(a) a refletir/pensar antes de se pronunciar.*

<sup>638</sup> Questão 2.6. *Ajudaram-no(a) a identificar exemplos.*



Tabela 37. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a identificação de exemplos – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes

		Habilitações académicas			Total
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
<i>Sim</i>	Count	22	25	32	79
	% within	73,3	75,8	100,0	83,2
<i>Não</i>	Count	0	1	0	1
	% within	0,0	3,0	0,0	1,1
<i>Não Sei</i>	Count	8	7	0	15
	% within	26,7	21,2	0,0	15,8
Total	Count	30	33	32	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0

Em relação à ***distinção entre informações relevantes e não relevantes***<sup>639</sup>, confirma-se, novamente, que são os pais/encarregados de educação detentores de maiores habilitações académicas que afirmaram, maioritariamente, que as sessões contribuíram para o desenvolvimento dos seus educandos, registando-se, neste caso, 93,8% de respostas *sim* e 0% de respostas *não*. No que respeita a estas últimas, tal como na dimensão anterior, a maior percentagem (9,1%) diz respeito aos respondentes detentores de formação académica ao nível do Ensino Secundário. Porém, continuam a ser os pais/encarregados de educação com menor habilitações que mais afirmaram não saber, com um valor de 46,7%, conforme Tabela que se segue:

Tabela 38. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre informações relevantes e não relevantes – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes

		Habilitações académicas			Total
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
<i>Sim</i>	Count	14	19	30	63
	% within	46,7	57,6	93,8	66,3
<i>Não</i>	Count	2	3	0	5
	% within	6,7	9,1	0,0	5,3
<i>Não Sei</i>	Count	14	11	2	27
	% within	46,7	33,3	6,2	28,4
Total	Count	30	33	32	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0

No que respeita à última dimensão em análise, ***distinção entre factos e afirmações/opiniões***<sup>640</sup>, confirma-se o que se verificou em todas as dimensões anteriores. Assim, são os pais/encarregados de educação com habilitações

<sup>639</sup> Questão 2.7. *Permitiram-lhe distinguir informações relevantes e não relevantes.*

<sup>640</sup> Questão 2.8. *Ajudaram-no(a) na distinção entre factos e afirmações/opiniões.*



académicas ao nível do Ensino Superior que confirmaram, maioritariamente, que as sessões contribuíram para o desenvolvimento dos seus educandos, registando-se, neste caso, 96,9% de respostas *sim*. Tal como na dimensão anterior, destaca-se que nenhum destes respondentes se manifestou negativamente (0% de respostas *não*).

No que respeita aos respondentes que não reconheceram o contributo das sessões para o desenvolvimento da categoria em análise, são, maioritariamente (12,1%), detentores de formação académica ao nível do Ensino Secundário e continuam a ser os pais/encarregados de educação com menor habilitações que mais afirmam não saber (43,3%), tal como se verificou na dimensão anterior.

Tabela 39. A opinião dos encarregados de educação sobre o contributo das sessões para a distinção entre factos e afirmações/opiniões – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes

		Habilitações académicas			Total
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
<i>Sim</i>	Count	15	18	31	64
	% within	50,0	54,5	96,9	67,4
<i>Não</i>	Count	2	4	0	6
	% within	6,7	12,1	0,0	6,3
<i>Não Sei</i>	Count	13	11	1	25
	% within	43,3	33,3	3,1	26,3
Total	Count	30	33	32	95
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0

Em **síntese**, e considerando a distribuição das respostas, de acordo com as diferentes dimensões, por **habilitações académicas** dos pais/encarregados de educação respondentes e a sua relação com as **capacidades** desenvolvidas nas sessões da fase 2, conforme se destaca na leitura do Quadro 16 (que se apresenta no final deste ponto), é entre os respondentes com habilitações académicas ao nível do Ensino Superior que se situa a percentagem mais elevada de respostas afirmativas e entre os detentores do Ensino Básico que se situa o maior número de respondentes que afirmam não saber se as sessões contribuíram para o desenvolvimento dos seus educandos. Estes resultados podem dever-se ao facto de a uma mais qualificada habilitação académica poder corresponder uma maior capacidade de atenção e, inerentemente, de distinção no que respeita à especificidade de cada um dos aspetos focados nas questões colocadas.

Síntese

Realça-se, ainda, que os respondentes que afirmaram que as sessões de *Filosofia para Crianças* não contribuíram para o desenvolvimento dos seus educandos são os que, maioritariamente, possuem habilitações académicas ao nível do Ensino Básico, sendo que as exceções se encontram nas questões relativas à *identificação de exemplos*, à *distinção entre informações relevantes e não relevantes* e à *distinção*





*entre factos e afirmações/opiniões*, cujo maior valor se deve a respondentes com escolaridade ao nível do Ensino Secundário.

A leitura do Quadro 16 permite, ainda, destacar que as percentagens mais altas de respostas afirmativas (100%) se referem às questões relativas ao desenvolvimento da capacidade de *identificação de exemplos* e de *fundamentação de opções e/ou opiniões*, seguidas do *enriquecimento do vocabulário*, da *construção e formulação de argumentos* e da *distinção entre factos e afirmações/opiniões* (todas com 96,6%). É de realçar que, no que se refere ao total de respostas *sim* obtidas na análise efetuada aos questionários por ano de escolaridade dos educandos dos respondentes (cf. Quadro 13, p. 456), estas duas últimas capacidades não foram as que recolheram maior percentagem, não sendo, por isso, das capacidades mais assinaladas pelos pais/encarregados de educação como mais desenvolvidas nas sessões (sendo que a questão relativa à *construção e formulação de argumentos* acolheu, no total, 76,8% de respostas *sim* e a que respeita à *distinção entre factos e afirmações/opiniões*, 67,4%).

Por outro lado, a questão relativa ao contributo das sessões para o *enriquecimento do vocabulário* que, na análise efetuada aos questionários por ano de escolaridade dos educandos dos respondentes (cf. Quadro 13), no total, acolheu 82,1% de respostas afirmativas (sendo, por isso, a segunda capacidade referida como mais desenvolvida nas sessões), é a que, na presente análise, acolhe um valor mais elevado de respostas negativas (16,7%), de par com a questão relativa ao desenvolvimento da capacidade de *reflexão prévia à verbalização*, sendo que ambas se devem a respondentes detentores de menores habilitações académicas.

Finalmente, as percentagens mais elevadas de respostas *não sei* dizem respeito às questões relativas ao desenvolvimento das capacidades de *distinguir entre informações relevantes e não relevantes* (46,7%) e *entre factos e afirmações/opiniões* (43,3%), ambas dadas por respondentes com menores habilitações académicas (Ensino Básico). Nestas duas questões verifica-se, ainda, o consenso de 33,3% dos respondentes com o Ensino Secundário que afirmam, igualmente, não saber se as sessões contribuíram para o desenvolvimento das capacidades em questão, nos seus educandos. Os valores referidos concorreram para que, no global, as duas questões relativas a estas capacidades tivessem obtido menor percentagem de respostas afirmativas (66,3% e 67,4%, respetivamente – cf. Quadro 13).

### **Síntese final**

Embora, como referimos, não fosse possível, a aplicação dos testes não paramétricos ao presente estudo, não sendo, por isso, possível confirmar a hipótese formulada e apresentada na Figura 23 (Capítulo Seis), com vista a uma maior



compreensão do fenómeno em estudo foram efetuadas diferentes análises, nas quais se procurou um olhar atento aos números obtidos nas tabelas resultantes do *output* do *SPSS*. Assim, procurou-se estabelecer as relações possíveis entre as características pessoais dos pais/encarregados de educação (*idade, género, habilitações académicas e ano de escolaridade* frequentado pelos seus educandos) e as capacidades que entendíamos ter desenvolvido nas sessões. Deste modo, para além da análise às respostas obtidas nos questionários, procurou-se, ainda, o seu cruzamento com os dados obtidos nas análises efetuadas aos documentos recolhidos durante a implementação da fase 2 do presente estudo, considerando a distribuição das respostas de acordo com:

- a) Os totais obtidos nas análises efetuadas às diferentes dimensões, por ano de escolaridade dos educandos dos respondentes, e a sua relação com as capacidades desenvolvidas nas sessões com as turmas (cf. Quadro 13);
- b) As análises efetuadas às diferentes dimensões, por idade dos pais/encarregados de educação respondentes, e a sua relação com as capacidades desenvolvidas nas sessões com as turmas (cf. Quadro 14);
- c) As análises efetuadas às diferentes dimensões, por género dos pais/encarregados de educação respondentes, e a sua relação com as capacidades desenvolvidas nas sessões com as turmas (cf. Quadro 15);
- d) As análises efetuadas às diferentes dimensões, por habilitações dos pais/encarregados de educação respondentes, e a sua relação com as capacidades desenvolvidas nas sessões com as turmas (cf. Quadro 16).

Nas análises efetuadas salienta-se que, na globalidade, relativamente às questões que obtiveram uma menor percentagem de respostas *sim* (e que se situam acima dos 50%), se contrapõe uma percentagem mais elevada de respostas *não sei*. Em nenhuma das oito questões colocadas a percentagem de respostas *não* (através das quais seria possível deduzir do não contributo das sessões) é expressiva, sendo que o valor mais alto registado é, na globalidade, de 9,5% (cf. Quadro 13) que, como referimos, se obteve na questão relativa ao *enriquecimento do vocabulário/linguagem*, questão que colheu, simultaneamente, uma das percentagens mais elevadas de respostas afirmativas.

Assim, a análise conjunta dos dados obtidos evidencia que, na opinião dos pais/encarregados de educação respondentes, as sessões de *Filosofia para Crianças* contribuíram para o desenvolvimento dos seus educandos, e em última análise, para o seu processo de aprendizagem, sendo que a maioria dos inquiridos confirmou os contributos das sessões para o desenvolvimento das diferentes capacidades em análise.

De igual modo, se releva que a opinião dos pais/encarregados de educação respondentes se sintoniza com as afirmações das professoras participantes quanto às capacidades desenvolvidas nas sessões e com os dados obtidos através da observação participante.



Face aos resultados obtidos nas diferentes análises efetuadas, persistia a vontade de procurar uma confirmação estatística para os dados obtidos. Foi no âmbito desta procura que avançámos para uma nova análise dos questionários que apresentaremos no próximo ponto.

*Um outro olhar sobre os números, que as análises efetuadas permitiram, foi o confirmar da importância de deixar os números falar... e a confirmação da mais-valia do cruzamento de métodos qualitativos e quantitativos. Este olhar, que originou uma outra compreensão dos fenómenos, não seria possível se não me dispusesse a “parar de ver, para poder ver”, se não tivesse escutado um dia, de Larrosa, que “cada vez mais, temos a a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem)”<sup>641</sup>. E, uma vez mais, este outro modo de olhar deixava, ainda, algumas interrogações no ar... Se, na globalidade, era possível entender que os pais/encarregados de educação confirmavam, agora formalmente, o que antes nos haviam dito de forma informal, parecia-me que podia ir mais longe na análise... Foi então que, novamente, recorri a J... e lhe pedi auxílio na confirmação estatística (ou não) das suspeitas que me desassossegavam... porque, como nos ensina Mário Quintana, se as coisas são inatingíveis, não é motivo para não as querer.<sup>642</sup>*  
(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

notas de  
campo

<sup>641</sup> Larrosa, J. (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (5.ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 7

<sup>642</sup> Quintana, Mário (1981). *Das Utopias*. In *Nova Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Codecri. p. 134.





### 7.4.3. Análise inferencial

No sentido de procurar encontrar uma confirmação estatística para os dados obtidos nas análises anteriores, que evidenciaram, como vimos, as alterações assinaladas pelos pais/encarregados de educação resultantes das sessões de *Filosofia para Crianças* desenvolvidas com os alunos, recorreremos aos testes *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*, procurando verificar se a opinião manifestada pelos respondentes variava de forma estatisticamente significativa com os seus indicadores de carácter pessoal (*idade, género e habilitações académicas*) e com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos. Assim, e como referido no Capítulo Cinco, construímos uma nova matriz, a partir da criação da variável *alterações sentidas pelos encarregados de educação* e de uma lista de *scores*<sup>643</sup>, procedendo, de seguida, à comparação dos resultados em função do *ano de escolaridade* (dos alunos), correlacionando-os com o *género, a idade* e as *habilitações académicas*<sup>644</sup> (dos pais/encarregados de educação).

Variável  
alterações  
sentidas  
pelos  
encarregados  
de educação

Na Tabela 40, que se segue, é possível verificar as medidas amostrais de localização central (média e mediana), de localização relativa (mínimo e máximo) e de dispersão (desvio padrão).

Tabela 40. Medidas amostrais quanto à variável *alterações sentidas pelos encarregados de educação*

	Statistic
Mean	5,62
Median	7,00
alterações Std. Deviation	3,046
Minimum	-6
Maximum	8

A aplicação dos testes referidos permitiu verificar a existência de **diferenças estatisticamente significativas** quando comparamos as alterações em função da **escolaridade** ( $p = 0.034$ ), sendo mais notadas as alterações nos **alunos do 2.º ano** e menos notadas as que ocorreram nos alunos do 3.º ano, conforme Tabelas 41 e 42 que se seguem:

Alterações  
variável:  
Ano de  
escolaridade

<sup>643</sup> Atribuindo às respostas *sim* o valor 1, às respostas *não* o valor -1, e às respostas *não sei* o valor 0, como referido anteriormente.

<sup>644</sup> Na análise que se segue apresentam-se apenas as situações em que se verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas, sendo possível consultar todas as tabelas resultantes da aplicação dos testes em questão no *output* do SPSS – Anexo 28 [CD-ROM].



Tabela 41. Alterações sentidas pelos encarregados de educação – distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos, seus educandos

	Ano escolaridade	N	Mean Rank
Alterações	1.º ano	29	45,91
	2.º ano	22	<b>60,86</b>
	3.º ano	22	<b>37,95</b>
	4.º ano	22	47,93
	Total	95	

Tabela 42. *Kruskal Wallis Test*: alterações sentidas pelos encarregados de educação – variável: ano de escolaridade dos alunos, seus educandos

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Alterações
Chi-Square	8,657
df	3
Asymp. Sig.	,034

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ano escolaridade

A comparação em função das **habilitações académicas** dos pais/encarregados de educação revela, também, a existência de **diferenças muito significativas** ( $p = 0.000$ ) verificando-se que, quanto maior são as suas habilitações, mais alterações são relatadas, conforme Tabelas 43 e 44, que se seguem:

Alterações  
variável:  
Habilitações  
académicas

Tabela 43. Alterações sentidas pelos encarregados de educação – distribuição de acordo com as habilitações académicas dos respondentes

	Habilitações	N	Mean Rank
Alterações	Ensino Básico	30	32,68
	Ensino Secundário	33	<b>42,06</b>
	Ensino Superior	32	<b>68,48</b>
	Total	95	

Tabela 44. *Kruskal Wallis Test*: alterações sentidas pelos encarregados de educação – variável: habilitações académicas dos respondentes

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Alterações
Chi-Square	31,278
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: habilitações



## Síntese

A análise inferencial aos questionários, efetuada a partir da aplicação dos testes referidos, vem corroborar os resultados obtidos nas análises anteriores. Assim, são os pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ano que mais confirmaram o contributo das sessões de *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento dos seus educandos. Como se relembra, neste ano de escolaridade, foram recolhidos todos os 22 questionários entregues (100%), sendo que, de par com os inquiridos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, estes representam um total de 23,2% da amostra (cf. Tabela 2)<sup>645</sup>.

A presente análise permite, ainda, corroborar os dados das análises anteriores, na medida em que evidencia que, quanto maior são as habilitações dos pais/encarregados de educação respondentes, mais foram as alterações referidas por estes, na capacidade de pensar dos seus educandos. A este respeito salienta-se, que a maioria dos pais/encarregados de educação detentores de habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, num total de 33,7% (cf. Tabela 6), são responsáveis pela educação dos alunos da turma T1B, turma do 1.º ano (50,0% dos respondentes) e das turmas dos 2.º ano e 4.º anos (40,9% do total de respondentes), conforme se pode confirmar na leitura da Tabela 7.

Considerando que, na totalidade dos quatro anos de escolaridade, a percentagem mais baixa de respondentes detentores do Ensino Superior (27,3%) corresponde a pais/encarregados de educação dos alunos do 3.º ano (cf. Tabela 7), tal facto poderia, em parte, explicar que tenham sido estes os que menos assinalaram alterações nos seus educandos, contudo salienta-se que, no 2.º ano (ano em que, como referido, se situam os respondentes que mais confirmaram o contributo das sessões de *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento dos seus educandos) a percentagem de pais/encarregados de educação com mais habilitações é a mesma que a dos que têm habilitações mais baixas (40,9%).

Por fim, no que respeita à maior percentagem de inquiridos que detém o Ensino Secundário, que perfazem 34,7% da amostra (cf. Tabela 6), esta encontra-se entre os respondentes responsáveis pela educação dos alunos do 1.º ano, no total de 48,3% (sendo que na turma A correspondem a 58,8% do número total de respondentes), e do 3.º ano (50,0% dos respondentes), como se pode constatar na Tabela 7.

*Importa sublinhar que a análise inferencial não permite encontrar uma resposta para o facto de terem sido os respondentes responsáveis pela educação dos alunos do 3.º ano que menos assinalaram alterações nos seus educandos. Dado que as planificações das sessões dos 2.º e 3.º anos de escolaridade foram elaboradas em conjunto pelas professoras participantes responsáveis por estas turmas (turmas em que se encontram os respondentes que assinalaram mais e menos alterações nos seus educandos, respetivamente), também me parece que não se pode atribuir ao desenvolvimento das sessões esta*

notas de  
campo

<sup>645</sup> Contudo, regista-se que foi no 3.º ano de escolaridade que se obteve uma taxa de retorno dos questionários mais baixa (84,6%, correspondente a 22 dos 26 entregues), o que não parece ser relevante, atendendo a que, nos três anos de escolaridade, o número de questionários obtidos e, conseqüentemente, analisados, foi o mesmo (22).



*discrepância nos resultados. Contudo, como referem Lipman, Sharp e Oscanyan, quando achamos que o mundo é maravilhoso é porque nos deparamos com verdadeiros mistérios<sup>646</sup> e esta divergência apresentava-se como um mistério...*

*Foi neste sentido que dediquei um olhar mais atento à Figura 45, figura relativa às capacidades desenvolvidas nas sessões com as turmas T2 e T3, olhar que permite destacar que, de facto, há diferenças entre as capacidades mais desenvolvidas nas duas turmas, sendo que, no 3.º ano, e na globalidade, se regista um menor número de capacidades desenvolvidas do que no 2.º ano. Por seu turno, este último facto pode encontrar respostas na constituição das turmas em questão que, como evidencia uma leitura cruzada das Figuras 11 e 12, é praticamente oposta quanto ao número de alunos dos diferentes géneros que integra: a turma do 2.º ano tem 15 alunos do género feminino e 7 do género masculino, enquanto que a turma do 3.º ano integra 9 alunos do género feminino e 17 do género masculino. Assim, e se se atender aos vários estudos efetuados na área do desenvolvimento infantil que salientam que o desenvolvimento das crianças do género feminino se processa, nestas idades, mais cedo, do que nas crianças do género masculino, poderíamos encontrar uma possível explicação para a diferença encontrada entre o número de capacidades desenvolvidas nestes dois anos de escolaridade. Por outro lado, as características próprias das duas turmas, identificadas nas análises efetuadas aos respetivos PCT's podem, igualmente, justificar esta desigualdade... Estas são algumas pistas, alguns fios que, quem sabe, um dia poderei tentar (entre)tecer... e que, uma vez mais, me lembram a afirmação de Rosa Montero: “ tudo o que aprendemos nas nossas vidas breves não é mais do que uma ninharia insubstancial arrancada à enormidade do que nunca saberemos”<sup>647</sup>.  
(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)*

Como relembramos, a secção II do questionário integrou, ainda, uma questão de resposta aberta, questão que analisaremos no próximo ponto.

#### 7.4.4. Análise à questão aberta

Secção II  
Questão  
aberta

A inclusão de uma questão de resposta aberta<sup>648</sup> no questionário pretendia consentir uma total liberdade de resposta, incentivar a explicitação da opinião pessoal dos respondentes, um aprofundamento das suas opiniões, ou deixar em aberta a possibilidade de considerarem alguns aspetos que as questões anteriores não previssem. Dado o pouco número de respostas obtidas, apenas seis, as mesmas transcrevem-se na íntegra:

*Um simples sim ou não nunca lhe foram suficientes. Agora... (Q1A2)*

*Frequentemente relaciona situações abordadas na sala de aula com situações da vida real... (Q1B3)*

*Mais exigente no comportamento do adulto pra com ele. Fomentava... (Q3-10)*

*A observar e pensar antes de responder. (Q3-5)*

<sup>646</sup> Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (2001). *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria. p. 56.

<sup>647</sup> Montero, Rosa (2008). *Instruções para Salvar o Mundo*. Porto: Porto Editora, p. 164.

<sup>648</sup> *Indique outros elementos que tenha observado e que considere relevantes.*





*As sessões não eram suficientemente motivadoras/interessantes para a criança. (Q4-10)*

*Fala mais abertamente sobre os seus sentimentos. (Q4-15)*

Conforme se pode constatar, cinco das seis respostas referem-se a alterações que os pais/encarregados de educação respondentes sentiram nos seus educandos, sendo possível estabelecer uma relação com as mesmas e as capacidades desenvolvidas nas sessões, nomeadamente, a capacidade de *questionar*, de *fazer ligações*, de *aprofundar*, de *refletir/pensar antes de se pronunciar*, assim como o desenvolvimento da *competência comunicativa*.

Relativamente à resposta obtida no questionário Q4-10, a mesma diz respeito à dinâmica das sessões, considerando que as sessões desenvolvidas não foram suficientemente motivadoras/interessantes para o seu/sua educando/a.

Porque o baixo número de respostas obtidas a esta questão não permitia uma análise mais profunda do que a apresentada, procurámos ir um pouco mais longe. É assim que se apresenta a Figura 49, numa tentativa de cruzar a resposta a esta questão com as respostas dadas às restantes questões colocadas, assim como aos indicadores de carácter pessoal dos sujeitos respondentes (*idade, género e habilitações literárias*) e ao ano de escolaridade dos respetivos educandos.

Figura 49. Questionários aos pais/encarregados de educação: respostas obtidas à questão aberta e caracterização dos respondentes

Código do questionário	Questões								Género	Idade	Habilitações	Ano de escolaridade (educandos)
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.				
Q1A2	1	1	1	1	1	1	3	1	F	42	Ens. Superior	1.º (TA)
Q1B3	1	1	1	1	1	1	1	1	F	43	Ens. Superior	1.º (TB)
Q3-5	1	1	1	1	1	1	1	1	F	45	Ens. Superior	3.º
Q3-10	1	1	1	1	1	1	1	1	F	32	Ens. Superior	3.º
Q4-10	1	3	1	2	1	3	1	1	F	52	Ens. Básico	4.º
Q4-15	1	1	1	1	3	1	1	1	F	35	Ens. Superior	4.º

Legenda: 1=sim; 2=não; 3=não sei

A figura apresentada evidencia que todas as respostas à questão colocada foram dadas por respondentes do género feminino, sendo que duas são encarregadas de educação de alunos do 1.º ano (uma da turma A e outra da turma B), duas do 3.º ano e duas do 4.º ano. Cinco das respondentes possuem o Ensino Superior e uma o Ensino Básico, sendo que esta última é, de entre todos os respondentes, a mais velha.

Três das inquiridas responderam afirmativamente a todas as questões colocadas (Q1B3, Q3-5 e Q3-10), confirmando, o contributo positivo das sessões de *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento dos seus educandos. Duas responderam não



saber a apenas uma das questões formuladas, nomeadamente à questão 7 (Q1A2) e à questão 5 (Q4-15), questões relativas ao desenvolvimento da capacidade de *distinguir informações relevantes e não relevantes* e de *refletir/pensar antes de se pronunciar*, respetivamente.

Finalmente, a última respondente (Q4-10), que refere que as sessões contribuíram para o *enriquecimento do vocabulário/linguagem* do/da seu/sua educando/a, que o/a auxiliaram na *construção e na formulação de argumentos*, a *refletir/pensar antes de se pronunciar*, lhe *permitiram distinguir informações relevantes e não relevantes* e que o/a ajudaram na *distinção entre factos e afirmações/opiniões* (questões 1, 3, 5, 7 e 8, respetivamente), mas que não contribuíram para uma *maior clareza e profundidade no que respeita à formulação questões* (questão 4) e que, relativamente às restantes questões, afirma não saber, é a encarregada de educação que assinalou que as sessões desenvolvidas não foram suficientemente motivadoras/interessantes para o seu/sua educanda. Das seis respondentes, esta última é a que possui habilitações académicas mais baixas (Ensino Básico) e é, também, a mais velha da nossa amostra.

Em **síntese**, a análise efetuada às respostas à questão aberta realça, novamente, que os pais/encarregados de educação respondentes são de opinião que as sessões de *Filosofia para Crianças* contribuíram para o desenvolvimento dos seus educandos, embora o número de respostas seja pouco expressivo face ao total de inquiridos (6 em 95). Das seis respostas obtidas e analisadas, três (50%) são consensuais em afirmar o contributo das sessões para o desenvolvimento, nos seus educandos, de todas as capacidades em análise, registando-se que estas três respondentes são detentoras de habilitações ao nível do Ensino Superior, o que vem reforçar as análises anteriores que, relembramos, evidenciaram que são os pais/encarregados de educação com maior escolaridade que mais registaram alterações nos seus educandos. Destaca-se, ainda, que das outras três, duas responderam afirmativamente à maioria das questões formuladas, sublinhando-se que, apenas a uma das questões, responderam não saber. Por fim, a última das seis respondentes, apesar de realçar o baixo contributo das sessões para o despertar da motivação/interesse do/da seu/sua educando/a, confirma o contributo das mesmas para o desenvolvimento no seu/sua educando/a da maioria das capacidades em análise.

É possível constatar, também, que as respostas dadas pelas inquiridas salientam o contributo das sessões para o desenvolvimento de capacidades que, nas análises anteriormente efetuadas, tinham já sido assinaladas como desenvolvidas nas sessões, reforçando, assim, essas mesmas análises.

Síntese



As análises efetuadas aos questionários permitiram tornar presentes outras opiniões que, embora subtilmente, fomos sentido na fase de implementação das sessões com os alunos. Vozes que se transportaram para o seio da pesquisa e nela se incorporaram como um novo texto, cujos fios transportam o olhar de quem, estando de fora, vê diferente, trazendo consigo, por isso, outros sentidos.

É na perspectiva de cruzar, também, outros sentidos que retomaremos, no próximo ponto, a análise das entrevistas finais realizadas às professoras participantes, concretamente ao terceiro bloco temático. Bloco ao qual presidiu, como relembramos, o objetivo de aceder às suas opiniões sobre as fases 1 e 2 do percurso formativo, assim como à inclusão de uma disciplina de “Filosofia para Crianças” na licenciatura de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no currículo dos alunos deste nível de ensino. Procederemos, também, à análise das meta-reflexões constantes dos *teaching portfolios*.



**7.5. Entrevistas finais (Bloco 3) e meta-reflexões: análise de conteúdo – *Passajando as últimas malhas***

**7.5.1. Entrevistas finais (Bloco 3): análise de conteúdo**

Da análise efetuada ao terceiro bloco temático, contemplado apenas nas entrevistas finais, ao qual presidiu a intenção de aceder às opiniões das professoras participantes relativamente ao percurso formativo (fases 1 e 2), foi construído o seguinte sistema de categorização:

Entrevistas 2  
Bloco 3

Figura 50. Avaliação do percurso formativo (fase 1 e fase 2)

Técnica de recolha de dados Entrevista	Tratamento dos dados qualitativos Análise de conteúdo
Fonte de dados: Guião da Entrevista 2	Protocolo Entrevista 2 - Bloco 3
Objetivo:  Conhecer a opinião das professoras relativamente ao percurso formativo (fase 1 e fase 2)	Macrocategoria 4 (D) Avaliação do percurso formativo (fase 1 e fase 2)
	Categorias Indicadores ➤ D <sub>1</sub> . Contributo da formação teórica e dos formadores <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Novos métodos e novas estratégias</li> <li>■ Pensar/Questionar</li> <li>■ Reflexão pró-ativa</li> <li>■ Desenvolvimento pessoal</li> <li>■ Mudança/Reformulação conceptual</li> <li>■ Alteração das práticas</li> <li>■ Influência nos alunos</li> </ul>
	Categorias Indicadores ➤ D <sub>2</sub> . Reflexão <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Refletir na ação</li> <li>■ Reflexão posterior/sobre a ação</li> <li>■ Parar para pensar</li> </ul> Categorias Subcategorias Indicadores ➤ D <sub>3</sub> . Sentidos das sessões práticas <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Prazer no debate e partilha de opiniões e ideias                         <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Entusiasmo</li> </ul> </li> <li>▶ Desenvolvimento dos alunos                         <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Benefícios para o crescimento dos alunos</li> </ul> </li> <li>▶ Transdisciplinaridade                         <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conteúdos inerentes</li> </ul> </li> <li>▶ Tempo de liberdade                         <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Liberdade de pensamento e de ação</li> </ul> </li> <li>▶ Alteração das conceções                         <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Visibilidade dos resultados</li> <li>■ Desenvolvimento de competências nos alunos</li> <li>■ Dissipação das dúvidas iniciais</li> </ul> </li> </ul>



As professoras entrevistadas salientaram, uma vez mais, e a exemplo do que se constatou na análise aos documentos constantes dos *student portfolio* e dos *teaching portfolio*, o *contributo da formação teórica e dos formadores* (categoria D<sub>1</sub>) para o conhecimento de *novos métodos e estratégias*, para *pensar/questionar*, para a *reflexão pró-ativa*, para o seu *desenvolvimento pessoal*, para a *mudança/reformulação conceptual* e para a *alteração das suas práticas*, tal como as suas palavras sugerem:

Categoria D<sub>1</sub>

*Tivemos depois o privilégio de, com o Professor Oscar, ter acesso a uma metodologia completamente revolucionária e que trouxe estratégias completamente diferentes.* (CE2)

• Inovação metodológica

*A sessão com o Dr. Rui, [...] foi mesmo reflectir e foi mesmo pensar, questionar tudo o que nos rodeia, e coisas tão concretas que muitas vezes nós olhamos para elas, como o Currículo [...] Para mim foi o que mais me marcou e que me fez ir para casa a pensar, durante o caminho, e pensar mesmo naquilo.* (BE2)

• Inovação curricular

*Acabou por mudar a minha maneira de ver o ensino, a educação.* (EE2)

*Permitiu-me utilizar estratégias que aprendi durante a formação, com os alunos que não utilizava.* (AE2)

*Acho que isso ajudou-me [...] a formular melhor o conceito que tinha, neste aspecto, principalmente ao nível das estratégias.* (AE2)

*[os alunos] também têm de ter tempo para perceber. E isso é uma daquelas coisas que me marcou definitivamente e eu também paro mais.* (DE2)

Salienta-se ainda, no caso da professora D, a *influência nos alunos*, do percurso efetuado, decorridos alguns meses após o seu termo:

*Apesar de já termos terminado as sessões, muitas vezes, eles ainda usam expressões de, por exemplo, a pergunta mágica, do Doutor Oscar.* (DE2)

De igual modo se evidencia, nas suas palavras, a importância que atribuem à *reflexão* (categoria D<sub>2</sub>) proporcionada ao longo do percurso formativo, destacando-se, a *reflexão na ação*, a *reflexão posterior/sobre a ação* e ainda a importância de *parar para pensar*.

Categoria D<sub>2</sub>

*Achei muito importante, nós reflectirmos porque foi aí que nós... quando nós paramos para pensar sobre aquilo que aconteceu. Para além de que vamos reflectindo na acção. Mas quando reflectimos depois, é aí que nós nos apercebemos de como é que foi importante.* (BE2)

• Reflexão na e sobre a ação

*A formação inicial com os formadores foi importantíssima. Depois com os alunos também, e as reflexões que nós fazíamos posteriores, depois das sessões, para mim foram muito importantes, porque foi aí que eu consegui ver a evolução que eles tinham e como é que eles estavam, como é que eles respondiam. E muitas vezes analisar as questões dos alunos, que no momento para nós passam, mas que depois conseguimos ver a profundidade de [...] algumas afirmações deles.* (BE2)

*O facto mesmo de criar momentos, ainda hoje, de reflexão, em que paramos para pensar, sobre, sobre as coisas.* (BE2)



No que respeita aos *sentidos que atribuem às sessões práticas* (categoria D<sub>3</sub>) com as respetivas turmas, as professoras sublinham o *entusiasmo* dos alunos, os benefícios que daí advieram para o desenvolvimento e *crescimento* dos mesmos, assim como a *transdisciplinaridade* e a *liberdade de pensamento e de ação* que as sessões possibilitaram.

Categoria D<sub>3</sub>

*A reflectir sobre isso é que percebi como eles tinham gostado daquilo, e achavam que era importante eles terem aquele espaço e aquele tempo para falarem uns com os outros e para debaterem opiniões.* (BE2)

*E eu achava que eles estavam muito dispostos a aceitar qualquer tema: “vamos lá ver o que é que vem hoje”, estavam muito entusiasmados com isso.* (DE2)

- Aprender o entusiasmo

*Depois na prática é que consegui ver mesmo que afinal funcionava, e todos os aspectos benéficos que trouxe para a turma e para o desenvolvimento e para o crescimento dos alunos.* (BE2)

*Não é Português, não é Matemática, se bem que muitas vezes tinha esses conteúdos todos inerentes...* (DE2)

- Transcurricularidade

*As sessões eram o nosso espaço de liberdade, de ir pensando [...] E eu acabei também por gostar, porque me libertava, porque sentia: “Ok, não é obrigatório”, eles agora não têm que obrigatoriamente aprender um conteúdo que depois vai ficar numa ficha de avaliação. Não, é só pensar sobre as coisas, e o pensar é livre, ninguém dá notas.* (DE2)

- Aprender a liberdade

De igual modo, é possível constatar uma clara alusão à alteração das suas conceções iniciais, no que se refere à *visibilidade dos resultados*, ao *desenvolvimento de competências nos alunos* e à *dissipação das dúvidas* que inicialmente as inquietava.

*Inicialmente, e eu confesso, eu pensava que se calhar isto não ia funcionar, que não funcionava com as crianças, e que ia ser complicado, mas na prática funciona e funciona muito bem.* (BE2)

- Expectativas em mudança

*Muitas pessoas não têm, como eu não tinha, a noção da importância que um programa de filosofia para crianças tem no desenvolvimento deles, no desenvolvimento de competências.* (BE2)

*Pensava que seria uma coisa muito mais teórica, ou... ou que os miúdos não iam aproveitar tanto.* (CE2)

*Se eu consegui frutos em tão pouco tempo, eu gostava de ver, se calhar a longo prazo.* (EE2)

- Linha de desenvolvimento de investigação

*No início, eu pensava que não ia conseguir, e só depois percebi.* (EE2)

### 7.5.2. Meta-reflexões: análise de conteúdo

Foi na confluência das diferentes categorias e indicadores resultantes das análises aos documentos anteriormente expostas, que emergiram as categorias aglutinadoras (macrocategorias) sobre as quais se desenhou a análise das meta-reflexões que

Meta-reflexões



integram os *teaching portfolios* das professoras participantes<sup>649</sup>. Assim, e visando um olhar mais profundo sobre o percurso efetuado, na análise das reflexões finais das professoras participantes, procurou-se aferir o seu entendimento sobre a *dinâmica do percurso formativo – fases 1 e 2* (macrocategoria 1), as suas opiniões sobre os *métodos e as estratégias implementadas* (macrocategoria 2) e as suas conceções sobre o *desenvolvimento de competências em si próprias* (macrocategoria 3) e *nos seus alunos* (macrocategoria 4).

Macro-  
categorias

No que respeita à macrocategoria 1, *dinâmica do percurso formativo – fases 1 e 2*, salientam-se as seguintes categorias e respetivos indicadores:

Macro-  
categoria 1

1. Ambiente da sala de aula | Indicadores: *diálogo reflexivo, alteração gradual, respeito e valorização do outro, interiorização de regras e prazer em refletir e questionar*
2. Efeito multiplicador da diversidade | Indicadores: *ampliação e diversificação e trabalho colaborativo/cooperação*
13. Construção de aprendizagens em comunidade de investigação | Indicadores: *questionar, discutir, dialogar em grupo e partilha de ideias*
14. Suporte para a prática | Indicadores: *melhorar e alterar práticas e refletir sobre as práticas*
15. Partilha de experiências, estratégias e ideias | Indicador: *experiências partilhadas*
16. Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade | Indicador: *promoção de aprendizagens nas restantes áreas e para a vida*
17. Dissipação das dúvidas e inquietações iniciais | Indicador: *alteração do receio inicial*
18. Autonomia | Indicadores: *autonomia para a transformação e liberdade de atuação*
19. Articulação entre pensar e agir | Indicador: *pensar e agir*
- 1<sub>10</sub>. Aprofundamento teórico-conceitual | Indicador: *aprofundar/alicerçar conhecimentos*
- 1<sub>11</sub>. Ampliação teórico-conceitual | Indicador: *descoberta de novos conhecimentos*.

No que respeita à *dinâmica* sobre a qual se fundou e se delineou o percurso formativo, as professoras salientam, nas suas meta-reflexões, o ambiente de *diálogo reflexivo* que se foi instituindo, a *alteração gradual do ambiente da sala de aula* que possibilitou cativar as crianças, o *respeito e a valorização do outro*, assim como o enriquecimento decorrente da escuta e do cruzamento das diferentes e diversas perspetivas e opiniões.

Categoria 1<sub>1</sub>

<sup>649</sup> Análise que pode ser consultada, na íntegra, no Anexo 29 [CD-ROM].



<i>O ambiente estabelecido caracterizou-se (...) pelo diálogo aberto e reflexivo. (MR-A)</i>	
<i>Ao longo das sessões desenvolvidas com as crianças, foi-se criando um ambiente de diálogo partilhado, onde existia respeito pela diversidade e pela diferença, onde cada um tinha o seu espaço para exprimir as suas ideias e pensamentos. (MR-B)</i>	• Aprender o respeito pela diversidade e diferença
<i>O ambiente de sala de aula foi-se alterando gradualmente e cativando as crianças, que de semana para semana ansiavam pelas horas dedicadas às sessões de filosofia. (MR-A)</i>	• Motivação
<i>Este ambiente, onde tudo se reveste de magia e torna mágico o tempo de pensar, contribuiu significativamente para converter a minha sala numa verdadeira comunidade de investigação e questionamento, onde as crianças aprenderam a respeitar os outros, a escutar e a exprimir criticamente as opiniões, enriquecendo-se com a diferença e as diversas formas de pensar. (MR-B)</i>	• Efeito multiplicador da diversidade
<b>De igual forma, salienta-se a importância das sessões para a interiorização de regras, por parte das crianças e o seu prazer em refletir e questionar.</b>	
<i>Também contemplei a interiorização das regras, bem como o crescimento do respeito pelo outro. (MR-C)</i>	• Interiorização das regras
<i>O ambiente estabelecido caracterizou-se [...] pelo prazer em refletir e em questionar. (MR-A)</i>	• Aprender a gostar
<i>Revelou-se também muito positivo o prazer que as crianças sempre demonstraram pelas actividades e a importância que atribuíram à discussão, ao debate e à partilha de opiniões como factores cruciais para o desenvolvimento do seu pensamento reflexivo. (MR-B)</i>	• Aprender a debater e a discutir
<b>Nos textos das professoras é possível perceber a importância que atribuem ao efeito multiplicador da diversidade (categoria 1<sub>2</sub>), promotor da amplificação e diversificação de olhares, que adveio, de acordo com as suas opiniões, do trabalho colaborativo/cooperação que se instituiu ao longo das diferentes fases do presente projeto.</b>	
<i>Este ambiente de partilha permitiu uma troca de impressões com pessoas com diferentes pontos de vista, com outros modos de ver e interpretar, o que promoveu uma ampliação e diversificação do olhar de cada um. (MR-B)</i>	• Ampliar e diversificar olhares
<i>Unimos forças e elaborámos planificações de sessões de Filosofia para Crianças, construímos recursos e definimos estratégias de acção que aliaram a autonomia e a cooperação, dois aspectos essenciais para garantir o sucesso do programa. (MR-A)</i>	• Aprender a cooperar
<i>Em equipa, o que foi uma mais-valia neste processo, fomos esboçando a prática com as crianças, alicerçadas nos conceitos fundamentais que se foram tornando, gradualmente, mais familiares e próximos. (MR-C)</i>	• Aprender conceitos
<b>O questionamento, o diálogo e a discussão em grupo, assim como a partilha de ideias sobressaem nas suas palavras, salientando a sua pertinência e contributo para a construção de aprendizagens no seio de uma comunidade investigativa (categoria 1<sub>3</sub>).</b>	





*Considero extremamente importante as sessões não terem sido meras conversas para passar o tempo. O diálogo estabelecido entre mim e as crianças permitiu que analisassem, com rigor e profundidade, as questões conceptuais que surgiam, constituindo-se, em algumas sessões, numa verdadeira comunidade investigativa. (MR-C)*

• Aprender em comunidade

*Em doze sessões eu verifiquei que os meus alunos (...) adoptaram o questionamento sempre que este se justificasse. Acredito que a minha turma formou uma comunidade de investigação, com alicerces seguros e assentes em competências, capacidades, atitudes e valores. (MR-E)*

• Aprender a questionar

Na continuidade das análises efetuadas aos documentos constantes quer dos *student portfolios*, quer dos *teaching portfolios*, a análise das meta-reflexões vem, uma vez mais, corroborar a importância que conferem ao percurso investigativo desenvolvido em contexto. Conforme evidenciam as suas palavras, este constituiu um importante *suporte para a sua ação pedagógica* (categoria 1<sub>4</sub>), na medida em que contribuiu para *refletir, melhorar e alterar as suas práticas*. De igual modo, permitiu a emergência de espaços e momentos de *partilha de experiências, estratégias e ideias* (categoria 1<sub>5</sub>), que facultaram a *articulação entre pensar e agir* (categoria 1<sub>9</sub>), e o *aprofundamento ou a ampliação teórico-conceptual* (categorias 1<sub>10</sub> e 1<sub>11</sub>), possibilitando a *descoberta de novos conhecimentos e aprofundar/alicerçar conhecimentos*.

Categoria 1<sub>4</sub>,  
1<sub>5</sub>, 1<sub>9</sub>, 1<sub>10</sub> e  
1<sub>11</sub>

*As diversas sessões de formação a que tive oportunidade de assistir funcionaram como um suporte importantíssimo para sustentar e me auxiliar na prática. (MR-B)*

*A riqueza da partilha que envolve trocar ideias, julgamentos e consciencializações contribuiu para o enriquecimento e desenvolvimento de todos aqueles que se envolveram neste projecto. (MR-D)*

• Aprender em comunidade

*Foram momentos de intenso trabalho cooperativo no qual, além de partilharmos ideias e estratégias, houve excelentes momentos de reflexão partilhada pós-acção, determinantes para a evolução de cada uma de nós. (MR-C)*

• Evolução individual

*A formação foi fundamental para o aprofundamento de conhecimentos e para a descoberta de outros novos. (MR-C)*

A *promoção de aprendizagens nas restantes áreas e para a própria vivência* dos alunos é, uma vez mais, referida pelas professoras que realçam a *transdisciplinaridade* e a *interdisciplinaridade* (categoria 1<sub>6</sub>) que caracterizaram o caminho percorrido.

Categoria 1<sub>6</sub>

*Esta metodologia de “comunidade investigativa” ultrapassa o âmbito das sessões de Filosofia. Uma vez interiorizada contribui de forma rica e profunda para facilitar e promover a aprendizagem nas restantes áreas curriculares. Numa outra perspectiva, ultrapassa a dimensão escolar e pode ser transposta para a vida. (MR-C)*

• Transposição para a vida

*Os alunos, com o passar do tempo, demonstraram conhecer as regras, serem capazes de pensar, de (re)questionar, de argumentar e contra-argumentar tudo o que lhes era dito. Este facto não se verificava apenas nas sessões de filosofia, mas em todos os momentos.*



*A partir do momento em que os alunos participaram neste projecto passaram a sentir a necessidade de questionar tudo e todos, frequentemente. Penso que este foi um dos resultados mais marcantes deste projecto e que mais me alegrou.* (MR-E)

• Questionar tudo e todos

*Eles conseguiram interligar as temáticas com uma facilidade incrível. Mais uma vez, penso que esta interdisciplinaridade foi muito bem conseguida e que foi um dos factores do sucesso desta turma. Deste modo, com as sessões de Filosofia para Crianças percebi que os alunos estavam a gostar dos conteúdos trabalhados na área de Língua Portuguesa e que os conseguiram transportar para esta área.* (MR-E)

• Aprender a relacionar

• Transferência de saberes

Tal como foi possível constatar na entrevista final, as professoras destacam, ainda, a importância que conferem à *autonomia* (categoria 1<sub>8</sub>) que lhes foi concedida, considerando a liberdade de atuação como uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, indispensável para a adequação aos contextos vivenciados e para a transformação.

Categoria 1<sub>8</sub>

*Fomos avançando no nosso programa de formação, seguindo das noções mais abrangentes e genéricas para aquilo que é mais particular e característico. Assim fomos caminhando pela filosofia, pelo desenvolvimento do pensamento e pelo pensamento filosófico. Pela importância do discurso, das perguntas e das questões. Pelas competências necessárias. Até chegarmos às especificidades e particularidades de cada método, até sermos capazes de fazer parte do caminho pelos nossos próprios pés... É então criada uma relação importante entre autonomia e cooperação que, aliadas ao desenvolvimento cognitivo, tornam-se aspectos fulcrais de um processo único que conduzirá à prática.* (MR-D)

• Aprender a autonomia

*Penso que a liberdade que a Dra. Celeste nos deu para trabalharmos os temas que achássemos mais convenientes foi uma mais-valia para o projecto. Pois o que é importante para uma turma não é, necessariamente, importante para outra turma. Assim, na minha sala de aula, não houve quebras no processo de ensino/aprendizagem para se introduzirem as sessões de Filosofia para Crianças.* (MRE)

• Estratégias "não standard"

*No tecido dos seus escritos, no contar das suas histórias, leio a importância da supervisão "não standard" que tentei estabelecer ao longo do percurso e os seus contributos para o processo formativo. As experiências pessoais e profissionais que narram, as aprendizagens que sobressaem nas narrativas que me foram contando e que se foram constituindo, passo a passo, como um crescendo de sentidos e um fluxo de sentires, porque, conforme Maria Gabriela Llansol, "somos ventos e sementes, trajetos e fragmentos"<sup>650</sup>, que, agora, neste tecer final, espelham um percurso amadurecido pela reflexão...*  
(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

notas de campo

A *dissipação das suas dúvidas e inquietações iniciais* (categoria 1<sub>7</sub>), receios que, inicialmente, também me inquietaram, é claramente expressa, novamente, nas suas meta-reflexões e espelha, igualmente, o fluir do processo, o caminho espiralado que, conjuntamente, se foi construindo.

Categoria 1<sub>7</sub>

<sup>650</sup> Llansol, Maria Gabriela [2002]. *O Senhor de Herbais*. Lisboa: Relógio D'Água. p. 84



*A primeira vez que ouvi falar deste projecto fiquei um pouco receosa relativamente à receptividade das crianças... Contudo, fui pesquisando um pouco mais sobre estas iniciativas e programas e consegui, através de momentos de reflexão partilhada com as minhas colegas, clarificar um pouco os meus pensamentos, despertando em mim uma enorme vontade de desenvolver as sessões de Filosofia com os meus alunos, pois a Filosofia pode e deve ser para todos. (MR-B)*

• Aprender a mudança

*O meu receio inicial foi-se transformando em satisfação, alegria e vontade de continuar a auxiliar da melhor forma os meus alunos no seu processo de crescimento. (MR-B)*

*Nas suas palavras escuto, novamante, Larrosa, que me/nos ensinou que “a educação não é apenas o resultado da segurança de nosso saber, mas ela implica, também, a nossa incerteza, a nossa inquietude e nosso autoquestionamento e, só assim a educação abre um porvir indeterminado”<sup>651</sup>.*

(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

notas de campo

No que respeita às opiniões das professoras sobre os **métodos e as estratégias implementadas** (macrocategoria 2), nas meta-reflexões é possível corroborar a importância que haviam já conferido ao *portfolio reflexivo* (categoria 2<sub>1</sub>) e à *implicação dos alunos* (2<sub>2</sub>) no seu processo de aprendizagem.

Macro-categoria 2

No que se refere ao uso do *portfolio reflexivo* durante todo o percurso investigativo, as professoras participantes reconhecem a sua pertinência enquanto instrumento *propiciador de autoconhecimento, autodescoberta e autoimplicação*, e a sua influência na *análise e alteração da prática pedagógica*.

Categoria 2<sub>1</sub>

*Este foi um contínuo processo de auto descoberta, de auto implicação que, mais uma vez, aponta o sentido do inacabamento da formação. (MR-C)*

• Auto-descoberta

*A escrita de tudo o que foi vivenciado durante este tempo encerra potencialidades em termos da construção do auto e hetero conhecimento, uma vez que permite ter uma dupla perspectiva de quem se encontra, ao mesmo tempo, “dentro” e “fora” da acção, permitindo o distanciamento necessário à reflexão que conduz à transformação e ao crescimento, porque nos faz realmente enfrentar o real, compreendê-lo e redireccionar posturas e acções e tomar consciência da relação entre o que se pensa e o modo como se actua. (MR-D)*

• Auto- e hetero-conhecimento

A *implicação dos alunos* no seu percurso pelas sessões de *Filosofia para Crianças*, a partir da *valorização do seu trabalho e dos seus interesses*, é referida pela professora E como fundamental para o despertar do gosto pela escrita:

Categoria 2<sub>2</sub>

*Nas sessões de Filosofia para Crianças, os alunos partilharam sentimentos, desabafos, gostos, sonhos, vontades e desejos. Escreveram sobre temas presentes nas suas vidas. Na minha opinião, os alunos devem sentir prazer em escrever pequenos textos. Deste modo, para que se verifique este “despertar” é importante que eles escrevam sobre temas que lhes suscitem interesse, sobre as suas “coisas”. E foi o que cada um deles fez nas sessões de Filosofia para Crianças. (MR-E)*

• Aprender a gostar de escrever

<sup>651</sup> Larrosa, J. (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (5.ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 16.



notas de  
campo

*A importância atribuída à implicação dos alunos no seu percurso formativo e a atenção aos seus gostos e interesses foram fatores salientados pelas professoras, durante as entrevistas finais, para justificarem a opção pela não inclusão das novelas do programa de Lipman nas sessões que promoveram com as crianças. Apesar de, durante o percurso formativo termos já conversado sobre a (im)possibilidade de seguirmos um dos manuais do autor, pela continuidade que o mesmo pressupõe em termos de exploração didática, mas igualmente pelo tempo que dispúnhamos para a concretização da fase 2 do projeto, deixei ao seu critério a utilização (ou não) destas histórias. Contudo, como referiu a professora B, a sua opção pela não utilização das narrativas lipmanianas ficou a dever-se à sua inadequação ao contexto, como refere, “achávamos que não se adequavam muito e que ia parecer um bocadinho, para eles, fora do contexto, e que eles não se iam identificar” (BE2).*

*A autoimplicação dos alunos e as suas vivências quotidianas foram alguns dos princípios orientadores para a maioria das sessões, como refere a professora D “tentámos criar sempre situações e partir de estratégias com que eles se identificassem logo à partida” (DE2).*

(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

No que respeita às conceções das professoras sobre o **desenvolvimento de competências em si próprias** (macrocategoria 3), nos seus discursos é possível confirmar que reconhecem que o percurso efetuado se edificou como um processo de investigação-ação que possibilitou o desenvolvimento de uma *reflexão pró-ativa* (categoria 3<sub>1</sub>), *reflexão esta encarada como propiciadora de práticas mais consistentes e fundamentadas/(re)pensar e mudar práticas, de um olhar mais profundo/alteração no modo de ver e compreender, conducente a novos rumos e ao questionamento/reflexão crítica e construtiva sobre a ação*, conforme sobressai nas suas palavras:

Macro-  
categoria 3

Categoria 3<sub>1</sub>

*O facto de integrar um processo de investigação-ação, permitiu-me reflectir sobre a minha trajectória, visando sempre uma meta de superação, caminhando em direcção a práticas futuras mais consistentes e devidamente fundamentadas. (MR-A)*

• Práticas mais  
consistentes

*No decorrer desta caminhada aprendi a olhar melhor os meus alunos, isto é, a compreendê-los com maior profundidade. (MR-A)*

• Aprender a  
compreender

*[...] ao longo deste processo de formação novos sentidos, que até podem não ser Filosofia, mas são novos olhares que me vão conduzir por novos rumos. (MR-C)*

*A presença da Dr.<sup>a</sup> Helena Pedrosa, do Dr. Rui Vieira e do Dr. Óscar Brenifier contribuiu imenso para o meu crescimento profissional e pessoal, uma vez que contactei com pessoas com uma experiência e conhecimento extraordinários, que partilharam vivências e opiniões que me fizeram reflectir crítica e construtivamente sobre a minha acção. (MR-B)*

*[...] desenvolvi capacidades de questionamento e de reflexão na acção. (MR-C)*

A *flexibilidade* (categoria 3<sub>2</sub>) e a *escuta ativa* (categoria 3<sub>3</sub>) são ainda indicadas como competências que desenvolveram no percurso formativo, salientando-se, nas suas narrativas meta-reflexivas, a pertinência que conferem à *adequação da ação aos contextos e ao aprender a escutar*.

Categorias  
3<sub>2</sub> e 3<sub>3</sub>



*E ser professor implica igualmente ser flexível, competência esta que foi constantemente colocada à prova em cada uma das sessões que realizei com os meus alunos, pois ao longo destas senti necessidade de adequar a minha ação às exigências do momento. (MR-A)*

• Aprender a flexibilidade

*[...] sobretudo, aprendi a “escutar” os meus alunos. Por “escutar” refiro-me à capacidade de analisar e ser mais exigente na clarificação e definição do que dizem. (MR-C)*

• Aprender a “escutar”

*Se, de acordo com as professoras participantes, o caminho trilhado, lhes possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional, igualmente nos escritos reflexivos que foram produzindo ao longo do percurso, esse desenvolvimento se vai revelando... Assim, e lançando um breve olhar sobre a sua trajetória, é possível perceber que as primeiras reflexões sobre a prática com as crianças espelham os seus receios e anseios iniciais e, nos aspetos que consideraram menos positivos, lê-se a luta contra o tempo que não permitia fazer tudo o que haviam previamente planificado, o reconhecimento de vontades frustradas, de perda de ritmos, dos fios que reconheciam ter deixado soltos:*

notas de campo

*Nesta sessão senti que perdi o ritmo, senti algumas dificuldades em manter o diálogo dinâmico e em não me perder na condução do mesmo [...] não estabeleci pontes entre os diferentes conceitos que iam surgindo nem tão pouco os explorei. (TPC2)*

• Acompanhado as mudanças

*Não consegui que as crianças terminassem o registo da sessão no tempo previsto e considero que poderíamos ter conseguido uma maior reflexão sobre o tema caso não estivesse a sentir tanto a pressão do tempo. (TPB2)*

*Com o avançar das sessões, os aspetos que consideram menos positivos vão-se restringindo a situações pontuais e circunstanciais e, nas suas reflexões, é patente que as angústias dão lugar à confirmação do sucesso que conferem ao trabalho efetuado e à evolução dos seus alunos:*

*Esta sessão foi preenchida por excelentes momentos, desde a forte participação da maioria das crianças até às reflexões estabelecidas entre pares. Muito sinceramente, considero que nesta sessão conseguimos construir pela primeira vez uma “Comunidade de investigação” [...] fiquei bastante satisfeita com o resultado desta sessão, pois após uma reflexão cuidada verifiquei que esta sessão permitiu desenvolver mais capacidades do que aquelas que pensei fomentar aquando da planificação. (TPA11)*

*Surpreendi-me imenso com os aspectos positivos realçados pelas crianças e pela forma como os expuseram, na medida em que valorizaram aprendizagens muito significativas e transversais a qualquer área, utilizando uma linguagem elaborada, cuidada e adequada ao contexto, como por exemplo “partilha de ideias” ou ainda “diversidade de opiniões”. (TPD10)*

*Por fim, nas suas meta-reflexões, salientam a pertinência das sessões, quer para o seu próprio desenvolvimento, quer para o desenvolvimento dos alunos, sublinhando o trabalho e os resultados conseguidos:*

*Apesar de todas as reticências iniciais posso garantir que nas minhas próximas turmas implementarei este tipo de sessões por acreditar que elas realmente são importantes para o desenvolvimento dos alunos. (MR-E)*

*Estas intervenções deram-me a oportunidade de vivenciar inúmeras experiências e com essas mesmas experiências tive a possibilidade de aprender e crescer pessoal e profissionalmente. (MR-E)*



*Uma vez mais, e tal como já tinha acontecido aquando da entrevista, na sua meta-reflexão, a professora E, refere a evolução que sentiu nos alunos e a sua opinião sobre a pertinência da continuidade das sessões:*

notas de campo  
(cont.)

*Penso que seria importante que estes alunos continuassem a participar em sessões de filosofia para não estagnarem o seu desenvolvimento. Se eu verificarei que existiu uma evolução positiva em cada um deles, em tão pouco tempo, seria interessante continuar com estas sessões visto que foram muito importantes para a contínua construção de cada um. (MR-E)*

*E, nesta leitura transversal, vou revendo o contínuo crescimento que nos consentimos e nos oferecemos mutuamente, e reconheço, de par com Alberto Caeiro, que a minha/nossa aldeia é tão grande como outra terra qualquer, porque somos, e nos predisusemos a ser, do tamanho do que vemos...*

(in notas de campo referentes ao tratamento da informação)

Por fim, no que se refere à macrocategoria 4, **desenvolvimento de competências nos alunos**, destacam-se as seguintes categorias e respetivos indicadores:

Macro-  
categoria 4

- 4<sub>1</sub>. Argumentação | Indicador: *argumentar e contra-argumentar*
- 4<sub>2</sub>. Questionamento | Indicador: *questionar*
- 4<sub>3</sub>. Pensamento crítico | Indicadores: *pensamento crítico/raciocínio lógico e maior exigência na fundamentação de respostas*
- 4<sub>4</sub>. Atitudinais | Indicadores: *respeito por diferentes pontos de vista, procura por esclarecimentos e desinibição/perda da timidez*
- 4<sub>5</sub>. Criatividade | Indicador: *despertar da criatividade*
- 4<sub>6</sub>. Competências linguísticas | Indicador: *linguagem mais elaborada e adequada.*

O desenvolvimento, nos alunos, das capacidades de *argumentar, contra-argumentar* e de *questionar* é referido, recursivamente, nas reflexões constantes dos *teaching portfolios* das cinco professoras participantes e frisado, uma vez mais, nas suas meta-reflexões:

Categoria 4<sub>1</sub>  
e 4<sub>2</sub>

*De sessão para sessão, fui percebendo o desenvolvimento das crianças, nomeadamente, na capacidade de argumentar, reflectir, formular questões. (MR-B)*

• Aprender a argumentar e a refletir

*O que mais me fascinou foram os debates realizados na aula [...] os resultados foram fantásticos. Eu não estava à espera que todos os alunos conseguissem argumentar e contra argumentar com tanta convicção. (MR-E)*

As professoras realçam, novamente, que as sessões de *Filosofia para Crianças* possibilitaram o desenvolvimento, nos seus alunos, do *pensamento crítico* (categoria 4<sub>3</sub>), conforme refere a professora C:

Categoria 4<sub>3</sub>

*Ao longo de doze sessões foi possível observar, ainda que de forma tímida e envergonhada, a evolução dos alunos quanto às capacidades de [...] encontrar raciocínios desconexos nos colegas e de darem sugestões para a sua clarificação [...], bem como do pensamento crítico. (MR-C)*



De acordo com a mesma professora, este desenvolvimento repercutiu-se numa maior exigência, por parte das crianças, relativamente à fundamentação das respostas dadas pelos pais, repercussão sentida pelos próprios pais/encarregados de educação e que foi possível confirmar, na análise efetuada aos questionários:

*Em diálogo com os encarregados de educação, aquando do preenchimento do questionário, foi referido que os alunos se mostravam mais críticos e exigentes com os pais, recusando aceitar respostas pouco fundamentadas às suas questões. Perceber o impact da nossa acção além das quatro paredes da sala de aula é um “doce” saboreado com um prazer especial. (MR-C)*

A análise às meta-reflexões vem ainda confirmar que as sessões implementadas com as crianças promoveram o desenvolvimento de competências *atitudinais* (categoria 4<sub>4</sub>), nomeadamente no que concerne ao *respeito por diferentes pontos de vista*, à *procura por esclarecimentos* e à *desinibição/perda da timidez* que os alunos foram revelando ao longo do percurso, assim como o desenvolvimento da *criatividade* (categoria 4<sub>5</sub>):

Categorias  
4<sub>4</sub> e 4<sub>5</sub>

*De sessão para sessão, fui percebendo o desenvolvimento das crianças, nomeadamente, na capacidade de argumentar, reflectir, formular questões e no respeito pelos diferentes pontos de vista, mesmo que contrários aos seus. (MR-B)*

• Aprender a argumentar, a reflectir e a questionar

*[...] foi possível ver a procura contínua de esclarecimentos. (MR-C)*

*Eu não estava à espera que todos os alunos conseguissem argumentar e contra-argumentar com tanta convicção. Fui surpreendida pelos alunos mais tímidos que, nesse momento se mostraram capazes de enfrentar o desafio. (MR-E)*

• Aprender a enfrentar desafios

*Ao longo de doze sessões foi possível (...) o despertar da criatividade, bem como do pensamento crítico. (MR-C)*

*Tenho a certeza que a Filosofia para Crianças contribuiu para que os alunos conseguissem olhar para as palavras e viajassem na sua magia e à sua descoberta. (MR-E)*

• Aprender a olhar as palavras

Finalmente, e corroborando a opinião dos pais/encarregados de educação referida através dos questionários, a análise das meta-reflexões realça o desenvolvimento de *competências linguísticas* (categoria 4<sub>6</sub>), na medida em que os alunos, tal como salienta a professora A, *progressivamente recorreram a uma linguagem mais elaborada, cuidada e adequada ao contexto* (MR-A).

Categoria 4<sub>6</sub>

### 7.5.3. Últimas questões das entrevistas finais e meta-reflexões: uma análise cruzada

Retomando a análise ao último bloco das entrevistas finais e relativamente ao entendimento das professoras sobre a inclusão de uma disciplina de “Filosofia para Crianças” na licenciatura de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no currículo dos alunos deste nível de ensino, a sua opinião é consensual, considerando os seus

Questões  
finais



benefícios, quer para o desenvolvimento dos alunos, quer para o desenvolvimento dos futuros profissionais.

Assim, no que respeita à sua inclusão na licenciatura, salientam as suas potencialidades no que respeita ao desenvolvimento da capacidade de refletir e de argumentar e os reflexos que entendem que as mesmas podem ter no percurso escolar dos alunos:

*Acho que também é muito importante ser incluída [a Filosofia para Crianças] na Licenciatura, porque eu, neste lado, agora, de supervisora cooperante, acho que os alunos da Licenciatura quando chegam ao estágio têm uma dificuldade enorme de reflectir. (CE2)*

*[...] mas nestes aspectos de ajudar as crianças a argumentar mais, a ter mais paciência, a ajudá-los a pensar, a arranjar estratégias para eles argumentarem sempre o porquê dos seus pensamentos, acho que isto devia ser mais envolvido durante a nossa formação académica. (AE2)*

*[...] pensarmos sobre isso e termos que escrever sobre isso, “Ai, professora que isto é tão difícil!” E, eu acho... é mesmo este exercício, porque pensar cansa. E pensar dói, às vezes, e é difícil. E acho que muitas vezes nós estamos preocupados em dar conteúdos, e que eles saibam disto, e muitas coisas, e eles não sabem o que fazer com aquilo. Não sabem o que pensar. E em termos de formação de base, se nós estivéssemos mais despertas para isso, éramos capazes de trabalhar logo de início de outra forma. (DE2)*

*Filosofia para Crianças na formação de professores*

•A dor de “pénétrer l’impénétrable” (Brenifier, 2002)

Esta opinião é reforçada nas suas meta-reflexões, salientando os contributos do programa para o seu crescimento pessoal e profissional e para o desenvolvimento global dos alunos, conforme realça a professora B:

*Os pressupostos do Programa de Filosofia para Crianças e Jovens deveriam ser conhecidos por todos os educadores e educandos, já que são uma mais-valia para o nosso crescimento profissional e pessoal, assim como para o processo de desenvolvimento das crianças. (MR-B)*

Relativamente à integração da “Filosofia para Crianças” no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as suas opiniões convergem no sentido da importância que conferem à criação de um espaço próprio para a concretização das sessões de filosofia, como se destaca nas suas palavras:

*Acho que preferia mesmo ter os bocadinhos, no horário que dissesse “Filosofia”. (DE2)*

*E muitas vezes a carga é muito grande para eles e temos que andar, e acho que é importante, por vezes, parar, realmente, para eles discutirem uns com os outros, para eles reflectirem em conjunto. Por isso acho que se calhar era importante ter um tempo para isso. (BE2)*

*Eu acho que faz muito mais sentido ter um espaço próprio para... porque seria muito mais rico para os alunos criar um espaço próprio para isso. [...] acho que faz todo o sentido criar um espaço próprio para os alunos, para trabalharmos um determinado tema e para o aprofundar. (CE2)*

Esta opinião é confirmada nas meta-reflexões, nas quais as professoras realçam os contributos das sessões para o desenvolvimento, nos alunos, de hábitos de questionamento, problematização e reflexão crítica e construtiva, conducentes à

*Filosofia para Crianças no 1.º CEB*





edificação de uma cidadania mais ativa e consciente, assim como o reconhecimento, por parte dos alunos, dos benefícios advindos das sessões práticas.

*Para mim, este programa pode ser um ótimo complemento para o currículo escolar, com o objectivo de transformar o ensino num processo cada vez mais próximo e adequado à individualidade de cada um e às necessidades do mundo que nos rodeia. (MR-B)*

*Para mim, foi muito gratificante verificar que os alunos reconheceram a importância das sessões de Filosofia, pois referiram várias vezes que as sessões os ajudaram a reflectir de uma forma mais profunda acerca do meio envolvente, tornando-os, assim, cidadãos mais activos e conscientes. (MR-B)*

### Síntese final

Síntese final

As análises do último bloco das entrevistas finais e das meta-reflexões constantes dos *teaching portfolios* das professoras vêm confirmar, na linha das primeiras análises efetuadas, o cumprimento das intenções que fundaram a implementação do presente programa de formação em contexto. Assim, além das aprendizagens, do desenvolvimento pessoal e profissional possibilitados, nos diferentes discursos é possível ler-se, igualmente, que o percurso formativo vivenciado se instituiu como um trajeto profissional e pessoalmente gratificante. Confirma-se um processo formativo fundado em espaços de reflexão, discussão, debate e questionamento críticos, nos quais a pesquisa, a partilha e a (co)construção de saberes imperaram enquanto estratégias formativas dominantes. Espaços vivos, atentos ao *cuidar do pensar*, tecidos de experiências e de sentidos de vida(s), nos quais emergiu a interiorização de uma atitude (mais) crítica e (mais) reflexiva que se refletiram na prática pedagógica, no desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos e nas suas aprendizagens. Espaços, atentos ao *cuidar do ser*, nos quais se questionaram convicções, práticas, atitudes e valores e nos quais o (re)equacionamento de alternativas e a contínua ligação entre *compreender* e *fazer* conduziram ao desenvolvimento de uma perspectiva integradora e mais *humana* do saber.

Estas análises vêm, ainda, corroborar outras anteriormente efetuadas aos documentos constantes dos *student portfolios* e dos *teaching portfolios*, assim como às avaliações das sessões e aos documentos produzidos pelos alunos ao longo do caminho efetuado, permitindo, assim, aferir da importância do desenvolvimento de competências reflexivas, críticas e criativas no âmbito dos contextos que nos circunscrevem e na interação com os outros.

No cruzamento das perceções das professoras e dos pais/encarregados de educação é possível constatar, ainda, a importância de um olhar atento e cuidado aos diferentes ritmos e interesses das crianças, assim como à diversificação de estratégias, com vista ao seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem. De facto, se na globalidade, ambos salientam os contributos positivos das sessões para o desenvolvimento dos alunos, também nos seus discursos é perceptível que esse desenvolvimento não se processou do mesmo modo em todas as crianças



participantes. É neste sentido que se realça a relevância da intervenção pedagógica atender à *autoimplicação*, à *consciencialização*, à *inovação curricular e metodológica*, ao recurso a *estratégias “não standard”*, à *inter e transcurricularidade* (Sá-Chaves, 2000a), ao *aprender a fazer e a compreender*, com vista à consecução de *práticas mais conscientes* e, de igual modo, à *transposição das aprendizagens para a vida*.

É no seguimento do exposto que, no próximo ponto, procuraremos os enlaces possíveis entre o conhecimento referencial e o conhecimento emergente, retomando as questões de investigação do estudo.



## 7.6. Conhecimento referencial e conhecimento emergente: enlaces possíveis

Procurando realizar um exercício de diálogo transversal entre a informação emergente através do estudo empírico e do cruzamento dos diversos documentos e o referencial teórico-conceptual e metodológico que o sustentou, procuraremos, de seguida, (re)ligar os diferentes contributos que a narrativa fez sobressair, retomando as questões investigativas que orientaram o presente estudo.

Como vimos, é no quadro de profundas transformações sociais, económicas, políticas, comunicacionais e culturais, que caracterizam as sociedades contemporâneas, marcadas por tempos de mudança, contextos complexos, imprevisíveis e incertos (Sá-Chaves, 2000a), que se impõe a reflexão sobre a importância de uma perspectiva educacional que dote os cidadãos dos meios e dos instrumentos que lhes permitam posicionar-se crítica e conscientemente face aos múltiplos desafios quotidianos. Com efeito, o desenvolvimento pessoal, social e humano dos cidadãos, o sentido de cidadania consciente alargada e responsável, e o entendimento do destino comum, reafirmam a importância da qualidade da educação e do papel da escola na educação do pensar e para o pensar (Dewey, 1979; Lipman, 2001; Morin, 2002).

O presente estudo assumiu a crença que a educação em geral e, de um modo particular, a formação de professores, assumem um papel decisivo na transformação das conceções e das consciências, e a crença da sua possibilidade transformadora (Delors, 1996), na sua capacidade de proporcionar recursos e instrumentos passíveis de construir um futuro mais viável, mais humano e mais solidário e de um conhecimento compreensivo e íntimo que nos una pessoalmente ao que estudamos (B. Santos, 1988). Foi neste sentido, e tendo por pano de fundo o *paradigma da reflexividade crítica* e a conceção de que o profissional competente se deve formar na confluência dos saberes referenciais e do conhecimento das situações, que se procurou conceber, implementar e avaliar um programa de formação em contexto e em situação real. Programa que, assumindo uma configuração “*não standard*” (Sá-Chaves, 2000a), permitisse o repensar de algumas estratégias de formação, subjacentes ao movimento *Filosofia para Crianças* e que possibilitasse, igualmente, *aprofundar o conhecimento acerca do perfil de competência dos professores, no que respeita, mais especificamente, à sua competência reflexiva como fundamento possível de inovação, de qualidade na sua intervenção e no seu processo de desenvolvimento em interação com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos.*

Neste quadro, emergiu a primeira questão investigativa, assim formulada: **que outras<sup>652</sup> possíveis dimensões deverão integrar o perfil de competência na Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

A complexidade que caracteriza as sociedades contemporâneas reflete-se nas funções educativas e nas práticas pedagógicas quotidianas, nas quais, cada vez mais,

Educação do  
pensar e  
para o  
pensar

Objetivo  
geral

Primeira  
questão  
investigativa

<sup>652</sup> Para além das dimensões já abordadas na literatura e na legislação em vigor.



somos chamados a intervir. Tal circunstância pressupõe o desempenho de um conjunto de papéis díspares e, inerentemente, a mobilização de competências múltiplas. Movemo-nos diariamente entre o *compreender* e o *agir*, num ciclo contínuo de reflexão-ação, onde se reconstrói uma nova conceção do *fazer* pedagógico e a redefinição da nossa função enquanto educadores (Tedesco, 2008), que pressupõe o conhecimento de si próprio e do outro e a necessidade de “identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico” (Arends, 1999, p. 13). Encontramo-nos, assim, face à imprescindibilidade de uma atitude reflexiva e meta-reflexiva que fundamente a educação/formação de cidadãos capazes de compreender e transformar o mundo, à luz de uma ética de bem comum (Sá-Chaves, 2004/2005).

Sublinha-se a premência de perspetivar a formação de professores num quadro paradigmático reflexivo e de (re)pensar as diversas dimensões que devem integrar o seu perfil de competência. Considerando a importância dos primeiros anos de escolaridade, percebidos como momentos estruturantes no desenvolvimento de competências éticas e sociais, realça-se a importância da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Cruzando os diversos contributos advindos do referencial teórico e emergente, sobressai a pertinência da formação em contexto que, alicerçada numa construção participativa, colaborativa e partilhada de saberes, experiências e sentidos, constitua um projeto flexível e promotor de (auto)crítica e criatividade, num contínuo diálogo entre a palavra e a ação. Releva-se, então, a necessidade de transpor a tradicional visão dicotómica teoria *versus* prática, saberes académicos *versus* saberes experienciais, desenvolvendo projetos formativos de contínua ligação entre a teoria e a prática e a formação em contextos de trabalho. De igual modo, reforça-se a perspetiva formativa que, configurada em *comunidades/redes de aprendizagem e investigação*, privilegia a construção partilhada de conhecimento, o encontro conjunto de soluções, a discussão e o debate de ideias, enquanto vias fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional, em detrimento do individualismo, do isolamento e do “aprendente solitário (*stand-alone learner*)” (Carneiro, 2003).

No cruzamento das diferentes análises efetuadas, realça-se a importância de uma dinâmica formativa que enquadra a reflexão e o questionamento dos conhecimentos e das práticas instituídas como fator de crescimento pessoal e profissional. Os contextos formativos propiciadores de espaços de intervenção abertos e flexíveis, nos quais a diferença e a divergência de perspetivas convergem no sentido da construção intra e interpessoal do conhecimento, assumem, nos discursos emergentes, igual relevância. Concomitantemente, salienta-se a dimensão investigativa do percurso formativo desenvolvido como potenciadora de situações de aprendizagem, de aprofundamento e ampliação conceptual, de alteração e inovação das práticas pedagógicas, o que sublinha a importância de projetos de formação centrados na investigação.



Evidencia-se, ainda, a pertinência de um trajeto formativo que, favorecendo a autonomia, possibilite aos professores, sujeitos em contínua formação, ir refazendo o próprio percurso e o próprio (auto)conhecimento, num diálogo entre os contextos e os sentidos deles emergentes, no qual se acentua a aprendizagem que acontece no âmbito das decisões e reforça o princípio de que a *profissionalidade* docente se inscreve num paradigma de *inacabamento* (Sá-Chaves, 2004/2005). Neste âmbito, destaca-se a importância de estratégias de orientação/supervisão “*não standard*” (Sá-Chaves, 2000a) que, comprometidas com a análise e a compreensão da complexidade das situações e enraizadas no princípio de *cuidar do pensar*, promovam o exercício reflexivo contínuo, no sentido do desenvolvimento da metacognição, garante da qualidade e eficiência da aprendizagem e da possibilidade de transferência para novas situações (Valente, 1992). É nesta linha de pensamento que, no presente estudo, assumem particular relevância os *portfolios* reflexivos que, para além de terem constituído importante fonte de evidência do processo investigativo, possibilitaram organizar o fluir do processo de desenvolvimento das professoras participantes. As suas palavras permitem considerá-lo como excelente estratégia de desenvolvimento do processo meta-reflexivo.

A análise dos documentos recolhidos ao longo da investigação permite destacar um elevado nível de autoimplicação das professoras participantes no percurso formativo, o que corrobora a opinião de alguns dos autores, cujas perspetivas fundamentam o enquadramento teórico, que sustentam que a formação docente, e especificamente a formação contínua, deve orientar-se no sentido da satisfação das necessidades dos professores. Assim, reforça-se a importância, para o desenvolvimento pessoal e profissional e, inerentemente, para o desenvolvimento da competência reflexiva, de percursos formativos que atentem na valorização da *personalidade* (Sá-Chaves, 2000a), na consideração dos interesses e necessidades dos aprendentes e dos seus contextos vivenciais, na consciencialização e na autoimplicação dos docentes/aprendentes na construção do seu conhecimento.

De facto, a autoimplicação parece ser a *interface* para a construção continuada de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de apropriação e de interpretação crítica da informação. Esta posição encontra eco em Lerbet (2005), que defende que o *saber pessoal* é um intermédio (*interface*) entre a informação disponível e o conhecimento, o que nos encaminha para uma abordagem de matriz sistémica e construtivista da construção pessoal do conhecimento.

Por fim, realça-se a importância da formação humanística, pilar da construção de ambientes de aprendizagem mais solidários e atentos ao *cuidar* do outro, que conjuguem as dimensões *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, que possibilitem o desenvolvimento de competências e atitudes pessoais e relacionais fundamentais para responder de forma eficaz, crítica e ética aos problemas emergentes e para preparar as novas gerações para a compreensão das condições sociais e dos desafios que enfrentam, e que no presente estudo se tornam audíveis na importância



atribuída às dimensões *saber ouvir*, *saber ver/observar* e *saber conviver*. Para tal, reforça-se a necessidade de os percursos formativos contemplarem, conforme Sá-Chaves (2005b), “propostas mais ousadas de reflexão compartilhada, onde diferentes perspectivas epistemológicas, diferentes metodologias e diferentes autores possam ser dialecticamente convocados e articulados à luz de objectivos de maior abrangência, e de mais genérica compreensão das relações interpessoais, interinstitucionais e interculturais”<sup>653</sup> e de enfatizarem a urgente humanização das relações entre os diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (Antunes, 2005), que estimule e promova novas formas de pensar, sentir e agir.

É assim que, nas diversas perspetivas que cruzam o presente estudo, se sublinha a importância do desenvolvimento da competência reflexiva, que se constrói e desenvolve no *fazer docente*, no diálogo e no questionamento reflexivos, na autorreflexão, na procura conjunta de respostas adequadas às situações, na partilha, na construção e na realização coletiva de projetos comuns, num princípio de atenção e de cuidado, para os quais a sensibilidade à mudança de concepções, de atitudes e de práticas é fundamental. De facto, este estudo permite aferir que a *educação para e do pensar* acontece na confluência (co)partilhada e (co)construída de práticas quotidianas regidas pela atenção às experiências, às vivências, aos saberes e aos sentidos que emergem quando nos predispomos a *cuidar de...* Educação que releva uma atitude de abertura ao outro, de flexibilidade cognitiva, que atenta ao desenvolvimento de competências de comunicação, de compreensão crítica e de aceitação mútua (Sá-Chaves, 2003), da capacidade de argumentar (Lipman, 2001), de aprofundar, problematizar e de questionar (Brenifier, 2011a), da capacidade de ouvir, de ver, e de *parar para ver, ouvir, pensar* e, inerentemente, de *desaprender e pensar o impensável* (Brenifier, 2007b e 2011a).

Nesta linha de pensamento, o papel tradicional de professor como mero transmissor de informação perde valor e adquire cada vez mais relevância a sua função como agente que, intervindo de forma consciente, flexível e contextualizada, seja capaz de criar condições e oportunidades que facilitem e potenciem o desenvolvimento da capacidade reflexiva nos seus alunos, com vista ao seu desenvolvimento pessoal integral e à construção de sentido(s) para a vida. Foi neste diálogo entre o desenvolvimento da competência reflexiva dos professores e o desenvolvimento da competência reflexiva dos alunos, na relação que se estabelece entre o ensino e a aprendizagem, que se procurou saber, surgindo, assim, a segunda questão investigativa, ***quais os possíveis contributos da perspectiva Filosofia para Crianças para o desenvolvimento da competência reflexiva na infância e pré-adolescência.***

O entrelaçamento entre o conhecimento teórico e o conhecimento emergente, posto em destaque na presente investigação, realça a importância da promoção de

<sup>653</sup> Sá-Chaves, I. (2005b). Cultura, Conhecimento e Identidade: Transdisciplinaridade e Formação Profissional (conferência). VI Simpósio em Filosofia e Ciência *Universidade e contemporaneidade: produção do conhecimento e formação profissional*. UNESP, Campus de Marília.



novas formas de aprender e de ensinar, de construir e adquirir conhecimentos que promovam a atividade cognitiva, a flexibilidade e a abertura de espírito, fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, criativo e afetivo e suporte da responsabilidade cívica, da compreensão, da tolerância e de uma (con)vivência feliz. Na concretização de tal propósito, é crucial a criação de ambientes educativos, orientados pelos e para valores e ideais humanos, que incutam o hábito de refletir, de problematizar, de questionar e de analisar e conduzam os alunos a pensar de forma mais ponderada, mais autónoma e mais justa, em suma, a aprender a pensar e, essencialmente, a desenvolver a qualidade do seu pensar. Com efeito, como defende Hargreaves (2003), as novas abordagens à aprendizagem exigem novas abordagens ao ensino, abordagens construtivas que enfatizem, entre outras, as competências de pensamento de ordem elevada e a metacognição.

É no âmbito do desenvolvimento e do aperfeiçoamento da capacidade de aprender a pensar que se realçam, como vimos, as propostas do movimento *Filosofia para Crianças*. Movimento cujos pressupostos educacionais se podem encontrar no *construtivismo* de Piaget<sup>654</sup>, no *sócio-construtivismo* de Vygotsky<sup>655</sup>, no *pragmatismo* de Dewey<sup>656</sup> e no pensamento socrático<sup>657</sup>.

A perspectiva *Filosofia para Crianças* destaca a importância de ambientes educativos que estimulem e despertem a curiosidade, a motivação e o desejo por aprender, nos quais seja proporcionado um conjunto de experiências interligadas, coerentes e consistentes que, ligando o conhecimento à vida, promovam o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico e autónomo, numa tripla dimensão intelectual, existencial e social – *pensar por si mesmo, ser uno mesmo y ser dentro del grupo* (Brenifier, 2007a).

Para o desenvolvimento desta capacidade de pensar dos alunos, que se construiu na conjugação da consciência reflexiva interna e da ação prática, realça-se, como vimos, a importância do questionamento contínuo e da reflexão conjunta, da partilha de convicções, crenças e opiniões, do esclarecimento de dúvidas, da implicação dos alunos, a partir das suas próprias vivências quotidianas, do seu papel ativo no processo de aprendizagem e da relevância da diversidade de estratégias direcionadas para o desenvolvimento das capacidades argumentativas, comunicativas e investigativas.

De igual modo, evidencia-se a importância de perspetivar a sala de aula não apenas como espaço pedagógico propiciador de saberes, mas também como lugar

---

<sup>654</sup> Que enfatiza a relevância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento da inteligência, apela às atividades espontâneas da criança e afirma a importância do professor no estímulo da pesquisa e do aprender por si próprio e na proposta de desafios que estimulem desequilíbrios e reequilíbrios sucessivos, tendo em vista a promoção da descoberta e a construção do conhecimento.

<sup>655</sup> Que sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas.

<sup>656</sup> Que realça a proximidade entre a filosofia e a prática quotidiana, a sua relação com o ato de pensar como um movimento do pensamento que investiga possibilidades e hipóteses a partir da própria experiência.

<sup>657</sup> De quem aprendemos que a filosofia nasce da admiração, da consciência da contradição das nossas opiniões e convicções e de que o pensar é uma arte dialógica.



onde a vida se vive, onde se (re)constróem saberes e sentidos, onde o exercício ativo e responsável da cidadania, a liberdade de pensamento, a atenção ao outro e a escuta sensível e ativa da(s) vozes(s) de cada um, num princípio de valorização da pessoalidade e da interpessoalidade, do *valor acrescido da diferença* e do *efeito multiplicador do diverso* (Sá-Chaves, 2000a) possibilitam a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento criativo e a (re)construção de valores próprios e coletivos.

De facto, nos documentos recolhidos ao longo do percurso investigativo salienta-se que a *educação para e do pensar* se alicerça num conjunto de competências e de saberes considerados basilares e imprescindíveis para a educação dos cidadãos, apontados por Delors (1996), a *saber, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, e por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), *aprender a aprender, aprender a comunicar, cidadania ativa, espírito crítico e resolver situações problemáticas*. Mas salienta-se ainda, conforme as análises permitiram destacar, a ampliação do quadro destes saberes, ao destacarem a atenção a um conjunto de outros saberes que, diretamente relacionados com a aprendizagem dos valores, se efetivam na(s) prática(s) quotidianas, sublinhado a importância do exercício prático da cidadania. Assim, se por um lado se evidencia a importância de *aprender a (in)certeza e a lidar com esta* (Brenifier, 2009) e de *aprender as limitações, a admitir os erros e a perder o medo de falar*, por outro, destaca-se a relevância de *aprender a coragem, o desafio, o risco e a persistência*.

Na presente investigação releva-se, ainda, que a *educação para e do pensar* e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência reflexiva passa pela necessária atenção ao próprio pensar, para os seus fundamentos e pressupostos, na perspectiva de (re)confirmar o que se pensava, de (re)equacionar o pensamento, ou de passar a pensar de outro modo. É neste âmbito que a reflexão em torno das grandes questões que sempre desassossegaram a humanidade se revela pertinente. O perceber como problema o que antes não foi visto como tal, o aprender a incorporar o imprevisível, a disposição para *desaprender* (Brenifier 2011a), num princípio de libertação dos nossos próprios pensamentos e do pensar como sempre se pensou, ou do fazer como sempre se fez, são alguns procedimentos fulcrais para a emergência de dissonância cognitiva, fundamental para a (re)estruturação do pensamento, para se pensar de outra maneira (Larrosa, 2000) e para a consciencialização da rigidez que (en)forma o pensamento e que caracterizam um *fazer filosófico* cujo objetivo é educar para um pensar de qualidade. Procedimentos que, numa quase homologia, colocam à prova professores e alunos, não só pela dimensão de dor associada às dificuldades em “pénétrer l’impénétrable” (Brenifier, 2007a), mas também porque exige “perder tempo”, exige que se pare para pensar, que se valorizem os silêncios (Brenifier, 2007b), que se perceba que é importante que os alunos tenham tempo para pensar antes de responder, para que identifiquem

Saberes  
básicos

Ampliação do  
quadro de  
saberes  
estruturantes





e se consciencializem das suas dificuldades e dos seus erros, pois só assim é possível que aprendam efetivamente e que o pensamento reflexivo aconteça.

De igual modo se realça que o desenvolvimento da competência reflexiva se efetiva através do *aprender a pensar sobre temas complexos* (Lorieri, 2002), do *aprender a dizer o que se sente e o que se quer dizer*, importando, para tal, *aprender as palavras e os conceitos, aprender a questionar, a argumentar, a problematizar, a relacionar, aprender a lógica, a coerência, a ambiguidade e a dúvida, aprender a mudar de opinião e a construir uma visão crítica*, não descurando a aprendizagem da *imaginação e do deslumbramento* que possibilitam, igualmente, *aprender a gostar, aprender o entusiasmo e aprender a conciliar razão e emoção*, em fim, *aprender a viver e a “fazer filosofia”*.

Nesta perspetiva, é importante que a ação pedagógica convide o aluno a refletir sobre o seu próprio pensamento e sobre a sua própria aprendizagem, que o espaço pedagógico seja um espaço de vida atento ao *cuidar do pensar* que promova o exercício contínuo do pensamento, fomente o filosofar coletivo, proporcione o confronto de conceções e pensamentos e desenvolva estratégias, métodos e técnicas que possibilitem a emergência de ideias e conceitos fundamentais, que mantêm vivas as questões relativas ao significado do mundo, da existência humana, da sociedade, do conhecimento, dos valores, entre outras, que estabelecem pontes entre o que *fomos, somos*, e podemos e queremos *vir a ser*.

Como evidencia o presente estudo, no desenvolvimento da competência reflexiva dos alunos, assume igual relevância a ação educativa que, reconhecendo que o mundo das crianças é o lugar onde residem os sonhos, os sentimentos e a imaginação, conduz as crianças, a partir do autoquestionamento e da autorreflexão, a descobrir por si mesmas, a (re)inventar, a (re)construir, a (re)criar, à descoberta do prazer de conhecer e do prazer de pensar, e à não-aceitação de um mundo pré-feito, pré-concebido e que *já está aí*. Neste sentido, a ação educativa conduz à aquisição progressiva da autonomia, da responsabilidade e da criatividade do aluno, em suma, à construção da sua própria visão de mundo e do desenvolvimento de conceções próprias sobre o tipo de indivíduo que se quer ser, isto é, à *consciência de si*, e possibilita uma maior aproximação nas relações que se estabelecem, quer no plano intelectual, quer no plano afetivo, entre professores e alunos e entre os alunos entre si, isto é, à *consciência do eu-tu* e à relação mútua que nos (en)forma.

Ainda no que respeita aos possíveis contributos da perspetiva *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento da competência reflexiva dos alunos, e no que se refere à inclusão da disciplina *Filosofia para Crianças* na licenciatura de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no currículo dos alunos deste nível de ensino, as professoras salientaram a importância do pensamento filosófico para a compreensão dos contextos em que nos movemos e dos tempos que vivenciamos, opinião que se concilia com alguns dos referentes teóricos que fundamentam este estudo, entre os quais se encontram Morin (2004a) e a UNESCO (1998, 2007, 2011). É também nesta



linha de pensamento que se situam pensadores como José Saramago (2008), para quem “na sociedade actual falta-nos filosofia”<sup>658</sup> e Oscar Niemeyer que defende que “toda a escola superior deveria oferecer aulas de filosofia e história. Assim fugiríamos da figura do especialista e ganharíamos profissionais capacitados a conversar sobre a vida”<sup>659</sup>, contrariando, assim, as tendências políticas educativas atuais.

De igual modo, José Manuel Carrilho (2012) salienta que “a crise que vivemos é de ideias e de valores e estamos intelectualmente desmuniciados para a enfrentar”<sup>660</sup> e defende a importância da filosofia, realçando

o que a filosofia faz é problematizar o mundo, seja qual for a matriz em que essa problematização é feita. Ela nasce sempre de uma tensão problemática, de uma dissonância entre o homem e o mundo que despoleta um trabalho, uma investigação, uma tentativa de compreender e de ultrapassar essa dissonância.

Chame-se-lhe dúvida, espanto, inquérito ou o que quer que seja, é sempre disto que se trata. E os problemas são tratados, tematizados, através de dispositivos retórico-argumentativos que conduzem à sugestão mais hipotética ou mais assertiva, das respostas que se considera serem as melhores<sup>661</sup>.

É no quadro de uma reflexão atenta aos diferentes contributos enunciados que se retoma a terceira questão investigativa norteadora do estudo: ***quais as metodologias e instrumentos (estratégias, técnicas e recursos didáticos) que melhor se adequam ao desenvolvimento da competência reflexiva nas crianças deste nível de escolaridade, fundamentando uma intervenção cívica qualificada?***

A leitura das perspetivas propostas pelo movimento *Filosofia para Crianças*, exploradas no enquadramento teórico, e as opiniões das professoras e dos alunos participantes, assim como dos seus pais/encarregados de educação, destacam a pertinência da dinâmica dos percursos formativos que promovam um ambiente de sala de aula facilitador do diálogo, do debate e da discussão reflexiva e, a exemplo de uma *comunidade/rede de investigação/aprendizagem*, institua espaços de liberdade que possibilitem a construção de aprendizagens a partir do confronto e da partilha de ideias e de experiências e da interajuda. Espaços onde o professor se assume como orientador e o aluno como construtor do seu conhecimento, em prol do crescimento mútuo e do desenvolvimento da autonomia necessária para a transformação do pensamento, face à imprevisibilidade das situações e à resolução de problemas com que, quotidianamente, nos confrontamos. Neste processo assume

Terceira  
questão  
investigativa

<sup>658</sup> Saramago, José (2008, outubro 11). Esplendor de Portugal. Entrevista de Pilar del Río. *Revista Única*. p. 39.

<sup>659</sup> *Frases de Niemeyer*. Acedido em dezembro 6, 2012, em <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do;jsessionid=B8162B23F68075B9D2E66C5D069F3737?retorno=detalheNoticia&sigla=Noticia&id=17026>

<sup>660</sup> Carrilho, Manuel Maria (2012). *Pensar o Mundo*. Coimbra: Grácio Editor.

<sup>661</sup> Real, Miguel (outubro, 2012). Manuel Maria Carrilho – Pensar o mundo, entrevista a Manuel Maria Carrilho. *Jornal de Letras* n.º 1096, de 3 a 16 de Outubro de 2012, pp. 28-31.



particular relevância o debate filosófico enquanto instrumento pedagógico que visa a problematização (Brenifier, 2005) e possibilita o desenvolvimento das capacidades de expressão e de comunicação necessárias para o esclarecimento de dúvidas, para a exposição das ideias, para a elaboração de hipóteses e, em última instância, para a interiorização e assimilação das ideias e dos conceitos que afloram na própria discussão. De igual modo, a prática do debate enquanto exercício filosófico, incentiva a emissão de juízos, a perder o medo de errar e ampara os alunos no processo de consciencialização da sua singularidade e individualidade, a *ser-se o que se é*. É neste sentido que se realça o contributo dos indicadores emergentes na presente investigação que apontam para o enriquecimento do vocabulário/linguagem dos alunos participantes, para o desenvolvimento da sua capacidade de identificar exemplos, operacionalizar conceitos, fornecer razões e de distinguir entre factos e afirmações/opiniões, entre outras, assim como a alteração da sua atitude no que respeita à verbalização do pensamento, à desinibição e à perda do *medo de falar*.

Realça-se, também, a importância da prática do questionamento, enquanto desenvolvimento da atividade intelectual e exercício do pensamento crítico, alicerces da tomada de posição e de decisões sustentadas, e igualmente fulcrais para a descoberta de incongruências e de um maior domínio sobre o próprio pensamento e o próprio discurso e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da capacidade de argumentar, fundamentar e justificar e para a formulação de respostas adequadas às situações.

Nas sessões promovidas com as crianças foi possível perceber o papel do questionamento no aprofundamento e na clarificação do pensamento (Brenifier, n.d.c), assim como na identificação dos seus pressupostos. Com efeito, os diversos indicadores emergentes na investigação, apontam para o desenvolvimento dos alunos no que respeita à construção e formulação de argumentos, a uma maior clareza e profundidade na formulação de perguntas, à fundamentação das suas opções e/ou opiniões e à sua insatisfação face à insuficiência argumentativa das respostas, quer dos colegas, quer dos pais/encarregados de educação.

De facto, no cruzamento entre os diversos contributos da perspetiva *Filosofia para Crianças* e os indicadores emergentes do percurso efetuado, salienta-se a importância da criação de espaços e de ambientes onde alunos e professores perguntem e se perguntem, porque “o desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica” (Morin, 2004a, p. 22). Espaços onde se afirma o valor do interrogar para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos, tendo em atenção que as suas perguntas não são apenas uma mera repetição das nossas perguntas ou das dos colegas. Trata-se, sobretudo, de promover, a partir do auto- e do mútuo questionamento, um modo diferente de se relacionar com as perguntas, um perguntar no qual o próprio aluno se coloca em questão, um perguntar-se que transforme a sua relação com o saber. Um perguntar que nasce das próprias inquietações e cujo desassossego individual conduz os outros, igualmente, a procurar, a examinar, a problematizar, enfim, a inquietar-se e



interrogar-se, e esta é, sem dúvida, uma atitude eminentemente filosófica, porque a função da filosofia não é acalmar inquietudes, mas provocá-las e potencializá-las, manter abertas as perguntas e a possibilidade de perguntar. Porque o que se procura é ampliar o campo do problematizável, o que pode (sempre) *ser de outra maneira*.

Saber ouvir o outro e ouvir-se a si próprio, a atenção a diferentes perspetivas, o respeito e a valorização do outro, o trabalho colaborativo e a interiorização de regras de atuação são igualmente indicadores que sobressaem na presente investigação e que realçam a importância da construção de saberes e do desenvolvimento de competências que se processam na articulação entre o pensar e o agir. Articulação que se desenrola na prática contínua do debate, do questionamento e da reflexão conjunta, entendidos como exercícios filosóficos, e que se efetiva em contextos que, similarmente a comunidades/redes de investigação e de aprendizagem, possibilitam, no confronto com os outros e na atenção e importância que se confere à sua palavra, a consciência do *efeito multiplicador da diversidade* (Sá-Chaves, 2000a) e da pertença a uma comunidade, ao *ser com os outros*.

Com efeito, as diferentes vozes que se foram tecendo no presente percurso investigativo permitem evidenciar que é na confluência do *ser-se o que se é* (dimensão ontológica) e do *ser com os outros* (dimensão axiológica), eixos fundamentais para o desenvolvimento da pessoa e para a (re)configuração dos valores, que se edifica uma cidadania ativa, responsável, respeitadora e atenta à diversidade. Assim, e concomitantemente, a tessitura referida põe em evidência a componente social e ética dos ambientes educativos de compleição filosófica, que reforçam a relação dialógica e o diálogo reflexivo nos quais os alunos se comprometem com o seu pensamento e com o pensamento dos outros. De igual modo, se releva que a exposição do pensamento em grupo permite ao aluno questionar os seus próprios pressupostos e conceções, os saberes vigentes e/ou instituídos e, na conexão que estabelece com os pensamentos dos outros, assegura a possibilidade de gerar aprendizagens significativas, a ampliação do pensamento, porque pensar com outros é encontrar-se com outras ideias, outros pensamentos, outros conceitos e a consciencialização do seu próprio desenvolvimento.

No que respeita à organização e gestão da ação pedagógica, os indicadores emergentes realçam o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos e, inerentemente, da sua competência reflexiva, a partir da diferenciação do *fazer pedagógico*, de uma ação centrada nos interesses dos alunos, da atenção ao tempo necessário para a (re)formulação e aprofundamento do pensamento e da avaliação das próprias sessões/aulas pelos alunos, corroborando, assim, as ideias defendidas por alguns dos autores sobre as quais se desenhou o referencial teórico da presente investigação. Esta organização e modo de *fazer pedagógico* permitiram, ainda, conforme as professoras, que os alunos transferissem, para outras áreas curriculares, as diferentes capacidades desenvolvidas nas sessões de Filosofia, afirmando as



dimensões de inter e transdisciplinaridade do projeto desenvolvido, transferência que os próprios alunos reconheceram e valorizaram.

Para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, o conhecimento emergente, destaca a relevância da exploração de temas/assuntos intrinsecamente associados à vida, e por isso alvo de atenção por parte de filósofos, escritores, cientistas e pensadores em geral, e cuja atualidade e pertinência, na complexidade dos tempos que vivemos, se revela inquestionável, mas que são, também, o centro das atenções das suas (e nossas) perguntas, dúvidas e inquietações, porque as dúvidas que desassossegam as crianças são as mesmas que as dos adultos e dos filósofos (Morin, 2006b). Com efeito, a escolha dos temas sobre os quais se desenvolveu a fase 2 do percurso formativo permitiu ligar “a indagação sobre a condição humana à indagação sobre o mundo” (Morin, 2004a, p. 76), trazendo para o seio das sessões os interesses, as preocupações e as curiosidades dos alunos. A *identidade, a liberdade, a verdade e a mentira, a igualdade e a diferença, a amizade, os sentimentos e o pensar*, entre outros, foram alguns dos temas que conferiram uma dimensão ontológica, ética, política, lógica e estética ao projeto epistemológico desenvolvido, permitindo a tomada de consciência, por parte dos alunos, da sua identidade e diferença face aos demais, da sua singularidade, de par com a pertença a uma comunidade, e dos seus saberes, necessidades e vontades.

De igual modo, foi possível estabelecer, a partir dos temas enunciados, um confronto reflexivo sobre os valores individuais e coletivos, uma atenção às experiências e vivências de cada um e à ajuda e ao trabalho colaborativo. No cruzamento das vozes dos alunos e das professoras participantes é possível confirmar o desenvolvimento da afetividade e do cuidado, o aflorar da criatividade e uma progressiva consciencialização das regras de atuação que reforçam um processo de aprendizagem que se dá na própria experiência e a partir desta.

Salienta-se, ainda, a pertinência dos espaços e das dinâmicas instauradas, para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos, que desenhados a partir dos contributos da perspectiva *Filosofia para Crianças* referidos, se direcionaram para o desenvolvimento de capacidades específicas, como argumentar, fundamentar, conceptualizar, questionar e problematizar. Espaços onde os alunos aprendam a reconhecer oposições, a identificar incoerências, a fornecer exemplos e contraexemplos, a formular hipóteses, a procurar em conjunto soluções, a ouvir-se e a ouvir os outros. Espaços onde aprendam a *assentar o pensamento* (Brenifier, 2007a) para que este se estruture, e que percebam que é sempre possível pensar de outra maneira. Espaços onde seja possível aliar prazer e aprender e que são sentidos pelos alunos como momentos de liberdade. Para a instauração destes espaços, os indicadores emergentes reforçam a importância da diversidade de estratégias, assim como a variedade de materiais ou recursos utilizados, sendo que, à sua escolha, deve presidir o critério de implicação do aluno e a atenção ao *cuidar do pensar*, sublinhando-se, assim, a relevância da ação pedagógica centrada no *como se aprende*



e, inerentemente no *como se ensina* e no refazer dos laços do compromisso humano, social, ético e pedagógico, com a própria humanidade, ou seja, a revalorização e a refundação da didática. Trata-se de trazer para o quotidiano escolar a reflexão crítica e cuidada que atente no despertar da sensibilidade para as grandes questões do nosso tempo – *Identidade, Consciência, Felicidade, Mudança e Ética*<sup>662</sup> –, que possibilite o desenvolvimento da autenticidade, da singularidade e do sentido de responsabilidade e de compromisso que nos cumpre, pela pertença a uma *casa* comum. É assim que se evidencia, no presente estudo, o desenvolvimento da aprendizagem da *humildade, da diferença, da tolerância, da solidariedade, da cooperação, do respeito e da gratidão, do aprender em comunidade*, de par com a aprendizagem da *liberdade, da autonomia*, mas também do *silêncio, da gestão do tempo e da participação, do aprender a ouvir e o direito a ser ouvido, a observar, a escutar e do aprender o silêncio*.

Neste sentido, foram validados os materiais e instrumentos já existentes, e que também funcionaram neste caso, com as devidas adequações ao fim a que se destinavam, o que lhes confere um grau de flexibilidade e ajustamento.

Neste âmbito, realça-se a inovação, nesta área, do ponto de vista didático, da construção de *portfolios* por parte dos alunos. *Portfolios* que se constituíram como importantes instrumentos de reflexão para as crianças, como consta da apresentação dos dados, e que reúnem um conjunto de materiais relevantes face à finalidade que se propunham. De facto, embora com os alunos mais novos, concretamente com as turmas do 1.º e do 2.º anos, a maioria das estratégias implementadas foram da ordem da oralidade, sendo que os materiais que integram os seus *portfolios* contêm apenas os registos escritos mais significativos, para além dos seus desenhos, com os alunos dos restantes níveis de escolaridade, o desenvolvimento da competência da escrita foi igualmente reforçado nas sessões. Assim, as reflexões escritas produzidas, quer a respeito dos temas abordados, quer a respeito das próprias sessões, integram os seus *portfolios*, constituindo-se como fonte de evidência do percurso efetuado por cada um.

Por fim, evidencia-se que a educação para/do pensar, fundamental para enfrentar a imprevisibilidade e a complexidade, processa-se, quer no que respeita aos professores – especificamente no desenvolvimento da competência reflexiva –, quer no que se refere aos alunos – quanto ao desenvolvimento da capacidade de pensar –, na mobilização de um conjunto de saberes, experiências, valores e sentidos que se desenvolvem na prática pedagógica e na ação humana quotidianas direcionadas para uma intervenção cívica qualificada. Saberes e aprendizagens que, na confluência de vivências particulares e de sentidos e projetos comuns e coletivos, permitem (re)construir a **consciência de si e dos outros** e, em última instância, caminhar no sentido de ***cuidar de ser consciência***.

---

<sup>662</sup> Questões que atravessam o presente estudo.

## PARTE QUATRO

---

### Considerações finais

No presente capítulo propomo-nos apresentar as considerações finais decorrentes dos contributos emergentes do estudo empírico e dos referenciais teóricos que o enquadram, procurando aceder a uma compreensão mais cabal acerca do desenvolvimento da competência reflexiva e da educação para/do pensar. O símbolo que agora nos acompanha procura representar, metaforicamente, o exercício reflexivo de integração dos diferentes contributos, sendo, por isso, ele mesmo, um exercício de integração dos símbolos anteriores.

De igual modo, se identificam algumas das potencialidades do presente estudo e alguns dos aspetos que constituíram limitações ao seu desenvolvimento e algumas sugestões de investigação que se podem instituir como linhas de aprofundamento e de reflexão nesta área do conhecimento. Sob o título *inclusões*, apresenta-se, por fim, uma reflexão em torno das implicações do processo investigativo a nível pessoal.





## 8.1. Considerações finais

Considerando, como vimos no Capítulo Um, que as sociedades contemporâneas, pelas suas características de incerteza, imprevisibilidade e complexidade exigem novos saberes que devem ser mobilizados através da escolaridade básica, releva-se o papel primordial da educação, no aprofundar da consciência reflexiva, do conhecimento de si e do(s) outro(s), no desenvolvimento da competência crítica com vista à tomada de decisões e na procura por respostas e soluções para os desafios da contemporaneidade, no desenvolvimento da solidariedade, da noção de pertença a uma *casa comum* e da relevância da ação individual e coletiva no quadro de uma ética dos direitos universais. Sublinha-se, assim, a importância da qualidade da educação nos processos de desenvolvimento pessoal, profissional, social e humano dos cidadãos e salienta-se o seu desafio de proporcionar o desenvolvimento de um conjunto de saberes/aprendizagens estruturantes (Delors, 1996; Carneiro, 2003; Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004) e que subentendem o aprender a pensar, isto é, “desenvolver formas de pensar consistentes que possibilitem criar esquemas activos para interpretar a realidade e intervir nela” (Simão, 2002, p. 14).

É neste sentido que, neste estudo, importa repensar estratégias de formação de professores e de alunos que possam constituir fatores potenciadores do desenvolvimento da competência reflexiva e, inerentemente, dedicar particular atenção à **educação para/do pensar**, génese na qual se inscreve a presente investigação.

Tomando como referência o enquadramento teórico e os dados emergentes no estudo empírico, apresentamos uma leitura global dos contributos da investigação considerado quatro níveis de implicação: relativamente aos saberes básicos, ao desenvolvimento da competência dos professores, à formação de professores e às estratégias e recursos considerados como potenciadores de um pensar de mais elevada qualidade.

No que se refere aos saberes básicos, o presente estudo releva o carácter estruturante e epistémico de **aprender a pensar (bem)**. Aprender que se processa numa maior amplitude e profundidade dos conteúdos da própria reflexão, às quais subjaz uma visão ampla de cidadania planetária e socialmente comprometida.

De facto, no que respeita ao desenvolvimento de um processo de pensamento de mais elevada qualidade, o presente estudo evidenciou a importância da construção de ambientes e práticas educativas que favoreçam a articulação entre os diferentes intervenientes e os contextos educativos em que se integram, numa perspetiva reflexiva e ecológica. Práticas alicerçadas na pesquisa que, no sentido da reconceptualização da ideia de *profissionalismo*, promovam uma aprendizagem cognitiva aprofundada (Hargreaves, 2003). Práticas que atentem no despertar da sensibilidade para as grandes questões do nosso tempo, que procurem um “novo logos de proximidade” (Carneiro, 2007, p. 10) e que possibilitem o desenvolvimento

Desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos



da autonomia e da singularidade, de par com o sentido de responsabilidade e de partilha de um destino comum, valorizando o exercício de uma “cidadania de participação, que não se cansa de perguntar o porquê das coisas, que não se alheia da busca inteligente de novas soluções” (Carneiro, *idem*, p. 9). É neste sentido que se reforça a importância de aprender a aprender e da consciencialização de que o desenvolvimento ocorre no quadro da interação que se estabelece entre dinâmicas individuais e coletivas.

Realça-se a pertinência, para uma educação centrada no desenvolvimento do pensar (bem), de *brincar* com as perguntas, de questionar constantemente o que se diz, de explorar conceitos, trabalhar com opostos, pensar nos seus contrários. Perceções nas quais é possível, igualmente, escutar a importância de práticas centradas nos procedimentos, no desenvolvimento e no percurso do pensamento e não nas conclusões ou no critério do *certo* e do *errado*. Efetivamente, os próprios alunos confirmam *terem pensado muito e às vezes não terem chegado a conclusões, haver perguntas para as quais não há resposta*, e sublinharam, de par com o gosto em debater temas difíceis, que o facto de *não haver respostas certas nem erradas* lhes permitia experimentar a noção de liberdade de pensamento e de expressão. Evidenciando-se, como vimos, uma ampliação do quadro dos saberes estruturantes e considerados imprescindíveis para a educação dos cidadãos.

Realça-se, assim, o contributo inovador deste estudo no desenvolvimento e aprofundamento de um conjunto de aprendizagens e valores, que relevam as dimensões axiológica e ontológica inerentes a aprender a pensar (bem), como: *aprender a (in)certeza e a lidar com esta, aprender as limitações, a admitir os erros e a perder o medo de falar, aprender a coragem, o desafio, o risco e a persistência*. De igual modo, se evidencia o desenvolvimento da aprendizagem da *humildade, da diferença, da tolerância, da solidariedade, da cooperação, do respeito e da gratidão, do aprender em comunidade*, de par com a aprendizagem da *liberdade, da autonomia, do silêncio, da gestão do tempo e da participação, do aprender a ouvir e o direito a ser ouvido, a observar, a escutar e do aprender o silêncio*. Sublinha-se, ainda, a importância de *aprender a pensar sobre temas complexos, de aprender a dizer o que se sente e o que se quer dizer*. Aprendizagens para as quais importa *aprender as palavras e os conceitos, aprender a questionar, a argumentar, a problematizar, a relacionar, aprender a lógica, a coerência, a ambiguidade e a dúvida, aprender a mudar de opinião e a construir uma visão crítica, de par com a aprendizagem da imaginação e do deslumbramento que proporcionam aprender a gostar, aprender o entusiasmo e aprender a conciliar razão e emoção, em fim, aprender a viver e a “fazer filosofia”*.

O estudo destaca, ainda, a importância da aquisição de um conjunto de normas e procedimentos para o desenvolvimento da capacidade argumentativa e, inerentemente, de competências crítico-reflexivas. Efetivamente, a atitude dos alunos e a autoimplicação nas atividades desenvolvidas foi um fator condicionante



e/ou determinante para o desenvolvimento da sua capacidade de pensar. De facto, foi no âmbito do diálogo recursivo entre *ser como (se) é* e *ser com os outros* que se desenvolveram práticas centradas no *saber estar*, nas quais se efetiva o exercício de um tipo de cidadania ativa e o desenvolvimento de competências atitudinais, desenvolvimento que se verificou na maioria dos alunos participantes, conforme apontam os indicadores emergentes.

Conforme os dados sugerem, no presente percurso, admite-se que a formação integral dos cidadãos passa pela inclusão e interligação de diferentes áreas do conhecimento que, numa ótica concertada e complementar, possam contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e criativo, de uma cultura da responsabilidade e de uma atitude ética mais ativa e interventiva. Enfim, e tal como refere Carneiro (2003), o desenvolvimento *de competências de 'ordem superior', de natureza não estritamente cognitiva, como a inteligência moral, a literacia emocional e de competências sociais* na procura por respostas para os enigmas que afetam a humanidade.

Assim se sublinha a exigência de um perfil de competência profissional que permita aos professores desenvolver nos seus alunos um pensar de qualidade e, simultaneamente, melhorar a sua própria competência reflexiva.

Neste âmbito, este estudo inscreve-se na continuidade das respostas que têm vindo a ser equacionadas por vários autores nacionais e internacionais que, ao abordarem a problemática da formação, do conhecimento profissional e do desenvolvimento identitário dos professores têm acentuado a importância dos modelos crítico-reflexivos da formação<sup>663</sup> e de uma supervisão ecológica<sup>664</sup>, integradora e *não standard*<sup>665</sup>, no desenvolvimento de uma sociedade mais humana.

Na linha de autores como Carneiro (2003), Sá-Chaves (2004/2005, 2008), Lobo Antunes (2005) e Morin (2011) defendemos, neste projeto, a humanização do saber, a educação pensada como vivência solidária de direitos e deveres. A humanização da educação que, ao dar *vez e voz* ao sujeito que cada aprendente *é*, lhe possibilita ir *além de si mesmo*, de *aprender a ser* em cada instante. Possibilidade que não se efetiva apenas ao longo da vida, mas em cada um dos momentos de vida, no presente, no *agora*, na articulação entre a herança do passado, as memórias e a cultura que nos abrem os caminhos do *porvir*. Uma perspetiva educacional humanista que assenta nas trajetórias de vida, na recuperação de experiências pessoais e singulares, que procura compreender a identidade como um processo em (re)elaboração permanente. Processo que ocorre na abertura constante às múltiplas possibilidades e à mudança e resgata “do fundo dos tempos esta esperança quase

Perfil de  
competência  
dos  
professores  
Competência  
reflexiva

Perspetiva  
educacional

<sup>663</sup> Schön, 1992, 1996, 2000; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996a, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2005; Perrenoud, 2000a, 2002a, 2002b; Sá-Chaves, 2000a, 2002.

<sup>664</sup> Alarcão, 1996a, 1996b; F. Vieira, 1993; Sá-Chaves, 1999; Alarcão & Sá-Chaves, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão & Tavares, 2003.

<sup>665</sup> Sá-Chaves, 1999.



perdida de mudar as coisas, mudando-nos a nós próprios” (Sá-Chaves, 2004c, p. 168). Identidade que se (re)constrói na vivência partilhada, na inteligibilidade e no respeito pela diferença, pelo outro, na escuta atenta, ativa e sensível, no processo de abertura ao (re)aprender a ser e que se concretiza na dialéctica entre um saber conjunto e o saber singular, mediada pelo tempo e pelos contextos peculiares que atravessamos.

Uma perspetiva educacional que gira em torno do permanente questionamento das práticas e dos saberes instituídos e que implica fazer, desfazer e refazer caminhos, porque, tal como refere Carneiro (2003) “numa educação humanística corajosamente orientada aos valores universais, a abertura ao transcendente e ao mistério constitui componente indissociável do próprio exercício da liberdade pessoal” (p. 249). E que, em simultâneo, e ainda de acordo com o mesmo autor (2007), convoque a refundação dos valores, cuja aprendizagem é uma componente basilar da sobrevivência do homem enquanto ser moral.

No que respeita à formação de professores, o estudo releva a importância de uma efetiva articulação entre teoria e prática, do diálogo crítico-reflexivo entre saberes científicos e experiência, configurando uma formação que focalize o profissional na sua *praxis* e salientando a sua conexão com o *saber situado* em contexto vivencial e didático-pedagógico. Neste âmbito, destaca-se, ainda, a relevância da contextualização e da flexibilidade da formação que, conjugando saberes referenciais e conhecimento das situações, procurou ir ao encontro das necessidades formativas e de aprendizagem, devidamente identificadas no decurso do processo de recolha de informação<sup>666</sup>, e articular objetivos pessoais e institucionais que se cruzaram no contexto escolar no qual a investigação se desenvolveu.

Formação de  
professores

O percurso que efetuámos conjuntamente, norteado pelas perspetivas curriculares de matriz sócio-construtivista e pela possibilidade de conciliar razão e emoção, numa perspetiva de *cuidar do ser, cuidar do pensar*, desenrolou-se sob a intenção de respeitar e atender à especificidade de cada *olhar* e de diversificar os *olhares* que permitissem ampliar o quadro pessoal de referências e de representações e estimular o processo (individual e coletivo) de pensar.

Efectivamente, não procurámos desenvolver um projecto ao qual estivesse subjacente a aplicação, mecânica e artificial, de um conjunto de técnicas, de modelos ou de um leque de materiais já construído, na linha de um paradigma tecnicista e acrítico em declínio. Procurámos sim, no universo das referências advindas de diferentes contributos teóricos e na sua articulação com o contexto real em que nos situámos, construir e desenvolver um percurso formativo dinâmico que, na procura por *soluções não standard* (Sá-Chaves, 2002), permitisse estimular os participantes para a análise crítica e atenta dos seus esquemas de pensamento que podem condicionar ou potencializar o pensar e no qual se estabelece a oportunidade de *ser(mos) consciência*,

<sup>666</sup> Contributo advindo das primeiras entrevistas, da análise dos documentos estruturantes da escola, das reflexões das professoras e das várias reuniões conjuntas estabelecidas entre a investigadora principal, as professoras e os formadores participantes.



metáfora sob a qual o presente estudo se desenhou. Este *desígnio* levou-nos a retomar do movimento *Filosofia para Crianças* as estratégias consideradas potenciadores do pensamento crítico, criativo e de *cuidado com o outro*, numa perspetiva educativa centrada no *cuidar*, que valoriza a dimensão humana, a atuação responsável, ética e solidária, em todos os planos da vida, e que valoriza também a pessoa como sujeito da sua própria formação, autor das suas escolhas e do seu (possível) destino, consciente de que o comportamento individual é um factor fundamental para a evolução do mundo e da humanidade (Prigogine, 2008). Tal como refere (Morin, 2004a), capaz de responder aos apelos, às realidades e aos problemas *cada vez mais transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários* e não apenas como mero consumidor ou produtor de ideias pré-feitas.

Trata-se, como realçam Morin (2004a) e Brenifier (2007b), de repensar o próprio pensamento, de desenvolver a capacidade de interrogar, de promover um pensamento autónomo, crítico e aberto, de estimular e despertar a curiosidade e a inquietude e orientá-las para os problemas fundamentais da própria condição humana. Trata-se de adoptar, nas práticas quotidianas, uma atitude eminente e tradicionalmente filosófica, de (re)instaurar o lugar e o sentido da(s) pergunta(s) – porque, conforme Saramago, num *mundo cheio de respostas, o que demora é o tempo das perguntas* –, de ampliar o campo do problematizável, “os espaços daquilo que, a favor do perguntar filosófico, pode sempre ser de outra maneira” (Kohan, 2005, p. 197), de (re)encontrar o lugar e o tempo da reflexão, porque, como refere Saramago (2008)<sup>667</sup>

vivemos numa época de esquizofrenia, com um pé no hoje, e até, nalguns casos, vivemos com um pé no amanhã, e o outro pé ficou atrás. [...] atrevo-me a dizê-lo: acho que na sociedade actual falta-nos filosofia. Filosofia como espaço, lugar, método de reflexão, que pode não ter um objectivo determinado, como a ciência. Falta-nos reflexão, precisamos do trabalho de pensar, e parece-me que, sem ideias, não vamos a parte nenhuma. (p. 39)

Trata-se, então, de criar espaços, oportunidades e/ou ambientes educativos nos quais se (re)pensem convicções e se desestabilizem certezas, onde, parafraseando Larrosa e Skliar *se desconfie de todos os que nos querem colocar na sua realidade, na sua razão, no seu mundo, com a pretensão de ser essa a única realidade, a única razão, o único mundo*<sup>668</sup> porque, conforme Larrosa (2010), “o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certeza [...], na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer” (p. 8).

Assim, o percurso formativo efetuado caracterizou-se pelo recurso a técnicas de aprendizagem cooperativa, atendeu à estimulação de culturas pessoais de aprendizagem permanente, ao desenvolvimento de competências decisórias

<sup>667</sup> Saramago, José (2008, outubro 11). Esplendor de Portugal. Entrevista de Pilar del Río. *Revista Única*, pp. 32-44.

<sup>668</sup> Larrosa, J. e Skliar, C., *Habitantes de Babel. Política e poética da diferença*. Acedido em Janeiro 22, 2007, em <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/jun02/educacao1.asp>



imprescindíveis para o (re)equacionar de alternativas e promoveu momentos de dissonância cognitiva (Brenifier, 2007b), nos quais se funda a possibilidade de (re)estruturação do processo de pensamento, e ambientes de confrontação, de diálogo e de debate, nos quais foi reconhecida a riqueza da diversidade e da singularidade e em que cada interveniente se permitiu questionar e quebrar as rotinas instituídas e se aventurar por caminhos incomuns.

De igual modo, se salienta a dinâmica do percurso efetuado que possibilitou a experiência de uma *comunidade de investigação/aprendizagem*, não no sentido lipmaniano, mas na sua aceção de rede de formação que, na prossecução de projetos e propósitos comuns, incentiva a construção de itinerários próprios, de aprendizagens individuais, e mobiliza processos investigativos pessoais e grupais. Comunidade de investigação/aprendizagem que, a exemplo de uma rede de conhecimentos e como sistema aberto, pressupõe flexibilidade, interatividade, cooperação, apoio mútuo e auto-organização. Comunidade/rede que, reconhecendo o processo de (re)construção do conhecimento e a interconexão entre saberes, se propõe um tipo de intervenção educativa e curricular integradora, fundando uma cultura epistemológica menos dissociada e uma interface de aprendizagem mais ampla.

Foi no quadro de uma preocupação genuína em *ouvir, ver e compreender*, que se destaca nas *falas* das professoras participantes, que se foram sentido mudanças ao nível processual, ao nível das atitudes e das crenças e ao nível das conceções dos sujeitos participantes, tal como era objetivo do estudo. Ao longo do percurso foi possível perceber que as professoras foram alterando as suas práticas, a sua atitude face aos alunos, a si mesmas e ao seu papel enquanto profissionais, foram abandonando os receios e preconceitos iniciais e, neste sentido, é possível confirmar o desenvolvimento de uma *escuta sensível e ativa*. Tal atitude implicou, necessariamente, a mobilização de competências metacognitivas indutoras do questionamento constante, da reflexão intra e interpessoal na procura de respostas para os problemas.

A importância dada pelas professoras participantes ao contacto com diferentes perspetivas, estratégias, técnicas e com novos saberes, bem como o contributo destes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, são reveladores da importância da transcurricularidade na formação, o que pressupõe a conceptualização e o desenvolvimento de processos formativos direccionados não apenas para o desenvolvimento de competências específicas, mas igualmente para a promoção de competências gerais e transversais, desencadeadoras de *saber e saber-fazer pedagógicos* responsáveis e adequados a cada contexto e à ecologia das situações.

Assim, se por um lado é possível destacar a importância de ambiências e dinâmicas de aprendizagem que permitam a cada um *ser como (se) é*, por outro lado se evidencia a relevância das mesmas para a consciência da inter-relação e da interdependência, de *se ser com os outros*, que acentuam o *efeito fecundo e multiplicador da diversidade* (Sá-Chaves, 2000a).



De facto, os indicadores emergentes sugerem que quer a fase 1, quer a fase 2 do percurso formativo, foram excelentes espaços/tempos de formação e de aprendizagem através de uma ação sistematicamente reflectida e supervisionada, do confronto positivo e partilha de ideias e da convergência de esforços, que suscitaram processos indutores da reelaboração de estratégias, da materialização de soluções e o desenvolvimento de competências de relação social. As estratégias formativas, de par com uma atitude supervisiva horizontal e vertical *não estandardizada* revelaram-se fundamentais no reconhecimento da(s) possibilidade(s) alternativa(s) de aprender, de ensinar, de aprender a ensinar e de aprender a aprender. As estratégias e as atividades desenvolvidas surgem, assim, comprometidas com o desenvolvimento da capacidade reflexiva, de questionar o (nosso) saber, as (nossas) ideias, de fazer perguntas e saber perguntar, de estabelecer ligações e conexões entre acontecimentos e pensamentos, de exemplificar, de rever opiniões e concepções, de fundamentar o que se diz, de argumentar e contra-argumentar, de analisar, sintetizar e avaliar(-se).

Este estudo põe ainda em evidência a importância, para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de agir, de uma atitude reflexiva ponderada e sistemática, não apenas como exercício inteligível, mas ligado à própria vida, capaz de responder de forma ajustada às situações complexas e particulares e aos desafios emergentes. Atitude reflexiva que não ocorre de forma espontânea, tem de ser cultivada e que, de acordo com Alarcão (1996a) e Perrenoud (2002a), necessita de condições e contextos favoráveis para o seu emergir. Atitude que foi adotada pelas professoras nas reuniões/encontros promovidos ao longo do percurso e na construção dos seus *portfolios* reflexivos e pela investigadora principal, na construção do seu *research portfolio*. Atitude que se promoveu, igualmente, nos alunos, não só oralmente, mas também por escrito, como atestam os trabalhos que integram os seus *portfolios*.

Parar para pensar, repousar e escutar o pensamento, falar consigo mesmo, analisar criticamente, olhar de diferentes ângulos e em diferentes momentos, investigar, deixar(-se) narrar e questionar(-se), contar *como foi*, tendo em vista a compreensão de *como é*, e *como poderá ser*, são algumas das atitudes fundacionais do pensamento metacognitivo, atitudes desenvolvidas no decurso da formação promovida.

A análise dos *portfolios* reflexivos das professoras permitiu constatar o contributo desta estratégia para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, na medida em que instituiu o *diálogo* entre o olhar retrospectivo reportado à ação e aos problemas dela emergentes e centrado no saber e no fazer pedagógico e profissional, que procura compreender o âmbito do que *se fez* e *como se fez* e atribuir-lhe significado(s) – *para que se fez* –, e o olhar prospetivo e crítico que desloca a reflexão para *o que poderá ser* e *como poderá vir a ser*. É neste diálogo narrativo que se encontram as raízes da mudança individual, da produção de conhecimento gerador de outro(s) sentido(s) e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional das professoras com as conseqüentes repercussões na melhoria da qualidade das suas práticas e das aprendizagens dos seus alunos, como atestam os indicadores emergentes.



A leitura das diversas reflexões das professoras que atravessam todo o percurso formativo – numa fase inicial, enquanto aprendentes e, posteriormente, como docentes –, permite corroborar a riqueza e o potencial do uso de *portfolios* reflexivos (Sá-Chaves, 2000b, 2005a) no desenvolvimento de competências reflexivas e meta-reflexivas e o entendimento de que o processo de construção da identidade profissional ocorre e se vai desenhando numa dinâmica reflexiva-prospetiva (re)confirmadora ou (re)configuradora de ideias, convicções, saberes e práticas, ou seja, identitária.

De igual modo, este estudo permitiu realçar a importância destes instrumentos no acesso às representações, aos sentidos atribuídos às vivências, aos modos de sentir e conhecimentos que nelas emergiram, possibilitando, deste modo, uma maior compreensão da complexidade das situações e dos fenómenos em estudo e confirmando a sua riqueza enquanto fonte de recolha de dados, ao serviço de processos investigativos.

Por seu turno, o registo escrito e/ou oral por parte dos alunos, dos seus pensamentos, opiniões e conceções e das dos colegas, assim como a avaliação das sessões revelou-se, igualmente, como uma relevante metodologia no desenvolvimento da competência reflexiva, de competências linguísticas e comunicacionais, desenvolvimento corroborado pelos pais/encarregados de educação. Ao narrar as experiências vividas, os alunos aprendem a pensar no que aprenderam, aprendem a partilhar o que aprenderam, aprendem como partilhar o que aprenderam, aprendem a valorizar o que aprenderam, enfim, aprendem a aprender e a ser.

Ao contar, o sujeito conta-se e neste contar(-se) articula cada um dos pedaços da sua vida, (re)construindo um tempo próprio em que (re)vive trajetos, presentifica memórias e projeta futuros e inicia, a partir do exterior, uma viagem interior passível de reconstrução ativa de significados, abrindo-se à sua própria metamorfose, porque, conforme Larrosa (2010)

ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer. (pp. 39-40)

Neste âmbito, releva-se, a importância da construção de *portfolios*, por parte dos alunos, para o desenvolvimento da qualidade do seu pensamento e o seu carácter inovador nesta área.

É neste sentido que defendemos que a educação para/do pensar deve considerar uma matriz formativa que privilegie a construção do conhecimento a partir da *voz, da narração* dos próprios sujeitos e, inerentemente, da *leitura da voz* dos sujeitos, isto é, uma educação atenta ao *cuidar da palavra*. Na fase 2 do estudo, aquando das sessões práticas com os alunos, foi possível confirmar que o *cuidar da palavra* se processa através da atenção a um conjunto de atitudes entre as quais se destacam a importância de *saber esperar pela sua vez de falar, saber ouvir e respeitar o outro,*





*argumentar o que se diz, pensar antes de falar, ajudar os outros na defesa e no desenvolvimento do seu pensamento e permitir-se mudar de opinião.*

Em síntese, ao contrário de uma concepção de formação determinista, centrada num ensino expositivo e discursivo, o estudo sustenta a importância de uma perspectiva formativa dinâmica, fundada em processos de (co)construção de significados, numa perspectiva educacional centrada na cooperação e não na competição, na qualidade e não na quantidade e numa visão de mundo cuja tônica assenta, conforme Capra (2006a), na *parceria e não na soberania, na conservação e não no consumismo.*

É também neste sentido que apontam os dados obtidos nas análises efetuadas aos *teaching portfolios* e às entrevistas realizadas às professoras que sublinham a pertinência da integração quer no currículo dos alunos, quer na licenciatura de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de espaços de matriz filosófica regidos pelos mesmos princípios científico-didáticos dos ambientes e das dinâmicas instituídas e vivenciadas aquando da implementação do estudo empírico.

Para a implementação destes espaços, destaca-se, para além da importância da diversidade de estratégias que respeitem os interesses e motivações dos alunos, as suas necessidades e expectativas e o seu contexto de vida, o recurso a um conjunto de materiais diversificados que, atentos ao conteúdo da mensagem socializadora (Tedesco, 2008), possibilitem a autonomia do pensamento, o exercício efetivo da reflexão crítica e do questionamento, na sua articulação com as grandes questões que sempre despertaram a curiosidade humana e cuja atualidade permanece. Questões às quais, segundo Morin (2004a, p. 75), este nível de ensino deveria atender, “em vez de destruir as curiosidades naturais a toda consciência que desperta”, e que o autor apelida de *interrogações primeiras*, como: *o que é o mundo?, a verdade?, o ser humano?*. Materiais e recursos que estabeleçam o diálogo entre razão e imaginação, entre saber e sensibilidade, que estimulem o envolvimento dos alunos na resolução de problemas e na procura conjunta de soluções, na construção de projetos individuais e comuns, propiciadores de investigação e reflexão.

Por fim, realça-se a integração deste estudo na rede de cooperação científica *Novos saberes básicos dos alunos no século XXI, novos desafios à formação de professores*, na medida em que, e na linha das investigações produzidas neste âmbito, destaca que o alargamento das funções do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que colocando a tônica da ação pedagógica no *como se aprende e para quê* e na possibilidade de *aprender e incorporar o imprevisível*, incide no desenvolvimento de um conjunto de capacidades que vão para além das tradicionalmente associadas ao *ensinar a ler, escrever e contar*. O estudo sublinha, assim, a pertinência da criação de ambientes educativos nos quais professores e alunos entreteçam, conjunta e coerentemente, conhecer, compreender, fazer, sentir, dizer, ouvir e (con)viver em prol de uma *reflexão ponderada* (Damásio, 2010) que nos encaminhe no sentido de *ser(mos) consciência*.

Implementação de espaços de matriz filosófica

Diversidade de estratégias e materiais

Integração na rede *Novos saberes básicos dos alunos no século XXI, novos desafios à formação de professores*



## 8.2. Limitações e potencialidades do estudo

No que respeita à matriz investigativa, reconhecemos o carácter particular e irrepitível do contexto formativo-investigativo, marcado pelo cruzamento de variáveis contextuais e pela singularidade dos participantes, característica dos estudos de caso de natureza qualitativa. Reconhecemos, também, o cunho pessoal da leitura da realidade, eminentemente hermenêutica e decididamente marcada pela voz de quem a leu e de quem a contou. Na narrativa que reconta o estudo, transparecem os diferentes ritmos do processo investigativo vivenciado e da vida que, entre eles, se viveu.

Matriz  
investigativa

Procurámos o sentido e o significado dos dizeres, das falas, cientes de que, no dizer “diz-se apenas uma pequena fracção do que se pensa” (Pais, 1993, p. 76). Nos silêncios, sempre ruidosos, e nas de-cisões, percebemos os fios que se soltaram da tela principal e que não pudemos cerzir (e a que nos referiremos no ponto seguinte), porque, tal como a experiência e o ato de ver, a leitura é sempre, marcadamente, singular, circunscrita e aberta. Estas foram, de facto, limitações do presente estudo mas que realçam, igualmente, a possibilidade de construção de saberes nos sentidos que se entrelaçam na dimensão pessoal e científica dos processos investigativos.

As limitações situam-se, ainda, ao nível da impossibilidade de generalização dos seus resultados. No que respeita ao percurso formativo, importa realçar que, embora certas do seu potencial no desenvolvimento da competência reflexiva, sublinha-se que os dados analisados, ainda que oriundos de diferentes fontes de informação e analisados através de diferentes técnicas, são provenientes, na sua maioria, das representações e das perceções dos sujeitos participantes nos quais, obviamente, nos incluímos. Foi neste sentido que, ao longo do percurso, fomos apresentando as preocupações pessoais no sentido de validar interna e externamente a investigação, e entre as quais se situam, a título de exemplo, os procedimentos de construção e utilização de instrumentos e o recurso a juízes na avaliação e validação dos mesmos, que se revelaram contributos inestimáveis. Contudo, e realçando, uma vez mais, o carácter específico e irrepitível do trajeto efetuado, e a exemplo do que acontece com as intervenções na área da pedagogia e das ciências sociais e humanas, não aspiramos à generalização dos seus resultados, mas parece-nos viável e plausível a sua transferibilidade para contextos com características similares. Para tal, pensamos contribuir a descrição dos procedimentos adotados que tivemos o cuidado de explicitar minuciosamente e que, para além de estratégias investigativas foram, igualmente, estratégias formativas e de desenvolvimento quer das investigadoras, quer das professoras e dos alunos implicados no processo.

Generalização  
dos  
resultados

Triangulação  
de dados e  
de fontes

Transferi-  
bilidade

O estudo desenvolveu-se na articulação do binómio co-formação/co-investigação, cujas potencialidades para os processos de construção do conhecimento são, atualmente, reconhecidas por vários autores, como Nóvoa (1992), Sá-Chaves (2000b, 2005a) e Almeida e Ambrósio (2003), entre outros. A alternativa epistemológica e



metodológica adotada, que mobilizou um tipo de abordagem narrativo-reflexiva a partir da construção de *portfolios* que acompanhou todo o percurso empírico, assim como a realização de entrevistas antes e após o percurso formativo – instrumentos que permitiram aceder à evolução dos sujeitos participantes e, através destes, ao próprio processo investigativo –, a supervisão e a observação participante, e o inquérito por questionário, possibilitou-nos uma compreensão mais alargada e aprofundada do nosso objeto de estudo, ao integrar o cruzamento de métodos e dados quantitativos e qualitativos. Todavia, não podemos deixar de registar que um estudo desta natureza coloca desafios e dificuldades nem sempre fáceis de ultrapassar, na medida em que exige esforços redobrados na análise dos dados e na sua apresentação sendo, muitas vezes, a sua exposição, demasiado extensa.

De igual modo, os limites temporais do próprio estudo investigativo, bem como a carga horária dos alunos e a duração e/ou interrupção dos períodos letivos limitaram a possibilidade de aplicação de um estudo empírico mais dilatado no tempo. De facto, pensamos que seria enriquecedor o acompanhamento da evolução dos alunos nos anos letivos seguintes. Esta opinião vem no seguimento de uma das constatações que foi possível efetuar, em virtude da investigadora principal ter sido professora da disciplina de Língua Portuguesa de uma das turmas participantes, no ano letivo imediatamente a seguir ao termo do estudo empírico: frequentemente, nos conselhos de turma, os professores salientaram a dificuldade que sentiam em progredir na exposição dos conteúdos e em cumprir as suas planificações, dado os alunos “estarem sempre a colocar questões”.

Importa também registar que, embora as análises efetuadas apontem para o desenvolvimento da capacidade de pensar da maioria dos alunos, o presente estudo pôs em evidência, igualmente, a existência de um grupo de alunos que não desenvolveu esta capacidade, nomeadamente alunos assinalados por apresentarem, habitualmente, maiores dificuldades na aprendizagem e na interiorização de regras de atuação, o que vem corroborar a importância de estratégias de diferenciação pedagógica e de ambientes educativos que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem. Esta foi uma das limitações que sentimos na presente investigação e que a sua duração/limitação temporal não permitiu ultrapassar.

Finalmente, e apesar dos indicadores emergentes apontarem no sentido da conclusão do desenvolvimento do pensamento criativo nos alunos participantes, e apesar da similaridade entre as estratégias de desenvolvimento do pensamento crítico e do pensamento criativo, conforme referem Sternberg e Williams (2003), sentimos que a construção de instrumentos de recolha similares aos produzidos para o desenvolvimento do pensamento crítico teria possibilitado um estudo mais profundo e uma maior compreensão e conhecimento das estratégias de desenvolvimento do pensamento criativo. Foi de resto, a atenção a este constrangimento que está na base de um conjunto de ações que a investigadora principal tem vindo a desenvolver, em parceria com outros



profissionais/investigadores, destinados a refletir sobre as possíveis articulações entre o pensar e o criar<sup>669</sup>.

Por fim, assinala-se que a folha de registo de análise de textos<sup>670</sup>, construída aquando da fase 1, e que se pretendia aplicar também com os alunos na fase 2, não se revelou adequada tendo-se, por isso, optado pela sua não aplicação. Esta inadequação deve-se não só ao facto de, conforme referido, nas sessões de ambas as fases termos privilegiado o diálogo e o debate, mas também porque, no que se refere à fase 2, foram construídos outros documentos de registo ajustados às tarefas propostas, a que já nos referimos, e à dinâmica e evolução do próprio projeto e dos alunos. A sua não utilização com os alunos ficou ainda a dever-se ao facto de considerarmos o seu preenchimento demasiado complexo, por pressupor competências de escrita que a maioria, na ocasião, ainda não detinha.

### 8.3. Sugestões para futuras investigações

No sentido de dar continuidade à reflexão sobre a importância de uma perspetiva de educação centrada no e para o pensar, destacam-se alguns dos fios que se foram soltando no presente percurso investigativo e que, como referimos, não foi possível religar. Assim, salientamos a pertinência de processos investigativos que incidam no aprofundamento da educação do/para o pensar face aos diferentes ritmos de aprendizagem; a aplicação de estudos similares em diferentes contextos; e um percurso investigativo mais dilatado no tempo que permita centrar a atenção do estudo no impacte das estratégias desenvolvidas no sucesso educativo dos alunos.

Dado que, conforme María Zambrano, “não se pode conceber o que não pode ser sonhado”<sup>671</sup>, não poderíamos terminar sem deixar uma última mensagem, cientes de que, como nos ensinou Eliot<sup>672</sup>, *o fim é o lugar de onde partimos*: há que instituir espaços onde os sonhos se efetivem, onde o diálogo entre saberes e sentidos possa acontecer, momentos de (re)encontro e de reconciliação com a palavra, porque “lá no fundo da alma espera-se que tudo o que foi criado ou que tudo o que é natural tenha uma palavra para dar”<sup>673</sup>. É neste sentido que apresentamos, por fim, um exercício reflexivo final, procurando espelhar as implicações deste estudo a nível pessoal.

---

<sup>669</sup> Entre as quais se destacam a organização do *I Encontro de Filosofia para Crianças e Criatividade “Sentir Pensamentos / Pensar Sentidos”* (fevereiro de 2011); as oficinas, destinadas a alunos dos 1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encarregados de educação, *Filosofia para Crianças e Criatividade – Colorir fora dos traços* (novembro de 2010); e o *Workshop Filosofia para Crianças – Das Teias tecidas entre o Pensar e o Criar*, destinado a professores, educadores e outros profissionais da área da educação, integrado na ação de formação “Think 2010 – Pensar/Fazer/Mudar – Curso de Formação e Educação pela Arte e Tecnologia” (abril de 2010).

<sup>670</sup> Vd. Anexo 13 [CD-ROM].

<sup>671</sup> Zambrano, María (1995). *Clareiras do Bosque*. Lisboa: Relógio D’Água Editores. p. 141.

<sup>672</sup> Eliot, T. S. (2004). Little Gidding, V. In *Quatro Quartetos*. Lisboa: Relógio D’Água. p.93.

<sup>673</sup> Zambrano, María (1995). *Clareiras do Bosque*. Lisboa: Relógio D’Água Editores. p. 152.

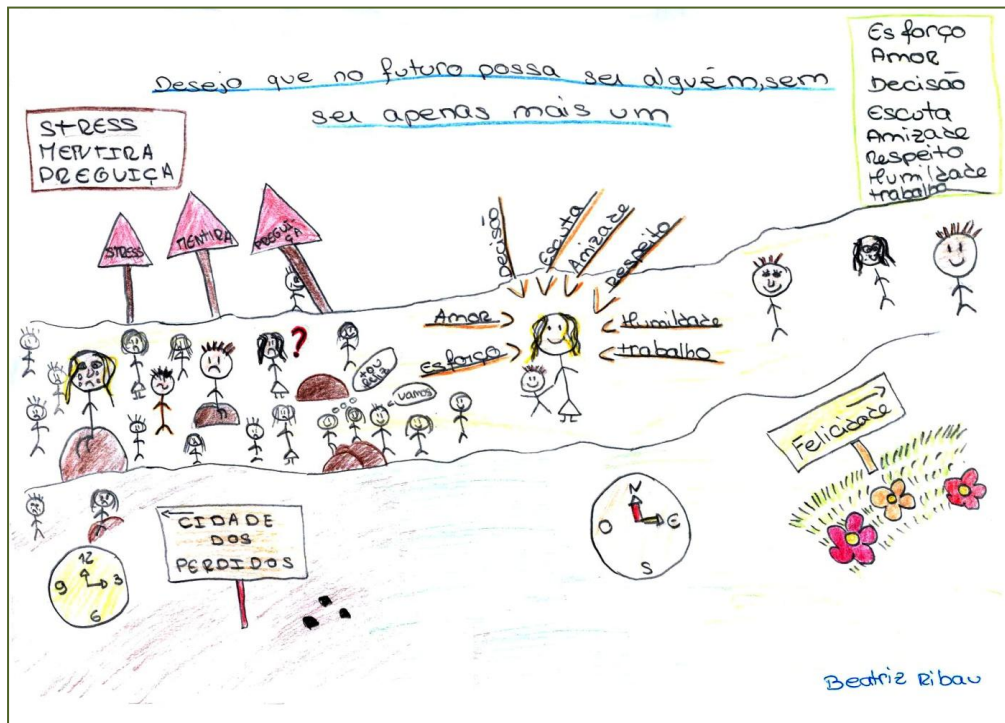


Inclusões: implicações do estudo a nível pessoal – *Entre tempos idos e tempos por vir: memórias, identidade e trajetos*

### Memórias

Esta foi, desde sempre, uma história partilhada, escrita e reescrita a várias vozes. História de que é impossível retomar a origem porque, como todas as histórias, reconstruiu-se no contar e, parafraseando María Zambrano<sup>674</sup>, *daquilo que chega falta o que ia chegar, e do que chegou o que, sem o poder evitar, se perdeu*. Contudo, algures nas primeiras memórias deste projeto, há um marco memorável, cuja lembrança agora retomo e se, de facto, a eternidade é possível, ainda que em breves momentos, que este seja, como foi, então, um desses momentos em que o pensamento se eternizou.

A sua origem situa-se nas primeiras sessões de filosofia do projeto “Hora de Pensar”... os meus primeiros passos pelo caminho do pensar *como educar para o pensar*, ainda inóspitos e vacilantes, contudo tão inquietantes como hoje. O feito marcou-me e nunca mais a atenção *ao cuidado com...* deixou de fazer parte do meu percurso pessoal e profissional. A obra, cujo registo aqui fica, é da Beatriz Ribau<sup>675</sup> que, à data, tinha nove anos e cujas palavras falam por si. Qualquer comentário seria sempre demasiado estéril, por isso, apenas uma breve nota: *o que perdemos quando não damos voz às crianças!*



<sup>674</sup> Zambrano, María (1995). *Clareiras do Bosque*. Lisboa: Relógio D'Água. p. 22.

<sup>675</sup> Por uma questão de justiça e de autoria, o trabalho realizado pela Beatriz (desenho e respetiva explicação) não pode ser apartado do seu nome, pelo que, para o efeito, foi obtida a devida autorização da encarregada de educação e da aluna.



*Cidade dos Perdidos – aquelas pessoas que não sabem o que querem da vida e que estão perdidas.*

*Relógio – as pessoas andam a correr para todo o lado e não param para pensar no que querem da vida.*

*Sinais de perigo (Stress, Mentira e Preguiça) – coisas que nos podem impedir de ser alguém e que nos alertam para certas coisas da vida.*

*Pedras – obstáculos que encontramos na vida.*

*Pessoas que estão fora da estrada – pessoas que estão completamente perdidas, nem sequer se encontram no caminho da felicidade.*

*Estrada – a vida.*

*Bússola – é muito importante saber para onde se quer ir, para podermos gerir o nosso tempo e para decidirmos como fazer as coisas.*

*Placa da Felicidade – pessoas que encontraram o caminho e que são felizes.*

*Na cidade dos perdidos a cor de fundo é o castanho e à medida que vamos chegando à cidade da Felicidade as cores vão-se transformando em verde cada vez mais clarinho. Nem sempre o caminho mais direito é o caminho mais fácil. Se nos ajudarmos uns aos outros podemos encontrar a felicidade.*

Beatriz Ribau (2005)

### **Identidade – A importância de um nome**

Quando questionamos a nossa verdadeira identidade ou procuramos pelos traços da presença de *nós em nós*, porque *para descobrirmos quem somos, temos que olhar para o nosso interior* (AIT4F4S10), descobrimo-nos no de-pender dos outros – são eles que nos confirmam que *aquele* somos nós, são eles o *espelho* em que nos vemos, são eles o advir da possibilidade de nos hetero-referenciarmos e que nos asseguram poder dizer: *aprendi que o que era importante não é a aparência, mas o que somos* (AIT4F4S10).

São pois, os outros, a diferença, que dá consistência à nossa identidade, porque, *se somos diferentes porque temos nomes diferentes* (AIT1AM1S5) *também há pessoas com o mesmo nome que eu e não são iguais a mim* (AIT1AM3S5).

É no seio das relações, dos encontros e desencontros (porque, às vezes, *para responder à questão temos de dizer o nosso nome* (AIT1AF4S6)), na (re)construção das experiências que a vida nos vai permitindo, que a identidade individual se vai construindo e, assim, *descobrimos como nós eramos, a nossa identidade* (AIT2F4S12).

Sob a proteção do pensamento dos alunos e das palavras: *eu sou o L... disse o meu nome porque se não tivesse nome não saberia quem era* (AIT1BM2S6), avancei para uma última tarefa. Porque entendo que a experiência do falar é também uma experiência do ouvir e porque creio que o pensar se gera e se produz no encontro de memórias e identidades cujos trajetos instauram a possibilidade de tempos *por vir*, passados quatro anos sobre o percurso efetuado, usei pedir às professoras participantes que escrevessem um brevíssimo testemunho sobre o caminho construído então.



Este testemunho é a **memória**, um olhar, agora distante, de um **trajeto** comum em que procurámos que, no assumir e no valorizar de cada **identidade**, os nossos alunos, *não fossem apenas mais um*.

E porque, de facto, cada uma das professoras participantes deste projeto *não foi apenas mais uma*, mas um diferente timbre que possibilitou a sonoridade desta história, a sua identidade, expressa agora no seu **nome**, acompanha cada uma das suas breves reflexões, trazendo-se, assim, para o seio deste estudo, a identificação de algumas das vozes que lhe deram vida.

*Desafiei, mais uma vez, os meus conhecimentos e permiti-me alargar horizontes numa área que não me era desconhecida, mas com a qual nunca tinha estabelecido uma relação de cumplicidade e de aprendizagem. (Re)Aprendi a explorar o questionamento tão próprio e natural dos meus alunos, mas com regras e objetivos que estimularam e desenvolveram o seu pensamento crítico, criativo e democrático, presente não apenas nas sessões, mas em toda a dinâmica quotidiana da turma.*

Setembro, 2012

Carla Tomás

*Este programa constitui, para mim, um ótimo “instrumento” para a promoção do desenvolvimento de competências e atitudes nos alunos, com o intuito de estes se tornarem cidadãos ativos, críticos e intervenientes. Para além disso, considero que assenta em valores fundamentais, como a cooperação, o respeito mútuo, a solidariedade, a igualdade de direitos, a colaboração e a tolerância.*

Setembro, 2012

Vânia Rêgo

*Voltar a este projeto deixa-me a certeza do desenvolvimento, do aperfeiçoamento, das marcas deixadas e da pessoa diferente que foi crescendo desde então. É muito fácil entregarmo-nos às rotinas e deixarmos que os hábitos se vão instalando, sair da zona de conforto é sempre arriscado, assustador. Talvez tenha sido esse o maior desafio, ao longo desta viagem pela filosofia, foi, com certeza, essa a maior aprendizagem.*

Setembro, 2012

Kátya Carvalho

*Tenho clara consciência que atualmente consigo arquitetar, de forma mais eficaz e através do jogo do questiona e devolve a questão, o pensamento dos alunos e que esta técnica faz, de facto, o pensamento florescer.*

Outubro, 2012

Patrícia Simões

*Olhando para trás com alguma nostalgia, devo mencionar que a formação “Filosofia para Crianças” permitiu-me abrir horizontes e encontrar novas perspetivas de olhar o Ensino.*

Outubro, 2012

Maria José Neves

### **Trajetos – Entre tempos idos e tempos por vir**

A inquietação pelo *sentido* de *ser consciência* foi o prómio da narração que empreendi, o *fio de Ariadne* que norteou **tempos idos** e as interpelações que descerram, eternamente, outros **tempos por vir**.

As vozes *íntimas*, onde corre o sangue da cultura em que nasci, que me esboçam a identidade e das quais jamais me posso apartar, abrigaram-me os passos,



re-ergueram-me a cada momento que senti que “o perigo para a vida é de asfixiar-se sob o peso da existência”<sup>676</sup>. Igualmente, no *espelhamento* e nos desafios contínuos das perguntas e respostas dos conferencistas que partilharam as suas conceções, ao longo da disciplina “Cultura Conhecimento e Identidade”, que integra o ano curricular do doutoramento, procurei o despertar da inércia mental, a evasão ao peso dos hábitos, apreender novas maneiras de *sentir* e de *pensar*, dispor-me a *ver*, a *escutar* e a *desvelar* outros horizontes possíveis.

Na *poesia* das suas palavras, nas suas modelizações do mundo, que agora, se entrelaçam com os meus quadros referenciais, quebrei a redoma confortável do *estar* e procurei despertar para pensar os possíveis entrelaçamentos entre pensamento e afetividade, entre razão e sensibilidade, porque como afirma João Caração, “temos de compreender o valor das paixões e amarmos as razões”<sup>677</sup>.

As reflexões, que neste estudo se acolhem, são assim, também, fruto das sementes lançadas pelas interrogações dos pensadores que fizeram desta caminhada um percurso reflexivo e afetivo, na qual se foi re-desenhando um saber singular e coletivo. É uma longa narrativa onde aflora a minha identidade, as minhas histórias e a cultura que me molda e na qual muitas outras *vozes, identidades, histórias e culturas* se entremeiam com a minha.

Nesta dinâmica relacional interativa entre o *meu olhar* e os *olhares de outros* foi-se re-construindo e re-modelando a investigação e a sua narrativa, atendendo a que, conforme B. Santos (2010), “a ecologia dos saberes permite, não só superar a monocultura do saber científico, como a ideia de que os saberes não-científicos são alternativos ao saber científico” (p. 100).

Foi neste sentido que me propus uma narrativa/investigativa que permitisse o diálogo capaz de instituir um espaço de intercompreensão, *de cuidado com o Outro*, uma perspetiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento essencial da constituição epistemológica do saber, nesta área do conhecimento, porque, de acordo com Connelly e Clandinin (2009) “la narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido” (p. 43).

Procurei assim, cruzar e tecer palavras e sentidos, que se assumem como indicadores de uma leitura singular da realidade e que, por isso, convidam a outras possíveis re-leituras, porque o narrador é um mediador entre o que vê (lê) e o que re-cria, escrevendo.

No contar, na tessitura do texto escrito, as histórias foram re-vividas e senti-me como uma tecelã na tentativa de construção de pontes entre saberes disciplinares, práticas pedagógicas, atividades profissionais e os sentidos que se lhes atribui, com

<sup>676</sup> Zambrano, Maria (1995). *Clareiras do Bosque*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. p.149.

<sup>677</sup> Caração, João (2005). *Compreender as paixões, amar as razões*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); [Texto não publicado].





vista a apreender uma realidade oculta, a compreender o que pode ser dito e o que não pode ser dito, porque, conforme Gabriela Llansol, “que é o mundo senão *um desconhecido que nos acompanha?*”<sup>678</sup>.

Nas palavras, como na vida, não procuro a nitidez, mas a *poesia*, a obscuridade do enigma que somos, assim, as notas de campo que intervalam o texto principal e que integram o meu *portfolio* de investigação, são o espelho dessa atitude. São, assumidamente, um jogo entre a escrita que diz e que silencia, um outro modo de navegar pelos sentidos das palavras. São registos que, escritos na primeira pessoa, espelham a experiência (auto)biográfica da pesquisa e que, suspendendo o ritmo do discurso, lhe dá vida, porque presentifica as experiências e os momentos vividos.

Também os conceitos que se apresentam nas margens laterais são um convite à entrada de *outros olhares*, uma contínua troca de *dizeres* com o texto principal, nascida do desafio de trabalhar fora de um quadro lógico-formal.

No desbravar desta senda pessoal, onde me desafiei a reaprender o prazer de caminhar entre os afetos e na demanda de *cuidar e ter cuidado com o Outro*, percebi o quanto as palavras me (des)ordenam por dentro. Por isso decidi, nas diferentes análises dos discursos, não recorrer a qualquer suporte informático, mas jogar com as próprias palavras, “aprendiendo de ellas y com ellas, llevándolas hasta el extremo de lo que pueden dar a pensar”<sup>679</sup>, porque creio, que

las palabras que sirven de soporte al pensamiento deben ser empleadas en todas las posiciones posibles [...] hay que hacerlas girar, torcerlas sobre todas sus caras, en la esperanza de un brillo; palparlas y auscultar su sonoridad para percibir el secreto de su sentido. (Jankélévitch, 1978, citado por Larrosa, 2003, p. 23)

A atenção à tecedura metafórica na qual assenta grande parte do linguajar quotidiano, à riqueza das metáforas enquanto estratégias educacionais, é outra das linhas sobre a qual se organiza este estudo e que sublinha que, *ser(mos) consciência*, pressupõe a atenção ao *cuidar da “casa grande”* que habitamos; ao *futuro*, sempre presentificado nos atos quotidianos; ao *cuidar do crescer* atento ao *cuidar do pensar* que nos permite desestabilizar certezas e convicções; ao *cuidar do fazer*, no sentido de repensar o uso social do conhecimento; ao *cuidar do caminho* que nos possibilita (re)definir trajetórias; ao *cuidar do processo* que nos assente o (auto)questionamento; e ao *cuidar do dizer*, atento aos significados das falas quotidianas daqueles que se cruzam nos nossos caminhos.

E se este foi o caminho seguido, é sempre realizável (re)contar a história, reiniciando o caminho inverso porque, conforme Larrosa (2010) “onde se poderia encontrar um lugar se tudo já está dito, se já se sabe tudo, se tudo já está convenientemente coberto por palavras sábias?” (p. 204). É, pois, possível, pensar

---

<sup>678</sup> Llansol, Gabriella (2002). *O Senhor de Herbais*. Lisboa: Relógio D'Água. p. 38.

<sup>679</sup> Larrosa, Jorge (2003). *Entre Las Lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Editorial Laertes. p. 24



que, *ser(mos) consciência é cuidar do dizer*, atendendo ao *processo* e ao *caminho* que nos permitem um *fazer atento* aos laços que vinculam *crescer e pensar*, com vista a, conjuntamente, *cuidarmos do futuro* e da “*casa grande*” pela qual somos responsáveis.

Também os símbolos que acompanham os subtítulos, estabelecendo o vínculo com as notas de margens, cuja origem se situa nos *nós que a rede*<sup>680</sup> permitiu instituir, e que com o próprio texto se foram reconfigurando, relembram a recursividade do saber e a possibilidade criadora do pensar, porque “a cada hora o mundo é o que fazemos dele. A história o que fizemos dela. E os valores. E os encontros. Impossível aceitar como Édipo que tudo está feito só porque descobrimos a fórmula que nos permite que tudo se faça”<sup>681</sup>.

Todos os momentos deste percurso foram sentidos, ora como investigadora, ora como formadora, aprendente, observadora, ouvinte, supervisora ou como narradora. Este é um dos principais valores da experiência investigativa: transformar a relação que temos conosco mesmo, com o saber. O fascínio do incessante re(encontro) com o conhecimento é a possibilidade de (entre)vermos que, conforme Cecília Meireles, “nesta aventura do sonho exposto à correnteza, só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram”<sup>682</sup>. Foi neste sentido que se desenvolveu o presente projeto, numa tentativa de construção de sentidos e aprendizagens, como um repto a múltiplas leituras e reconstruções, numa amálgama de experiências singulares e coletivas que, como todas as experiências pode ser partilhada através da narração. Ao longo do texto, reconstruí, narrativamente, essa experiência e reconstruí-me nela.

Neste trajeto revisei e criei intimidade com outras vozes, obras, palavras, que pareciam escrever comigo. Estabeleci vínculos com ideias e, no seu confronto com os sentidos e a sensibilidade que os momentos permitiram, fui (re)traçando a minha trajetória e o caminho investigativo. Na tessitura conjunta de diversas vozes e dos longos diálogos interiores, no entretecer dos discursos oriundos de diferentes documentos, novos saberes se foram construindo, procedentes de um sonho individual que se transmutou num projeto assumidamente partilhado e, por isso, comum.

E, quando a experiência é coletiva, como neste caso, todos que a vivem, se transformam, quer no que respeita às relações entre si, quer quanto às relações consigo mesmo. O que se transforma é múltiplo: o que somos, o que pensamos, o que sabemos (e não sabemos) e a relação que temos com o que somos, o que pensamos e com o que sabemos (ou não sabemos). A única coisa segura que

---

<sup>680</sup> Rede de cooperação científica *Novos saberes básicos dos alunos no século XXI, novos desafios à formação de professores*, na qual se integra este estudo.

<sup>681</sup> Lourenço, Eduardo (1987). *Tempo e Poesia*. Lisboa: Relógio D'Água, Editores. p. 32.

<sup>682</sup> Meireles, Cecília (1901-1964). *Noções*. In *Obra Poética de Cecília Meireles* (2001). Rio de Janeiro: Aguilar. p. 45.



permanece é, conforme Larrosa (2003), a “imposibilidad de seguir pensando como se pensaba” (p. 374).

Não somos, de facto, os mesmos que éramos quando começámos:

*Cada dia é mais evidente que partimos,  
Sem nenhum possível regresso no que fomos*<sup>683</sup>.

### Concluir para recomeçar

Os desiderandos de crescimento entrançaram-se com a sedução das descobertas que, em cada passo, ciosamente quis cristalizar. Os percursos seguidos não se assumem imutáveis. Embora perpetuados pelos instantes possíveis e, por isso **memórias**, são, fundamentalmente, *olhares de um tempo por vir*, porque contínuos chamamentos e desafios do infinito leque de possibilidades de ser.

A memória assume a significação do *não esquecimento*, a capacidade que nos constitui de *abrigar tempos idos* e de estruturar *o que fomos*, com vista a pensar *o que somos* e *o que seremos* – *no bordar dos tempos do por vir*.

Tantas memórias guardadas e outras tantas vividas. Tantos percursos se esboçam, tantas idas. Novas teias, novos fios. Tantas palavras não ditas, outras múltiplas histórias e a inquietação da partida:

*Depois de ficar e ir  
Hei-de ser quem vai chegar  
Para ser quem quer partir*<sup>684</sup>.

---

<sup>683</sup> Sophia de Mello Breyner Andresen. Cada dia. In *Sophia de Mello Breyner Andresen. Obra Poética I* (1992). Círculo de leitores. p. 225.

<sup>684</sup> Fernando Pessoa (1931). Basta pensar em sentir. In *Obras Completas de Fernando Pessoa. Poesias Inéditas (1930-1935)*. (1981). Lisboa: Edições Ática. p. 73.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abbagnano, N. (1990). *Nomes e Temas da Filosofia Contemporânea*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Alarcão, I. (Org.) (1996a). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender, ESE de Portalegre*, 21, 46-50.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 15-23.
- Alarcão, I. (2001c). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor. Da história da profissão de cada professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores.
- Alarcão, I. (2002). Comentário. In Prost, A., Antunes, A., Nóvoa, A., Dias, C., Reis, C., Rodrigues, C. et al. (2002). *Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 265-276). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alarcão, I. (2004). *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva* (3.<sup>a</sup> edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. (Org.) (1994). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. & Ambrósio, T. (2003). Os saberes e o desenvolvimento dos professores: papel dos processos de investigação-formação. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.). *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE*. Vol. 1 (pp. 567-575). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Almeida, L. (1996). Cognição e Aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(1), 17-32.

- Almeida, L. (2004). Reflectindo sobre a investigação educacional em Portugal... In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs.) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 7-11). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. (2005). Programas de Treino Cognitivo: Ajudar os Alunos a Aprender a Pensar. In Miranda, G. & Bahia, S. (Orgs.) (2005). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem* (pp. 288-310). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Alonso, L. (1996). Inovação curricular e formação de professores: O caso do 1.º ciclo do Ensino Básico. *Rumos*, 12, 4-5.
- Alonso, L. & Roldão, M. (Coord.) (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, L. (2007, Janeiro 6). Cada um faz a sua parte. *Revista XIX, Público*.
- Ambrósio, T. (2004). A Complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. In Ambrósio, T., Caetano, A., Neves, C., Gonçalves, M., Ramos, M., Mesquita, M. & Sá-Chaves, I. (2004). *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas* (pp. 21-34). MCX/APC – Atelier n.º 34.
- Ambrósio, T. (2005). *A Emergência da Complexidade na Investigação em Educação*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).
- Ambrósio, T. (2007). A Cidadania Contemporânea: uma conquista de afirmação humana. In Soares, M., Amaral, D., Campos, A., Silva, A., Grilo, E., Louçã, F., Canotilho, J., Miranda, J., Fernandes, J., Cadilhe, M., Veiga, M., Pinto, P., Ambrósio, T. (2007). *Cidadania uma visão para Portugal* (pp. 255-274). Lisboa: Gradiva.
- American Psychological Association (2012). *Regras essenciais de estilo da APA*. Porto Alegre: Penso.
- Amiguinho, A. & Canário, R. (Orgs.) (1994). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- André, J. (1999). *Pensamento e Afectividade – Sobre a paixão da razão e as razões das paixões*. Coimbra: Quarteto Editora.
- António, A. (2004). *O outro lado do espelho – Sentimentos, vivências, imaginários. Professores no lugar do morto*. Lisboa: Edições ASA.
- Antoniou, I. (2008a) Ilya Prigogine e os Institutos Internacionais Solvay de Física e de Química. In Prigogine, I. (2008). *O futuro está determinado?* (pp. 18-23). Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- Antoniou, I. (2008b) Epílogo. In Prigogine, I. (2008). *O futuro está determinado?* (pp. 116-123). Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- Aranha, M. (2002). O que é uma educação para o Pensar? In Castro, E. & Ramos-de-Oliveira, P. (Org.) (2002). *Educando para o Pensar* (pp. 3-9). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Arbonès, G., Baiges, A., Bosch, E., Escoda, M., Garralaga, I., Garrote, M., . . . Terricabras, J. (2005). *Filosofia en la escuela. La práctica de pensar en las aulas*. Editorial Graó: Barcelona.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Arendt, H. (2011). *A Vida do Espírito Volume I - Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Aristóteles (n.d.). *Metafísica* (2.ª edição). Coimbra: Atlântida Editora.

- Arnaiz, G. (2005). Prólogo. Nuevas practicas filosóficas: de los cafés filosóficos a los talleres de filosofia. In Brenifier, O (2005). *El Diálogo en Clase* (pp. 7-20). Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Arnaiz, G. (2011). Resucitar a Sócrates. In Brenifier, O (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica* (pp. 7-10). Valencia: EDITILE S. L. Diálogo.
- Auretta, C. (2004). Apeadeiros do Ser/Caminhos do Sentido: a Escrita, a Imagem e o Corpo. In Auretta, C., Gonçalves, J. & Bernardo, L. (2004). *Discursos Cruzados Filosofia, Literatura e Educação* (pp. 39-79). Lisboa Plátano Editora.
- Auretta, C., Gonçalves, J. & Bernardo, L. (2004). *Discursos Cruzados – Filosofia, Literatura e Educação*. Plátano Editora: Lisboa.
- Bachelard, G. (2008). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70.
- Bahia, S. & Nogueira, S. (2005). Entre a Teoria e Prática da Criatividade. In Miranda, G. & Bahia, S. (Orgs.) (2005). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem* (pp. 332-363). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem* (7.ª edição). São Paulo: Hucitec.
- Barata, M. (2004). *As Ciências da Complexidade, sinal ou motor da unificação cultural*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3.ª edição). Lisboa: Edições 70.
- Barth, B. (1993). *Le Savoir en Construction: Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Barthes, R. (1999). *S/Z*. Lisboa: Edições 70.
- Bassey, M. (1981). Pedagogic Research: on the relative merits of research for generalization and study of single events. *Oxford Review of Education*, 7(1), 73-93.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (7.ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bauman, Z. (1989). *Modernity and The Holocaust*. New York: Cornell University Press.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. New York: New York University Press.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Bertalanffy, L. (1977). *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bidault, H. & Tréca, M.-C. (2005). Jean Piaget. In Golse, B. (Coord.) (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. (pp.190-210). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.



- Black, T. (1999). *Doing Quantitative Research in the Social Sciences: An integrated approach to research design, measurement and statistics*. London: Sage Publications.
- Blanc, M. (1998). *Estudos sobre o Ser*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonoma, T. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. *Journal of Marketing Research*, vol. XXII, May 1985.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses Dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2011). *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brannen, J. (2002). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. USA: Ashgate.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le Débat*. CRDP de Bretagne.
- Brenifier, O. (2005). *El Diálogo en Clase*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Brenifier, O. (2007a). *La Pratique de la Philosophie à l'École Primaire*. Toulouse: Sedrap Éducation.
- Brenifier, O. (2007b, setembro). *Seminário de Filosofia Prática "Arte de Questionar"*. Centro "Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades" da Associação de Professores de Sintra. (Texto não publicado).
- Brenifier, O. (2007c). *O que é o saber?* Lisboa: Dinalivro.
- Brenifier, O. (2008, novembro). *Workshop de Filosofia Prática – vertente de Aconselhamento Filosófico: "Filosofia com crianças e... outras idades"*. Centro "Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades" e LanguageCraft – Línguas, Artes e Cultura. (Texto não publicado).
- Brenifier, O. (2009, maio). *Workshop de Filosofia Prática – vertente de Aconselhamento Filosófico: "L'art du questionnement"*. Centro "Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades" e LanguageCraft – Línguas, Artes e Cultura. (Texto não publicado).
- Brenifier, O. (2011a). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Valencia: EDITILE S. L. Diálogo.
- Brenifier, O. (n.d.a) *Filosofar a la escuela primaria - Un enseñante puede enseñar únicamente lo que los alumnos ya saben*. [Texto gentilmente cedido pelo autor].
- Brenifier, O. (n.d.c). *La Philosophie en Maternelle*. [Texto gentilmente cedido pelo autor].
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruckner, P. (1998). Filhos e vítimas: o tempo da inocência. In Morin, E., Prigogine, I., et al. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores. Para fugir à alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo* (pp. 51-62). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa : Relógio D'Água Editores.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Caetano, A. (2004). *Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Calvino, I. (1998). *Seis Propostas para o Próximo Milénio* (3.ª edição). Lisboa: Editorial Teorema.

- Campos, B. (Coord.) (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (1995). *Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1996a). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In Campos, B. (Org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 31-58). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1996b). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In Barroso, J. (Org.) (1996). *O estudo da escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1998). *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.
- Canário, R. (2002). Escola – Crise ou Mutação. In Prost, A., Antunes, A., Nóvoa, A., Dias, C., Reis, C., Rodrigues, C. et al. (2002). *Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Capra, F. (2006a). *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. (2006b). *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Caraça, J. (2005). *Compreender as paixões, amar as razões*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21* (2.ª edição). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2007). Prefácio. In Soares, M., Amaral, D., Campos, A., Silva, A., Grilo, E., Louçã, F., Canotilho, J., Miranda, J., Fernandes, J., Cadilhe, M., Veiga, M., Pinto, P., Ambrósio, T. (2007). *Cidadania uma visão para Portugal* (pp. 9-18). Lisboa: Gradiva.
- Carr, D. (2005). *El Sentido de la Educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1998). *Teoria Crítica de la Enseñanza: la Investigación-Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carrilho, M. (2012). *Pensar o Mundo*. Coimbra: Grácio Editor.
- Casey, E. (1976). *Imagining: A Phenomenological Study*. Bloomington: Indiana University Press.
- Castells, M. (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura* (vol. I). Lisboa: FCG.
- Castro, E. & Ramos-de-Oliveira, P. (Org.) (2002). *Educando para o Pensar*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Castro, G., Miúdo, B. & Carvalho, M. (2010). *CRIA: Um Projecto de Filosofia para Crianças*. Açores: Universidade dos Açores.

- Carvalho, A. (Org.) (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A., Figueiredo, A., Morin, E., Delacôte, G., Silva, J., Pinheiro, J., . . . Papert, S. (2000). *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cerveró, V. (2009). La crítica como narrativa de las crisis de formación. In Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Lara, N., Connelly, F., Clandinin, D., & Greene, M. (2009). *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 165-190). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes.
- Chantal, M. (2001). *Filosofia en los días críticos*. Valencia: Pre-textos.
- Chantraine-Demilly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 139-158). Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humana e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Clark, C. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. (3.ª edição). London: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5.ª edição). London: Routledge Falmer.
- Compte-Sponville, A. (2000). La Philosophie comme Art de Vivre. In Dortier, J.-F. (Coord.) (2000). *Philosophies de Notre Temps* (pp. 185-192). France: Sciences Humaines Éditions.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (2009). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Lara, N., Connelly, F., Clandinin, D., & Greene, M. (2009). *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes.
- Correia, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Correia, J. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. (1999). *Os "Lugares-Comuns" na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. (2003). Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In Canário, R. (Org.) (2003). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.
- Correia, J., Lopes, A. & Matos, M. (1999). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições ASA.
- Costa, N. (2004). *A Investigação Educacional e o seu Impacte nas Práticas Educativas: o Caso da Investigação em Didáctica das Ciências*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: I.E.P. – Universidade do Minho.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cunningham, R. (1971). Developing question-asking skills. In Weigand, J. (Ed.). *Developing teacher competencies* (pp. 81-130). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Dagognet, F. (1986). *Bachelard*. Lisboa: Edições 70.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A construção do cérebro consciente*. Ed. Temas e Debates – Circulo de Leitores.
- Daniel, M.-F. (2000). *A Filosofia e as Crianças*. São Paulo: Editora Nova Alexandria.
- David, M., Vivienne, B., Elliott, J. Gregson, M., Higgins, S., Miller, J. & Newton, D. (2005). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- De Bruyne, P. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: PUF.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (2005). (Org.) *A Educação para o século XXI. Questões e Perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Éditions du Seuil.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação* (4.ª edição). São Paulo: Companhia Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dolbec, A. (2003). A Investigação-Acção. In Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Investigação social. Da problemática à colheita de dados*. (pp. 483-512). Loures: Lusociência.
- Domènech J. & Guerrero, J. (2005). *Miradas a la educación que queremos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Dortier, J.-F. (Coord.) (2000). *Philosophies de Notre Temps*. France: Sciences Humaines Éditions.
- Durham, M. (1997). Secondary science teachers' responses to student questions. *Journal of Science Teacher Education*, 8(4), pp. 257-267.
- Edgerton, R., Hutchings, P. & Quinlan, K. (1991). *The Teaching Portfolio: capturing the scholarship of teaching*. Washington DC: American Association for Higher Education.
- Elbaz, F. (1987). Teacher's Knowledge of Teaching: Strategies of Reflexion. In Smyth, J. (Org.) (1987). *Educating Teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge* (pp. 45-53). New York: The Falmer Press.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In Angulo, V. (Dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 87-95). Alcoy: Marfil.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's Knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*. 23(1), pp. 1-19.

- Elliot, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.-B. Baron & R.J. Sternberg (Eds.) (1987). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: Freeman.
- Erlanson, D., Skipper, B., Allen, S., & Harris, E. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J., & Pacheco J. (Org.) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Pinto, P., Silva, I., Rodrigues, A. & Pinto, M. (1991). *Formação de Professores por Competência – Projecto Foco. Uma experiência de formação contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fleury, A. & Fleury, M. (2004). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira* (3.ª edição). São Paulo: Atlas.
- Foddy, W. (1996) *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J. (1991). Formação contínua de professores: modelos organizacionais. In Universidade de Aveiro (Org.). *Formação contínua de professores. Realidades e perspectivas* (pp. 235-267). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Ferreira, F., Monteiro, M. & Silva, V. (2001). *Formação Contínua. Actores, políticas e práticas*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fosnot, C. (1995). *Professores e Alunos Questionam-se. Uma abordagem construtivista do ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gadamer, H-G (1984). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadotti (2000). A Filosofia para Crianças e Jovens e as Perspectivas Atuais da Educação. In Kohan, W. & Leal, B. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças em Debate* (2.ª edição) (pp. 21-38). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gall, M., Gall, J. & Borg, W. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Garcia, C. (1991). *El Estudio de Caso: una estrategia para la formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE.

- Garcia, R. (Org.) (2003). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaston, B. (2008). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70.
- Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Investigação Social – Da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência.
- GAVE (2001). *PISA 2000 – Resultados do estudo internacional*. Lisboa: GAVE.
- Ghiglione R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1999). *Para uma Terceira Via*. Lisboa: Presença.
- Giddens, A. (2006). *O Mundo na Era da Globalização* (6.ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Golse, B. (Coord.) (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gomez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Goodson, I. (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de professores* (pp. 63-78) (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Green, J. & Smyser, S. (2001). *The Teacher Portfolio: a strategy for professional development and evaluation*. London: The Scarecrow Press, Inc.
- Greene, M. (2009). El Profesor como Extranjero. In Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Lara, N., Connelly, F., Clandinin, D., & Greene, M. (2009). *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 81-130). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes.
- Greenspan, A. (2007). *A Era da Turbulência. Contribuições para um Mundo em Mudança* (2.ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- GREPH (1977). *Qui a peur de la philosophie?* Paris: Champs Flammarion.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI* (2.ª edição). Lisboa: Oficina do Livro.
- Grilo, M. (2007). Cidadania: uma visão para Portugal. In Soares, M., Amaral, D., Campos, A., Silva, A., Grilo, E., Louçã, F., Canotilho, J., Miranda, J., Fernandes, J., Cadilhe, M., Veiga, M., Pinto, P., & Ambrósio, T. (2007). *Cidadania uma visão para Portugal* (pp. 65-73). Lisboa: Gradiva.
- Grusko, R. (1998). Realizing the Power of Reflection. *Martin-Kniep, G. (1998). Why am I doing this? Purposeful Teaching Through Portfolio Assessment*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Guillaume, M. (1998). A Competição das Velocidades. In Morin, E., Prigogine, I., et al. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores. Para fugir à alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo* (pp. 103-116). Lisboa: Instituto Piaget.
- Habermas, J. (1987). *Teoria de la Accion Comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Halpern, D. (1997). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought and knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamers, J. & Overtoom, M. (1998). Programas europeus de ensinar a pensar: Tendências e avaliação. *Inovação*, 11(2), 9-25.

- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hart, E. & Bond, M. (1999). *Action Research for Health and Social Care – A guide to practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Heidegger, M. (1984). *El Ser y el Tiempo* (5.ª reimpressão). Madrid: Ediciones F. C. E. España.
- Heidegger, M. (1986). *Acheminement vers la Parole*. France: Gallimard.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (2.ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hobsawm, E. (1995). *Era dos Extremos: O Breve Século XX*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hobsawm, E. (2000). *O Século XXI. Reflexões sobre o Futuro*. Lisboa: Editorial Presença.
- Holt, J. (2001). *Como Aprendem as Crianças*. Lisboa: Editorial Presença.
- Houdé, O. & Meljac, C. (Orgs.) (2002). *O Espírito Piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Huberman, A. & Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. In Denzin, N. & e Y. Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ianni, O. (2004). *Teorias da Globalização* (12.ª edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- IGE (2000). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. IGE-ME.
- INAFOP (2001). *Perfis de desempenho profissional do educador e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: ME.
- Jaspers, K. (1972). *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Javeau, C. (1990). *L'Enquête par Questionnaire. Manuel à l'usage du praticien* (4.ª edição). Bruxelas : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: a methodology for human studies*. London: Sage Publications.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31(2), pp. 338-368.
- Kohan, W. (2002). Lipman y la Filosofía. Notas para pensar un concepto. In Moriyón, F. (Coord.) (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación* (pp. 49-69). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kohan, W. (2005). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. & Kennedy, D. (Org.) (2000). *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro* (2.ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Kohan, W. & Leal, B. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças em Debate* (2.ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Kohan, W. & Waksman, V. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças: na prática escolar* (3.ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.

- Kohan, W. & Wuensch, A. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman* (3.ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
- Labbé, B. & Puech, M. (2003). *O que Sabemos e o que Não Sabemos*. Lisboa: Terramar.
- Lagemann, E. & Shulman, L. (Eds.) (1999). *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Landry, R. (2003). A Análise de Conteúdo. In Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Investigação social. Da problemática à colheita de dados* (pp. 345-372). Loures: Lusociência.
- Laperrière, A. (2003). A Observação Directa. In Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Investigação social. Da problemática à colheita de dados* (pp. 257-278). Loures: Lusociência.
- Larrosa, J. (2000). Dar a Ler, Dar a Pensar... Quem Sabe. Entre Literatura e Filosofia. In Kohan, W. & Leal, B. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças em Debate* (2.ª edição) (pp. 119-129). Petrópolis: Editora Vozes.
- Larrosa, J. (2003). *Entre Las Lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Larrosa, J. (2007). *Notas para una Pedagogía Experiencial*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (2.ª edição); (Texto não publicado).
- Larrosa, J. (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (5.ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Lara, N., Connelly, F., Clandinin, D., & Greene, M. (2009). *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, C. & Lopes, A. (Org.) (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *O construtivismo dos fundamentos* (vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.
- Le Moigne, J.-L. (1996). *A Teoria do Sistema Geral. Teoria da Modelização*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Le Moigne, J.-L. (1999). *La Modélisation des Systèmes Complexes*. Paris: Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (2000). "Trabalhar para pensar bem..." Pragmática e ética da compreensão. In Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (2000). *A Inteligência da Complexidade* (3.ª edição) (pp. 255-259). São Paulo: Editora Peirópolis.
- Le Moigne, J.-L. (2004a). *La modélisation des systèmes complexes*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).



- Le Moigne, J.-L. (2009a). Sobre a Inteligência da Complexidade, Entrelaçando Epistemologia e Pragmática. In Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (2009). *Inteligência da Complexidade. Epistemologia e Pragmática*. (pp. 19-35). Lisboa: Instituto Piaget.
- Le Moigne, J.-L. (2009b). As Ciências de *Ingenium*, Apostas epistemológicas. In Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (2009). *Inteligência da Complexidade. Epistemologia e Pragmática*. (pp. 391-418). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lerbet, G. (2004). *Le sens de Chacun. Intelligence de l'autoréférence en action*. France: L'Harmattan.
- Lerbet, G. (2005). *Le Sens de Chacun*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* (2.ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, D. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1992a). *Issao e Guga*. São Paulo: CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Lipman, M. (1992b). *Maravilhando-se com o Mundo*. São Paulo: CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Lipman, M. (1995a; 2001). *O Pensar na Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Lipman, M. (1995b). *Pimpa*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia, Centro Português de Filosofia para Crianças.
- Lipman, M. (1995c). *Em Busca de Significados*. São Paulo: CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Lipman, M. (1998a). *A descoberta de Ari dos Telles*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura.
- Lipman, M. (1998b). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1999). *Luísa*. São Paulo: CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Lipman, M. (2000a). Alguns Pressupostos Educacionais de Filosofia para Crianças. In Kohan, W. & Leal, B. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças em Debate* (2.ª edição) (pp. 19-20). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lipman, M. (2000b). Como nasceu *Filosofia para Crianças*. In Kohan, W. & Wuensch, A. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman* (3.ª edição) (pp. 21-27). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lipman, M. (2002). *Investigação Filosófica*. São Paulo: CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Lipman, M. (2003). *Investigação Ética*. São Paulo: CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.

- Lipman, M. (2004). *Decidiendo qué Hacemos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (2001). *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1998). A Era do Após-Dever. In Morin, E., Prigogine, I., et al. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores. Para fugir à alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo* (pp. 29-37). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris: Éditions Grasset.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *O Ecrã Global*. Lisboa: Edições 70.
- Lobo Antunes, J. (2005). *Umana cosa è*. Ciclo de conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (Org.) (2007). *De uma Escola a Outra. Temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A. & Ribeiro, A. (2000). A construção de Identidades profissionais: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º CEB. In Revista *Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lorieri, M. (2000). Perguntando por mais um dos Pressupostos Educacionais do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. In Kohan, W. & Leal, B. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças em Debate* (2.ª edição) (pp. 49-59). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lorieri, M. (2002). Educação para o Pensar. In Castro, E. & Ramos-de-Oliveira, P. (Org.) (2002). *Educando para o Pensar* (pp. 11-31). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Lourenço, E. (2002). *O Esplendor do Caos*. Lisboa: Gradiva.
- Lovelock, J. (1987). *Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra*. Lisboa: Edições 70.
- Luwisch, F. (2002). O Ensino e a Identidade Narrativa. *Revista de Educação*, XI(2), 21- 33.
- Lytard, J.-F. (2003). *A Condição Pós-Moderna* (3.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- MacGillivray, A. (2008). *A Breve História da Globalização*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Machado, P. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Mandel, S. & Reed, R. (2002). *Manual de Instruções*. São Paulo: CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2.ª edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Porto: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, I. (2005). *Ciência, Paz e Desenvolvimento*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).
- Martins, V. (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade. Propostas de trabalho*. Porto: Edições ASA.
- Matthews, G. (1997). *A Filosofia da Infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

- McCall, C. (2009). *Transforming Thinking. Philosophical Inquiry in the primary and secondary classroom*. New York: Routledge.
- McLuhan, M. (1989). *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. New York: Oxford University Press.
- Mello, G. (2002). O Espaço das Políticas Educativas na Sociedade do Conhecimento: em busca da sociedade do saber. In Prost, A., Antunes, A., Nóvoa, A., Dias, C., Reis, C., Rodrigues, C. et al. (2002). *Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 69-97). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar – Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mesquita, A. (Coord.) (2002). *Pedagogias do Imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2000). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*.
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Específicas*.
- Miranda, G. & Bahia, S. (Orgs.) (2005). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Moore, D. (1997). *Statistics, concepts and controversies*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Moore, G. (1983). *Developing and Evaluating Educational Research*. New York: HarperCollins Publishers.
- Moraes, M. (2010). *O Paradigma Educacional Emergente* (15.ª edição). São Paulo: Papyrus Editora.
- Moreira, A. & Pacheco, J. (Orgs.) (2006). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, F. (2005). Jean Piaget: Um Pedagogo? In Miranda, G. & Bahia, S. (Orgs.) (2005). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem* (pp. 26-42). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Morin, E. (1986). *O Método III. O conhecimento do conhecimento*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1973). *O Paradigma Perdido: a natureza humana*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1999). *Amor, Poesia, Sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2000). A Epistemologia da Complexidade. In Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (2000). *A Inteligência da Complexidade* (3.ª edição) (pp. 43-137). São Paulo: Editora Peirópolis.
- Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI. Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao Pensamento Complexo* (4.ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2004a). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Morin, E. (2004b). Prefácio. In Morin, E., Motta, R., & Ciurana, É.-R. (2004). *Educar para a Era Planetária. Pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana* (pp. 9-11). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2011). *La Vía*. Barcelona: Paidós – Espasa Libros S. L. U.
- Morin, E. (n.d.). *As Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Peirópolis.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (2009). *Inteligência da Complexidade. Epistemologia e Pragmática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. & Prigogine, I., et al. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores. Para Fugir à Alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E., Motta, R., & Ciurana, É.-R. (2004). *Educar para a Era Planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moriyón, F. (Coord.) (2002a). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Moriyón, F. (Coord.) (2002b). *La estimulación de la Inteligencia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Londres: Sage Publications.
- Neves, C. (2004). Sustentar o desenvolvimento. A complexidade dos novos modelos de desenvolvimento. In Ambrósio, T., Caetano, A., Gonçalves, M., Neves, C., Ramos, M., Mesquita, M. & Sá-Chaves, I. (2004). *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas* (pp. 49-62). MCX/APC – Atelier n.º 34.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e Práticas da formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.). *Formação contínua de professores, Realidades e Perspectivas. Actas do 1.º Congresso Nacional de Formação Contínua* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002a). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa
- Nóvoa, A. (2002b). Nota Introdutória. In Prost, A., Antunes, A., Nóvoa, A., Dias, C., Reis, C., Rodrigues, C. et al. (2002). *Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 9-14). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OCDE (1990). *L'Enseignant Aujourd'hui. Fonctions, Statut, Politiques*. Paris: OCDE.
- OCDE (2007). *PISA 2006 – Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OCDE.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10(1), 89-110.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores*. vols. 1 e 2. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira, L. (1996). *A Prática Reflexiva de Professores e o seu Processo de Mudança: um estudo no Contexto da Formação Contínua* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In Sá-Chaves, I. (Org.) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. & Oliveira, M.-L. (1999). O Contexto Supervisivo na Formação Contínua de Professores. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 170-176). Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (Org.s) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Ortega y Gasset, J. (2002). *O Que é o Conhecimento?* Lisboa: Fim de Século.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Pacheco, J. & Lima, J. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Painter, B. (2001). Using Teaching Portfolios. *Educational Leadership*, 58(5), February, 31-34.
- Pais, J. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Paiva, B. (2006). *Urbanidade e Educação Cultural. Estudo de Caso em Supervisão Ecológica* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Papadopoulos, G. (2005). Aprender para o Século XXI. In Delors, J. (2005). (Org.) *A Educação para o século XXI. Questões e Perspectivas* (pp. 19-34). Porto Alegre: Artmed.
- Parafita, A. (2002). Prefácio In Mesquita, A. (Coord.) (2002). *Pedagogias do Imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. (pp. 9-12). Porto: Edições ASA.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking – What every person needs to survive in a rapidly changing world* (3.ª edição). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paulson, P. & Meyer, C. (1991). What makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), pp. 60-63.
- Paviani, J. (2001). *Filosofia e método em Platão*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Pedrosa de Jesus, M. H. (1987). *A descriptive study of some science teachers questioning practices* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de East Anglia, U.K.
- Pedrosa de Jesus, M. H. (1991). *An investigation of pupils questions in science teaching* (Tese de doutoramento não publicada). University of East Anglia, Norwich, U.K.
- Pedrosa, M. H. (2000). A Comunicação na sala de aula: As perguntas como elementos estruturadores da interação didática. In Monteiro, C., Tavares, F., Almiro, J., Ponte, J. & Mato, J. (Orgs). *Interações na aula de Matemática* (pp.149-161). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Pereira, M. (1990). *Modernidade e Tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Pérez-Goméz, (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa A. (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE.

- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas* (2.ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999a). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000a). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002a). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002b). As Competências para Ensinar no Século XXI. In Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N. & Allessandrini, C. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação de Professores e o Desafio da Avaliação* (pp. 11-33). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? – Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania. O papel da Escola na Formação para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N. & Allessandrini, C. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação de Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pestana, D. & Velosa, S. (2006). *Introdução à probabilidade e à estatística*. Lisboa: FCG.
- Pestana, H. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1996). *Biologia e Conhecimento* (2.ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Piaget, J. (n.d.). Development and learning. In Lavatelly, C. & Stendler, F. (1972). *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1982). *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difel.
- Pinto, P. (2007). Uma outra visão da cidadania. In Soares, M., Amaral, D., Campos, A., Silva, A., Grilo, E., Louçã, F., Canotilho, J., Miranda, J., Fernandes, J., Cadilhe, M., Veiga, M., Pinto, P., Ambrósio, T. (2007). *Cidadania uma visão para Portugal* (pp. 237-254). Lisboa: Gradiva.
- Platão (n.d.). *Teeteto ou da Ciência*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Popper, K. (1975). *Conhecimento Objetivo: uma abordagem evolucionária*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.
- Popper, K. (2002). *O conhecimento e o problema corpo-mente*. Lisboa: Edições 70.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines*. Liege: Pierre Mardaga Editeur.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (1999a). *L'Éducation Posmoderne*. Paris: PUF.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (1999b). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Praia, J. (2004). *Epistemologias Científicas, Epistemologias Pessoais – Ontologia(s) e Zonas de Fronteira*. Ciclo de Conferências da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição); (Texto não publicado).
- Prigogine, I. (1996). *O Fim das Certezas: Tempo, Caos e as Leis da Natureza*. São Paulo: Editora Unesp.

- Prigogine, I. (2008). *O Futuro está determinado?* Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- Pulaski, M. (1986). *Compreendendo Piaget*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação e Ciências Sociais* (4.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, M. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Rangel, A. (2004). *As Parábolas e Contos de Nasrudin*. Belo Horizonte: Editora Leitura.
- Real, M. (outubro, 2012). Manuel Maria Carrilho – Pensar o mundo, entrevista a Manuel Maria Carrilho. *Jornal de Letras* n.º 1096, de 3 a 16 de Outubro de 2012, pp. 28-31.
- Reed, R. (2002). *Rebeca*. São Paulo: CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Ribeiro, A. (1990). *Formar Professores – Elementos para uma teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1996). *Modelos e Estilos de Supervisão Facilitadores dos Processos de Autonomia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, J. (1990). Desenvolvimento Intelectual. In Campos, B. (Coord.) (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (pp. 49-91). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ricoeur, P. (1983). *A Metáfora Viva*. Porto: Editora Rés.
- Robson, S. (2006). *Developing Thinking & Understanding in Young Children: an introduction for students*. New York: Routledge.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Rodrigues, M. (1999). Novas competências para a Sociedade do Futuro. In Mendes, M. (Coord.) (1999). *FORUM “Escola, Diversidade e Currículo”* (pp. 69-78). Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M., Pereira, A. & Ferreira, C. (2006). *Da Aprendizagem Construída ao Desenvolvimento Pessoal e Profissional*. Coimbra: Formasau.
- Roldão, M. C. (1996). A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida. *Revista Inovação*, 9(3) 205 -217.
- Roldão, M. C. (1999a). Currículo e Gestão Curricular – o Papel das Escolas e dos Professores. In Mendes, M. (Coord.) (1999). *FORUM “Escola, Diversidade e Currículo”* (pp. 45-55). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2000a). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2000b). *Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2000c). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – Campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 1, 81-92.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rolla, N. (2004a). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. (1989). *Professores, Eixos de Mudança – O pensamento pedagógico na post-modernidade*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Concepções e Práticas. Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro Integrado de Formação de Professores.
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Portfolios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2001). Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas? In Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 82-95). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores. Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Santarém: ESES.
- Sá-Chaves, I. (2004a). Tendências para a Reconceptualização Curricular. In Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (pp. 125-133). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sá-Chaves, I. (2004b). Programa da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição). [Documento policopiado].
- Sá-Chaves, I. (2004c). Formação, complexidade e investigação: a tripla hélice. In Ambrósio, T., Caetano, A., Neves, C., Gonçalves, M., Ramos, M., Mesquita, M. & Sá-Chaves, I. (2004). *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas* (pp. 157-169). MCX/APC – Atelier n.º 34.
- Sá-Chaves, I. (2004/2005). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (1.ª edição).
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2005a). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2005b). Cultura, Conhecimento e Identidade: Transdisciplinaridade e Formação Profissional (conferência). VI Simpósio em Filosofia e Ciência *Universidade e contemporaneidade: produção do conhecimento e formação profissional*. UNESP, Campus de Marília.
- Sá-Chaves, I. (2005/2006). Notas de Campo da Unidade Curricular *Metodologia do Ensino da Especialidade – 1.º Ciclo*, do Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro.



- Sá-Chaves, I. (2007a). Notas de Campo da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (2.ª edição).
- Sá-Chaves, I. (2007b). Programa da Unidade Curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática da Universidade de Aveiro (2.ª edição). [Documento policopiado].
- Sá-Chaves, I. (2008). Prefácio. In Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (pp. 9-13). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais* (pp. 53-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Research*, 20(6), 10-18.
- Santos, A. (2005). *A Globalização – Um Processo em Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, B. (1988). *Um Discurso Sobre as Ciências* (2.ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (1991). Ciência. In Carrilho, M. (Dir.) & Sàágua, J. (Coord.) (1991). *Dicionário do Pensamento Contemporâneo* (pp. 23-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Santos, B. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. (2003). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um Discurso sobre as Ciências Revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (2010). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política* (2.ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, N. (2000). *Filosofia para Crianças: Investigação e Democracia na Escola*. São Paulo: Terceira Margem.
- Savoie-Zajc, L. (2003). A Entrevista Semi-Dirigida. In Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Investigação social. Da problemática à colheita de dados* (pp. 279-301). Loures: Lusociência.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE.
- Schön, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J.-M. (Org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris: PUF.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Scolnicov, S. (2000). A Problemática Comunidade de Investigação: Sócrates e Kant sobre Lipman e Dewey. In Kohan, W. & Leal, B. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças em Debate* (2.ª edição) (pp. 89-96). Petrópolis: Editora Vozes.

- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Sharp, A. (1985). *The Development of Personhood and Philosophy for Children*. Montclair State University, NJ.
- Sharp, A. (1987). What is a 'community of inquiry'? In *Journal of Moral Education*, 16(1), 22-30.
- Sharp, A. (2000a). Experiência, Significado e o Desejável: Educação da Imaginação. In Kohan, W. & Leal, B. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças em Debate* (2.ª edição) (pp. 60-69). Petrópolis: Editora Vozes.
- Sharp, A. (2000b). Prólogo. In Kohan, W. & Wuensch, A. (Org.) (2000). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman* (pp. 15-19). Petrópolis: Editora Vozes.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1998). Teacher *Portfolio* a theoretical activity. In Lyons, N. (Ed.) (1988). *With Portfolio in Hand. Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. & Hillocks, G. (1999). *Ways of Thinking, Ways of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Siegel, S. (1975). *Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do Comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Siegel, S. & Castellon, N. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences* (2.ª edição). New York: MacGraw-Hill.
- Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silveira, R. (2003). *Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças: três polêmicas*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças?* Lisboa: Ministério da Educação – GEP.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, A. (1990). A Investigação-Acção: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 39-51.
- Smith, F. (1994). *Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Smith, K. & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of Portfolio use. *Assessment and Evaluations in Higher Education*, 6(28), December, 625-648.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Soares, I. (1995). Supervisão e Inovação numa perspectiva construtivista do Desenvolvimento. In Alarcão, I. (Ed.) (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* (pp. 135-147). Aveiro: CIDInE.
- Sousa, C. (1988). *Porta-fólios: Um Instrumento de Avaliação de Processos de Formação, Investigação e Intervenção*. Porto: Porto Editora.

- Sousa, C. (1993). *Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem. Ensino das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Splitter, L. & Sharp, A. (1999). *Uma Nova Educação. A Comunidade de Investigação na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Nova Alexandria.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3.ª edição). Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *La Investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sternberg, R. (1987). Questioning and intelligence. *Questioning Exchange*, 1(1), 11-14.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2003). *Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-31.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- Sternberg, R. & Williams, W. (2003). *Como Desenvolver a Criatividade do Aluno*. Porto: Edições ASA.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen.
- Sullivan, S. & Glantz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, (15)3, 212-235.
- Tavares, J. (1992). *A Aprendizagem como Construção de Conhecimento pela via de Resolução de Problemas e da Reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Sá-Chaves, I. (Org.) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1998). Construção do Conhecimento e Aprendizagem. In Almeida, L. & Tavares, J. (Orgs.) (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (6.ª reimpressão). Coimbra: Almedina.
- Tedesco, J. (2008). *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna* (3.ª edição). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos. Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.

- Teles, M. (2005). *Filosofia para Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Torrance, E. (1979). Differences are not deficits. *Teachers College Record*, 75, 472-487.
- Torrance, E. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In Sternberg, R. (Ed.) (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E. (1996). *Cumulative bibliography on the Torrance Test of Creative Thinking*. Athens: Georgia Studies of Creative Behavior.
- Torrance, E. & Torrance, J. (1974). *Pode-se ensinar criatividade*. São Paulo: EPV.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (2007). *La Philosophie Une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir*. Paris: Éditions UNESCO.
- UNESCO (2011). *L'Enseignement de la Philosophie en Europe et Amérique du Nord*. Paris: Éditions UNESCO.
- Usher, R. (1996). A critique to the neglected epistemological assumptions of educational research. In Scott, D. & Usher, R. (Eds.). *Understanding Educational Research* (pp. 9-32). London: Routledge.
- Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In Silva, S. & Pinto, M. (Orgs.) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 100-128). Porto: Afrontamento.
- Valente, M. (1989). Projecto Dianoia: Uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar sobre o pensar. *Revista de Educação*, 3, 41-45.
- Valente, M. (1992). Percursos de investigação do projecto Dianoia. *Inovação*, 2(3), 53-63.
- Valéry, P. (1979). *Introdução ao Método de Leonardo da Vinci*. Lisboa: Arcádia.
- Viegas, M. (2003). WEBfolio:) porta-folhas e hipertexto. *Palavras*, n.º. 24, Outono, 21.
- Vieira, C. (1999). A Credibilidade da Investigação Científica de Natureza Qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(2), 89-116.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2010). *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2.ª edição). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, R. & Tenreiro-Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2005). *Pensamento e Linguagem* (3.ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Wadsworth, B. (1996). *Inteligência e Afetividade da Criança* (4.ª edição). São Paulo: Enio Matheus Guazzelli.

- Wagenen, L. & Hibbard, K. (1998). Building Teacher Portfolios. *Educational Leadership*, 55(5), February, 26-29.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of education research: a framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*. 26(7), 13-22.
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.
- Waldron, K. (1996). *Introduction to a special education: The inclusive classroom*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Wallerstein, I. (2003). As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In Santos, B. (2003). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um Discurso sobre as Ciências Revisitado* (pp.117-123). Porto: Edições Afrontamento.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Whitebread, D. (1996). *Teaching and learning in the early years*. New York: Routledge.
- Yin, R. (1991; 1994). *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (4.ª edição). Porto Alegre: Bookman.
- Yinger, R. (1987). Examining thoughts in action. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.
- Yunes, E. (2003). Da Teoria à Prática: Ler pode ser a saída. In Amarilha, M. (2003) *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica* (pp. 9-11). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Zabala, A. (2002). *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo. Uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

## WEBGRAFIA

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Acedido fevereiro 10, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Almeida, L. (1998). Ajudar o aluno a estudar e a pensar: Uma forma de intervir na promoção da aprendizagem. Excerto de um texto publicado na *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1998, ano XXXII – 3. Acedido em junho 15, 2009, em <http://www.prof2000.pt/users/anamouraz/capacitar.htm>
- A roda descoberta*. [Entrevista de Daniel Stycer a Giddens] (n.d.). Acedido em fevereiro 10, 2010 em <http://www.terra.com.br/istoe/1658/1658vermelhas.htm>
- Brenifier, O. (2007d). *Filosofar es reconciliarse con las Palabras de Uno*. Acedido em janeiro 10, 2009, em <http://institut.pratiques-philosophiques.com/textos/86-filosofar-es-reconciliarse-con-las-palabras-de-uno.html>

- Brenifier, O. (2011b). *Desnudar el Pensamiento*. Acedido em junho 30, 2011, em <http://institut.pratiques-philosophiques.com/textos/100-desanudar-el-pensamiento.html>
- Brenifier, O. (n.d.b). *Le concept*. [texto gentilmente cedido pelo autor e disponível em <http://www.brenifier.com/la-pratique/principes-de-la-pratique/competences.html>]
- Brenifier, O. (n.d.d). *Un breve mirada al método Lipman*. Acedido em maio 10, 2012 em <http://institut.pratiques-philosophiques.com/textos/106-un-breve-mirada-al-metodo-lipman.html>
- Carta da Terra* (UNESCO, 2002). Acedido em setembro 20, 2010, em <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>
- Carrilho, M. (1987). *Filósofos, para quê?* Acedido em fevereiro 8, 2005, em <http://www.filedu.com/mcarrilhofilosofosparaque.html>
- Carvalho, J. (1950). Introdução à Metafísica de Aristóteles. In *Joaquimdecarvalho.org vida e obra*. Acedido em janeiro 13, 2005, em <http://www.joaquimdecarvalho.org/artigos/artigo/156-Introducao-a-metafisica-de-Aristoteles-/pag-1>
- Cecim, V. (2002). In *Vicente Franz Cecim: o alquimista luminoso do silêncio*. [Entrevista de Fabrício Carpinejar]. Acedido em fevereiro 11, 2005, em <http://www.revista.agulha.nom.br/ag23cecim.htm>
- Comissão Europeia. Direção-Geral da Educação e Cultura (2000). *Relatório Europeu sobre a Qualidade do Ensino Básico e Secundário. Dezasseis indicadores de qualidade*. Acedido em outubro 20, 2011 em [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_pt.pdf)
- Declaração de Paris para a Filosofia*. Jornadas Filosóficas da UNESCO – “Filosofia e Democracia no Mundo” (Paris, 15 e 16 de Fevereiro de 1995). Acedido em fevereiro 9, 2005, em [http://www.cbfc.org.br/mod\\_biblioteca.asp?passos=Artigo&ArtigoID=36](http://www.cbfc.org.br/mod_biblioteca.asp?passos=Artigo&ArtigoID=36)
- Decostre, N. (n.d.). *La Philosophie pour Enfants en Autriche. Résumé des activités de l'ACPC*. Acedido em dezembro 20, 2011, em <http://users.skynet.be/philoenfants/downloads/Microsoft%20Word%20-%20La%20Philosophie%20pour%20Enfants%20en%20Autriche.pdf>
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. Acedido em fevereiro 12, 2005, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey>
- Dewey, J. (n.d.). *Democracia e Educação*. Acedido em fevereiro 9, 2005, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/#Textos Traduzidos>
- Entrevista com Anthony Giddens. Estudos Históricas*. Rio de Janeiro, 8(16), 1992. Acedido em fevereiro 10, 2010, em <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/179.pdf>
- Entrevista com Lia Diskin*. (2009). Acedido em janeiro 20, 2010, em Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. Web site: [http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/2355/servicos\\_do\\_portal/noticias/itens/entrevista\\_com\\_lia\\_diskin\\_palestrante\\_da\\_conferencia\\_ethos\\_2009.aspx](http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/2355/servicos_do_portal/noticias/itens/entrevista_com_lia_diskin_palestrante_da_conferencia_ethos_2009.aspx)
- Entrevista com Pierre Lévy*. (2001). *Roda Viva*. Acedido em fevereiro 12, 2010, em [http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/47/entrevistados/pierre\\_levy\\_2001.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/47/entrevistados/pierre_levy_2001.htm)

- Frases de Neimeyer*. Acedido em dezembro 6, 2012, em <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do;jsessionid=B8162B23F68075B9D2E66C5D069F3737?retorno=detalheNoticia&sigla=Noticia&id=17026>
- Fiedler-Ferrara, N. (2003, Junho). Editorial. *Bifusp*. ANO XXII – n.º 16. Acedido em janeiro 20, 2005, em <http://www.if.usp.br/bifusp/bifold/bif0316.html>
- Fiolhais, C. (n.d.). *Pré-História e História da Física Nuclear*. Acedido em janeiro 28, 2009, em <http://nautilus.fis.uc.pt/personal/cfiolhais/extra/artigos/histfisnuclear.htm>
- GAVE (2010). *Projecto Testes Intermédios. Relatório 2010*. Acedido em janeiro 20, 2011, em [http://gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=350&fileName=TI\\_2010\\_ReportNet.pdf](http://gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=350&fileName=TI_2010_ReportNet.pdf)
- Giddens, A. (n.d.). *O fim da globalização?* Acedido em fevereiro 20, 2010, em <http://www.consciencia.net/mundo/arquivo01/giddens.html>
- Glaser, J. (2002). *Philosophy, Children, Philosophy for Children, Communities of Inquiry, Thinking, Development: points of contact, theoretical underpinnings and classroom practice*. Acedido em dezembro 20, 2011, em [http://www.ovc.ulaval.ca/ms/forum/p4c\\_bibliography.pdf](http://www.ovc.ulaval.ca/ms/forum/p4c_bibliography.pdf)
- Kohan, W. (1998). Filosofia de la Educación: a la busca de nuevos sentidos. In *Educação e Filosofia*, 12(24), 91-121, jul./dez. 1998. Acedido em janeiro 28, 2009, em <http://pt.scribd.com/doc/58994684/articulo-kohan-fa-educacion>
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In *Revista Brasileira de Educação* (p. 21). jan-abr, n.º 019. Brasil: São Paulo. Acedido em junho 4, 2006, em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501903.pdf>.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (n.d.), *Habitantes de Babel. Política e poética da diferença*. Acedido em janeiro 22, 2007, em <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/jun02/educacao1.asp>.
- Le Moigne, J.-L. (2004b). Sur l'Exercice de l'Intelligence de la Complexité : Travailler à Bien Penser, une éthique de la compréhension. In *L'éditorial du Réseau Intelligence de la Complexité*. Acedido em fevereiro 2, 2005, em <http://www.mcxapc.org/docs/reperes/edi23.pdf>
- Le Moigne, J.-L. (2007). Inteligência da complexidade: *Os objetivos éticos da investigação e da intervenção em educação e formação não remetem para um 'novo discurso do método de estudo do nosso tempo'?* Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 15 de Fevereiro de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 117-128. Acedido em março 20, 2007, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- León, I. (n.d.). *Considerações a Respeito da Metáfora*. Acedido em junho, 8, 2009, em <http://quimica.fe.usp.br/posgraduacao/trabalho/99/italo/metafota.html>
- Lerbet-Sereni, F. (2000). Sur les connaissances enseignables ici et maintenant dans les complexités perçues. Re-transmettre (Savoir pour expliquer) et Co-produire (Comprendre pour faire). Acedido em janeiro 20, 2007, em [http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/6\\_doc2.htm](http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/6_doc2.htm)
- Lipman (2005). Notes Toward a Metaphysics of Wonder: Appreciative Reflections on Leoni Henning's – O Pragmatismo em Lipman e sua influência na América Latina. In *Childhood & Philosophy*, 1(2). Acedido em janeiro 20, 2008, em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=1069&path%5B%5D=807>

- Manifesto por la Vida. Por una Ética para la Sustentabilidad* (México 2003). Acedido em setembro 20, 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16893.pdf>
- Moraes, R. (1999). *Análise de Conteúdo*. Acedido em dezembro 20, 2010 em [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise de conteudo moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In Revista *Ciência e Educação*, 9(2), 191-211. Acedido em dezembro 20, 2010 em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>
- Morin, E. (2006a). *Pourquoi Enseignement la compréhension humaine?* Acedido em fevereiro 2, 2005, em <http://www.mcxapc.org/docs/conseilscient/0612morinsenart.pdf>
- Morin, E. (2006b). *A escola mata a curiosidade*. [Entrevista publicada em *Nova Escola*. Edição 168, Outubro 2006] Acedido em janeiro 8, 2008, em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/escola-mata-curiosidade-425244.shtml>
- Morin, E. (n.d.). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Acedido em abril 2, 2007, em <http://www.edgarmorin.org.br/textos.php?tx=17>
- Morreu Edward Lorenz, pai da Teoria do Caos. *Público*, 8 de Abril de 2010. Acedido em abril 10, 2010 em [http://www.publico.pt/Ci%C3%A4ncias/morreu-edward-lorenz-pai-da-teoria-do-caos\\_1326165](http://www.publico.pt/Ci%C3%A4ncias/morreu-edward-lorenz-pai-da-teoria-do-caos_1326165)).
- Oliveira, E., Ens, R., Andrade, D. & Mussis, C. (2003). Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. In Revista *Diálogo Educacional*, 4(9), 11-27. Acedido em dezembro 20, 2010 em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=view>
- O princípio da incerteza de Heisenberg*. Acedido em fevereiro 2, 2005, em <http://www.mundodoquimico.hpg.ig.com.br/incerteza%20de%20heisenberg.htm>
- Pedrosa de Jesus, M. H. (1995). *As Perguntas dos Alunos como Meio Auxiliar de Ensino/Aprendizagem: Contributos para uma Prática Auto-Reflexiva*. Acedido em janeiro 8, 2004, em <http://sweet.ua.pt/~hpedrosa/pub/CIDINE.DOC>
- Pedrosa de Jesus, M. H. (1996). *Que Funções podem ter as Perguntas na Sala de Aula?* Acedido em janeiro 8, 2004, em <http://sweet.ua.pt/~hpedrosa/pre/FUNCOES.DOC>
- Pedrosa de Jesus, M. H. (1997). *O Papel das Perguntas no Desenvolvimento de Estratégias Construtivistas de Ensino: Sua Relevância na Formação Inicial e Contínua de Professores*. Acedido em janeiro 8, 2004, em <http://sweet.ua.pt/~hpedrosa/pre/p97a.htm>
- Pedrosa de Jesus, M. H. & Maskill, R. (1989). *Tipos de Perguntas Utilizadas por Professores e Alunos em Aulas de Física e Química*. Acedido em janeiro 8, 2004, em [http://sweet.ua.pt/~hpedrosa/pub/p\\_m89.htm](http://sweet.ua.pt/~hpedrosa/pub/p_m89.htm)
- Perrenoud, P. (1999b). *Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. Acedido em julho 31, 29, em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_34.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html)
- Perrenoud, P. (2000b). Construindo competências. [Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini]. *Nova Escola (Brasil)*. Setembro, 2000. pp. 19-31. Acedido em julho 31, 2009, em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)



- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância In Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios (pp. 7-28). Lisboa: CNE. Acedido em junho 9, 2010, em [http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/ESTUDO.pdf?phpMyAdmin=9033e71b31d0ea\\_a90c4d4cbcdab2870b](http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/ESTUDO.pdf?phpMyAdmin=9033e71b31d0ea_a90c4d4cbcdab2870b)
- Prigogine, I. (2000). *Carta para as futuras gerações*. Acedido em novembro 22, 2003, em <http://hps.infolink.com.br/peco/p000130a.htm>
- Pritchard, M. (2005). *Filosofia para crianças*. Acedido em fevereiro 2, 2005, em [http://www.criticanarede.com/ens\\_crianças.html](http://www.criticanarede.com/ens_crianças.html)
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Acedido em janeiro 10, 2008, em [http://eec.dgicd.min-edu.pt/documentos/publicacoes\\_gestao\\_curricular.pdf](http://eec.dgicd.min-edu.pt/documentos/publicacoes_gestao_curricular.pdf)
- Rolla, N. (2004b). *Como funciona a Filosofia para Crianças*. Acedido em janeiro 5, 2005, em [http://www.educare.pt/reportagem\\_novo.asp?fich=REP\\_20040321\\_212](http://www.educare.pt/reportagem_novo.asp?fich=REP_20040321_212)
- Russel, B. (2001). *Os Problemas da Filosofia*. Oxford: Oxford University Press. pp. 89-94. Acedido em janeiro 13, 2005, em <http://www.filedu.com/brussellvalordafilosofia.html>
- Sá-Chaves, I. (2007c). Cultura, conhecimento e identidade: Universidade e contemporaneidade. In *Saber(e)Educar*, 12, 9-28. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Acedido em agosto 18, 2011, em <http://purl.net/ese/f/handle/10000/21>
- Santos, T. (2012). Filosofia para Crianças: textos e práticas em Portugal. *Revista childhood & philosophy*, 8 (15) 197-218. Acedido em junho 20, 2012, em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=1152&path%5B%5D=885>
- Sharp, A. (1995a). Algumas Pressuposições da Noção “Comunidade de Investigação”. In *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar, I (1995). São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Acedido em janeiro 20, 2009, em <http://pt.scribd.com/doc/55929103/FILOSOFIA-PARA-CRIANCAS-1#page=20>
- Sharp, A. (1995b). Construir Comunidades de Investigação nas Salas de Aula. In *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar, I (1995). São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Acedido em janeiro 20, 2009, em <http://pt.scribd.com/doc/55929103/FILOSOFIA-PARA-CRIANCAS-1#page=20>
- Sharp, A. (1995c). Comunidade de Investigação: Educação para a Democracia. In *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar, I (1995). São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Acedido em janeiro 20, 2009, em <http://pt.scribd.com/doc/55929103/FILOSOFIA-PARA-CRIANCAS-1#page=20>
- Sharp, A. (1998). *Algumas Pressuposições da Noção “Comunidade de Investigação”*. Acedido em janeiro 20, 2005, em <http://orbita.starmedia.com/filocri/textos.htm>
- Silva, J. M. (2005). *Responder com mais Perguntas*. Folhetim das Letras. In *Diário de Notícias*. Acedido em agosto 20, 2005 em [http://dn.sapo.pt/2005/08/08/artes/responder\\_mais\\_perguntas.html](http://dn.sapo.pt/2005/08/08/artes/responder_mais_perguntas.html)

- UNESCO (1998a). *Les Enseignants et l'Enseignement dans un Monde en Mutation*. Acedido em fevereiro 20, 2010, em <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFfran/toutrme98.pdf>
- UNESCO (1998b). *La Philosophie pour les Enfants - Réunion d'Experts*. Acedido em fevereiro 20, 2010, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116115mo.pdf>
- Vila-Matas, E. (2000). *Escrever é deixar de ser escritor*. Acedido em janeiro 10, 2005, em [http://www.autodafe.org/fr/autodafe/autodafe\\_01\\_port/art\\_14.htm](http://www.autodafe.org/fr/autodafe/autodafe_01_port/art_14.htm)
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice a brief introduction*. Acedido em julho 18, 2012 em <http://www.ewenger.com/theory/>
- Werner Heisenberg completaria 100 anos em Dezembro*. Acedido em fevereiro 9, 2005, em <http://geocities.yahoo.com.br/alicercesdaciencia/heisenberg100.htm>

## LEGISLAÇÃO

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro  
(Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro  
(Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro/ Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto  
(Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro/ Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro  
(Revisão Curricular do Ensino Básico)
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto  
(Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário)
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto  
(Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

## OUTROS AUTORES

- Amado, Jorge (1999). *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: Uma História de Amor*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Andrade, Carlos Drummond de (1969). Procura da poesia. In *Reunião – 10 livros de poesia* (edição de 1971). Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Antologia Poética de Cecília Meireles* (3.ª edição, 2001). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Auster, Paul (2004). *Inventar a Solidão*. Porto: Edições ASA.
- Borges, Jorge Luís (2001). *Obras Completas*. Vol. 2. São Paulo: Globo.
- Carroll, Lewis (2000). *Alice do Outro Lado do Espelho*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Caeiro, Alberto (1914). *O Guardador de Rebanhos* (reimpressão, 2007). Porto: Editalma.

- Calvino, Italo (2003). *Ponto Final. Escritos sobre Literatura e Sociedade*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Calvino, Italo (2009). *Palomar*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Castellano, Ana (2000, abril). *Contar...* Comunicação apresentada no *Encontro sobre o Conto: "Os Contos... outrora, agora"*, organizado por: Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, Fundação Bissaya Barreto, Direção Regional de Educação do Centro e Associação Nacional de Professores, Coimbra. (Texto não publicado).
- Cury, Augusto (2005). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Eliot, T. S. (2004). *Quatro Quartetos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Galeano, Eduardo (2004). Janela sobre a utopia. In *As Palavras Andantes* (4.ª edição). Porto Alegre: &PM.
- Hesse, Herman (1982). *O Lobo das Estepes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lispector, Clarice (2002). *A Hora da Estrela*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Llansol, Maria Gabriela (2002). *O Senhor de Herbais*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lourenço, Eduardo (1987). *Tempo e Poesia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Montero, Rosa (2000). *Paixões*. Lisboa: Editorial Presença.
- Montero, Rosa (2004). *A Louca da Casa*. Porto: Edições ASA.
- Montero, Rosa (2008). *Instruções para Salvar o Mundo*. Porto: Porto Editora.
- Nascimento, Milton (1997). Janela para o Mundo. In *Nascimento [CD]*. Brasil: Warner Music
- Obra Poética de Cecília Meireles* (2001). Rio de Janeiro: Aguilar.
- Obras Completas de Fernando Pessoa. Poesias* (11.ª edição, 1980). Lisboa: Edições Ática.
- Obras Completas de Fernando Pessoa. Poesias Inéditas (1930-1935)*. (1981). Lisboa: Edições Ática.
- O'Neill, Alexandre. *No Reino da Dinamarca: obra poética, 1951-1965*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Pina, Manuel. Os livros. In Pina, Manuel (2011). *Como se desenha uma Casa*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Poesia Completa de Miguel Torga* (2007). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Prévert, Jacques [screenplay]. In Rabinovitch, G. (Produtor), & Carné, M. (Director). (1938). *Quai des Brumes* [Motion picture]. França: Franco London Films.
- Quintana, Mário (1981). Das Utopias. In *Nova Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Codecri.
- Saramago, José (1992). *Memorial do Convento* (21.ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.
- Saramago, José (2003). *O homem duplicado*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Saramago, José (2008, outubro 11). Esplendor de Portugal. Entrevista de Pilar del Río. *Revista Única*, 32-44.
- Sophia de Mello Breyner Andresen. Obra Poética I* (1992). Círculo de leitores.
- Zambrano, María (1995). *Clareiras do Bosque*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

ANEXOS

---

Anexo 1

---

*Material didático do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman:  
sinopse, principais objetivos e alguns exemplos de exploração didática*

## Material didático do Programa *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman<sup>1</sup>

Rebeca

 <p>Escrita por Ronald Reed, colaborador de Matthew Lipman</p>	<p><b>Título:</b> <i>Rebeca</i></p> <p><b>Nível Etário:</b> crianças do nível pré-escolar (narrativa utilizada para a iniciação filosófica na educação de infância)</p> <p><b>Sinopse:</b> Conta-nos a história de uma menina inquieta com algumas questões da realidade que a cerca. A realidade e a fantasia são o ponto de partida para o desenvolvimento de competências como: <i>detetar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação de causa e efeito, relação parte e todo e o esclarecimento de conceitos.</i></p> <p>A história tem 37 episódios e está preparada para ser explorada, durante um ano, com crianças entre os 5 e os 7 anos.</p>
<p><b>Temas de trabalho:</b> Ao longo da narrativa, as crianças são convidadas a pensar <i>sobre o próprio pensar</i>, envolvendo-se em problemas presentes na Filosofia, tais como a <i>percepção, a identidade, a imaginação, a verdade, as relações entre realidade e aparência, o conhecimento, a probabilidade e a possibilidade, as perguntas e o pensamento.</i></p>	

Excerto

### Exemplo de um pequeno excerto desta narrativa

A novela inicia-se com a apresentação que Rebeca faz de si mesma:

“Meu nome é Rebeca.  
Eu tenho seis anos.  
Meu cabelo é preto.  
Meu cabelo é como o seu  
(se é que você tem cabelo).  
Moro numa árvore no quintal.  
Meu quintal é perto do quintal do Beto.  
O Beto é meu amigo.”

Reed, R. (2002). *Rebeca*. p.1.

No livro do professor, de Sylvia J. Hamburger Mandel, encontram-se diversas sugestões de planos de discussão, exercícios e atividades para iniciar, com os alunos, uma investigação dialógica sobre os temas presentes em cada episódio.

Exercícios

### Exemplos de Planos de Discussão que poderão ser desenvolvidos com as crianças

A partir da apresentação feita por Rebeca é possível abordar temas como: *dados pessoais, semelhanças e diferenças, morada, relações entre perto e longe e amizade.*

#### Plano de Discussão: Morar

Rebeca diz que mora numa árvore no quintal. Esta ideia, apesar de parecer improvável, não é impossível. Explorar a possibilidade é mais importante e interessante do que simplesmente dizer que a ideia é improvável. Para morar numa árvore é preciso ter uma casa na árvore? Ou será que a Rebeca dorme sobre o tronco? Ou será que o seu cantinho é escavado dentro do tronco da árvore?

<sup>1</sup> A resenha que se apresenta baseou-se nas traduções brasileiras divulgadas, comercializadas e difundidas pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), dada a sua inexistência em Portugal, e foi adaptada a partir do site do CBFC (<http://www.cbfc.com.br/materialdidatico.asp>), atualmente desativado e alojado em [http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=99](http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=99)

1. A casa de uma pessoa pode não ser sobre o chão? (Pode ser, por exemplo, na água?)
2. Quantos aposentos/divisões precisa de ter uma casa?
3. Uma casa precisa de ter teto, porta e janelas?
4. A casa de uma pessoa pode ser a rua?
5. Se uma pessoa passa o dia a trabalhar numa loja, e só volta para casa para dormir, ela mora em casa ou na loja?
6. Um marinheiro mora no navio em que trabalha? O navio é a casa dele?
7. O que é morar?

Mandel, S. & Reed, R. (2002) *Manual de Instruções*. p.12.

 <p>Escrita por Matthew Lipman</p>	<p><b>Título:</b> <i>Issao e Guga</i> (<i>Maravilhando-se com o Mundo</i>)</p> <p><b>Nível Etário:</b> destinada às crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos</p> <p><b>Sinopse:</b> As personagens Issao e Guga contam-nos umas férias inesquecíveis que passaram juntos. Issao visita a fazenda dos seus avós e torna-se amigo de Guga, que mora ali perto, com a família. O avô de Issao, que já foi marinheiro, conta um encontro que teve com uma baleia e diz que gostaria de visitar um lugar onde pudesse, novamente, observar as baleias. Issao convence-o a fazer essa viagem e a levar a família de Guga.</p> <p>O texto completo de <i>Issao e Guga</i> é composto por uma introdução e dez capítulos. Está previsto para ser desenvolvido durante dois anos.</p>
<p><b>Temas de trabalho:</b></p> <p>A forma como Issao e Guga demonstram interesse por animais, pela noção de <i>espaço</i> e <i>tempo</i> e por muitos outros aspetos da natureza, permite que este texto seja uma introdução à investigação sobre as relações entre a linguagem, o mundo e as diferentes formas de percepção.</p> <p>As questões sobre o <i>conhecimento humano</i>, as preocupações com a <i>ecologia</i>, a reflexão sobre o <i>belo</i>, o <i>real</i> e a <i>verdade</i> são temáticas que permitem às crianças o contacto com o <i>espanto</i> que dá origem ao filosofar, com o “maravilhar-se com o mundo”, como afirma Lipman.</p> <p><i>Como percebemos o mundo? Será que o mundo é tal qual como o vemos? Qual é a relação entre os objetos e o que percebemos através dos sentidos?</i> Questões como estas são discutidas na filosofia desde Platão e Aristóteles até Merleau-Ponty, filósofos que dedicaram a sua atenção à relação que se estabelece entre as coisas e as ideias que temos delas. Foi Kant, contudo, quem formulou uma teoria mais acabada sobre a relação entre os fenómenos (aquilo que percebemos através dos sentidos) e as coisas, pondo em questão <i>se o mundo é uma construção do sujeito</i> e, nesse caso, <i>como poderíamos ter acesso às coisas-em-si</i>.</p>	

Issao e Guga

#### Exemplo de um pequeno excerto desta narrativa

Excerto

“Perto da mesa onde estávamos sentados tinha um porta-guarda-chuvas. Ele tinha uma placa que dizia: “Olhe seu guarda-chuva”. O porta-guarda-chuvas estava vazio, porque o dia estava bonito.

Como a placa estava me incomodando, falei:

– Vô, por que está escrito “Olhe o seu guarda-chuva”?

– Porque ele pode desaparecer.

Por isso eu acho que tem coisas no mundo que desaparecem se a gente não ficar olhando. Isso não é esquisito?

Satie me chama da cozinha e interrompe os meus pensamentos. [...]. Satie entra, vê a sujeira e fala:

– Vou pegar a vassoura.

Satie vai até o armário, mas a vassoura não está lá.

– Não entendo. Ela **sempre** está aqui. Onde será que ela está? Não pode ter simplesmente **desaparecido**.

Ou será que pode? E aqueles guarda-chuvas? E se vassouras são do mesmo jeito e só ficam no lugar enquanto tem alguém olhando? Conto pra Satie o que estou pensando.

– Ah, não faz diferença se tem alguém olhando ou não. A vassoura não pode sair andando. Ela fica onde foi colocada.

– Mas, Satie, como a gente pode ter certeza disso? Pelo que eu penso, talvez o mundo todo desapareça quando ninguém estiver olhando.

[...]

Guga entra. Conto pra ela a história do porta-guarda-chuvas e da vassoura. Ela bate palmas e diz:

– Ah, eu sei o que você quer dizer. Isso acontece comigo o tempo todo. Quando não posso pôr a mão nas coisas, não posso ter certeza de que ainda estão lá. É por isso que eu sempre adoro sentir o chão em baixo dos meus pés, e pôr a mão nas mesas e cadeiras e em todos os outros tipos de móveis que há no mundo. Fico sempre tão apavorada quando não tenho nada para pôr a mão, porque tenho medo de que o mundo tenha simplesmente saído andando.

Satie parece um pouco preocupada e diz:

– Mesmo assim, Guga, você **sabe** que ele está aí, não sabe? Você não acredita, **realmente**, que ele desaparece? Acredita?

Guga ri e fala:

– Ele não desaparece porque para mim, ele nunca apareceu. Ele só aparece pras pessoas que podem ver.

Belé entra e senta no colo de Guga.

– Ei, Belé, você está **aqui**. Sei que você estava lá fora caçando passarinhos outra vez.

– Você não **vê** o Belé caçando passarinhos. Mas você **sabe** que ele caça, Guga.

– Bom, é isso que você e Satie me dizem que ele faz e, se vocês dizem, eu acredito. Mas isso não impede que eu fique pensando para onde a noite vai quando é dia, ou para onde vai o frio quando um sorvete derrete, ou de onde vem o sabor quando sua avó faz o pão. Vocês me dizem que a grama é verde, mas ela é verde durante toda a noite ou deixa de ser verde à noitinha e volta a ser verde de manhã?

Satie senta no chão ao lado da cadeira em que Guga está sentada:

– É assim que você entende as coisas, Guga? Que as cores que não vemos, os sons que não ouvimos e os sabores que não sentimos estão todos fora, **em algum lugar**, esperando sua vez?"

Lipman, M. (1992). *Issao e Guga*. Cap. 5, pp. 30-32.

Nesse excerto, as personagens refletem acerca das relações entre *o sujeito que percebe e o objeto percebido*. Qual é o papel da percepção do sujeito na realidade das coisas? Será o mundo uma mera construção do sujeito, ou serão os objetos que se oferecem ao conhecimento do sujeito, ou haverá uma relação entre o sujeito e o objeto? Estas temáticas, do campo da Teoria do Conhecimento e da Epistemologia, foram abordadas por diversos pensadores ao longo da História, como Descartes e Kant.

O material de apoio ao professor apresenta sugestões de planos de discussão e exercícios que permitem adaptar esses problemas ao universo das crianças.

#### Exemplos de Planos de Discussão que poderão ser desenvolvidos com as crianças

Exercícios

##### As coisas desaparecem quando ninguém está a olhar?

1. Existem coisas que desaparecem independente de estar, ou não, alguém a olhar?
2. Existem coisas que não desaparecem, mesmo que não esteja ninguém a olhar? Por exemplo, a gravidade? Ou o seu/teu próprio corpo?
3. Existem coisas que só desaparecerão se estiver alguém a olhar? Por exemplo, um roubo?
4. Existem coisas que desaparecerão se não tiver ninguém a olhar? Por exemplo, joias?
5. Existem coisas que só existem se estiver alguém a olhar? Que tal os programas de televisão?
6. Existem coisas que só existem se não estiver ninguém a olhar? Que tal a sua privacidade?

Lipman, M. (1992) *Maravilhando-se com o Mundo*. p. 199.



**Exercício: As coisas existem quando não são observadas?**

1. O sol
2. A chuva
3. O teu jantar
4. Os teus medos
5. Os teus pensamentos
6. A tua família

Lipman, M. (1992). *Maravilhando-se com o Mundo*. p. 204.

	<p><b>Título:</b> <i>Pimpa</i> (Em busca de significado)</p> <p><b>Nível Etário:</b> Indicada para crianças entre os 9 e os 11 anos</p> <p><b>Sinopse:</b> Narra as aventuras de uma criança curiosa, preocupada em descobrir os significados das coisas e as suas possíveis relações.</p> <p>O texto completo possui 11 capítulos e é desenvolvido em dois anos de trabalho com as crianças.</p>
<p><b>Temas de trabalho:</b></p> <p>O programa <i>Pimpa</i> apresenta às crianças a possibilidade de investigarem sobre diversos temas que têm sido alvo de preocupação da Filosofia, por exemplo, <i>a verdade, o que é urgente, o que é justiça, o direito, o dever, as necessidades, as regras de conduta</i>.</p> <p><i>Pimpa</i> questiona-se se <i>espaço, tempo, família, mamífero</i> e até mesmo <i>o seu próprio nome</i> são relações reais ou se só existem no nosso pensamento. Ou, por outras palavras, qual é a relação que se estabelece entre a linguagem e as coisas?</p> <p>Alguns dos temas da Metafísica, da Fenomenologia e da Teoria da Linguagem estão presentes nesta narrativa, desdobrando-se em questões sobre a relação entre <i>corpos e mentes; partes e todo; ideias e coisas</i>.</p> <p>Dentro dos diversos assuntos presentes nesta narrativa, um deles é abordado com especial atenção: o tema das relações. <i>As coisas e os factos são o que são, por si mesmos, ou são resultados de múltiplas relações? O que são relações?</i></p>	

Pimpa

<p><b>Exemplo de um pequeno excerto desta narrativa</b></p> <p>“ – Seu Marcos, o que é uma relação? – perguntei.</p> <p>– Hum – disse ele inicialmente, e depois acrescentou – Tenho a impressão que é o que você chama de uma ligação. Mas talvez seja melhor nós perguntarmos aos outros o que são relações.</p> <p>Bel disse:</p> <p>– Existem relações familiares. É o que liga as pessoas a outras pessoas da mesma família. Assim, se as pessoas são irmãs, essa é a relação que existe entre elas.</p> <p>O Renato falou:</p> <p>– Os números têm relações. Um número pode ser menor que outro. Ou ser maior que outro. Ou eles podem ter o mesmo tamanho.</p> <p>– Não pode haver dois números do mesmo tamanho. Eles seriam o mesmo número - disse Ciça.</p> <p>– As palavras estão ligadas a outras palavras - disse Janaína. - O que quero dizer, é que nas frases, os sujeitos estão ligados a verbos, como, por exemplo, “Cachorros latem”.</p> <p>– E as coisas têm relações - disse Tomás. - Existe uma relação entre uma roda e um carro, ou entre um dedo e uma mão, ou entre uma porta e uma casa.</p> <p>A essa altura, o Beto estava pulando na cadeira ansiosamente.</p> <p>– Eu sei! Eu sei! Palavras e coisas têm relações. A palavra “montanha” tem uma relação com todas as montanhas que existem. E a palavra “China” tem uma relação com o país China.</p> <p>O professor Marcos esperou, mas ninguém disse mais nada. Então, ele falou:</p> <p>– Bom trabalho, pessoal. Pimpa, isso a ajudou?</p>
---

Excerto

- Foram bons os exemplos, mas eu ainda quero saber o que são relações. Seu Marcos passou a mão pela cabeça e perguntou:
- Que foi que eu disse que achava que elas eram?
- Fitei-o com a expressão mais triste que pude e falei:
- Ninguém me diz nada. Tenho que entender tudo por mim mesma.”

Lipman, M. (1995b). *Pimpa*, Cap.5. pp. 30-31.

No Livro do Professor, é possível encontrar um conjunto de orientações para desenvolver as ideias apresentadas na narrativa, com base em planos de discussão, exercícios ou atividades.

A partir deste excerto da narrativa, os alunos podem, por exemplo, problematizar e refletir sobre a temática das relações. A investigação pode versar sobre questões da Teoria do Conhecimento como: *as relações existem no mundo, ou somos nós que as criamos?*

#### Exemplos de Planos de Discussão que poderão ser desenvolvidos com as crianças

Exercícios

##### Relações

1. Qual é a relação entre uma casa e um prédio de apartamentos?
2. Qual é a relação entre somar e subtrair?
3. Qual a relação entre semanas e meses?
4. Qual a relação entre Paris e França?
5. Qual a relação entre gelo e vapor?
6. Em que é que as relações são diferentes das coisas? E em que é que são iguais?
7. Se não existissem coisas, poderiam existir relações? E se não existissem relações, poderiam existir coisas?
8. É possível existir uma coisa sem nenhuma relação?
9. Uma coisa pode ter uma relação dentro de si mesma? Podes dar um exemplo?

Lipman, M. (1995c). *Em Busca de Significados*. p. 77.

##### Exercícios: Relações

1. Quando tu pensas, consegues pensar em coisas sem relações? Por exemplo, consegues pensar na tua cama, sem pensar na relação com o teu quarto, ou contigo?
2. Quando tu pensas, consegues pensar em relações sem coisas? Por exemplo, consegues pensar em igualdade, sem pensar em coisas que são iguais? E em injustiça, sem pensar em pessoas que são injustas?
3. Consegues pensar, ao mesmo tempo, em relações e em coisas? Por exemplo, consegues pensar num amigo e, ao mesmo tempo, na relação dele contigo, com o quarto dele, com a família dele?
4. Pensar é uma questão de descobrir relações?

Lipman, M. (1995c). *Em Busca de Significados*. p. 73.

	<p><b>Título:</b> <i>A Descoberta de Ari dos Telles</i> (Investigação Filosófica)</p>
<p>Escrita por Matthew Lipman</p>	<p><b>Nível Etário:</b> indicada para crianças dos 11 aos 13 anos</p>
<p><b>Sinopse:</b> Esta história conta-nos a aventura de um menino que, surpreendido com uma questão formulada pelo professor num momento de distração em sala de aula, procura, com os amigos, os caminhos para a compreensão das regras de um bom raciocínio.</p>	
<p>O texto completo é composto por 17 capítulos e está previsto para ser trabalhado com as crianças durante dois anos.</p>	
<p><b>Temas de trabalho:</b> Um dos principais objetivos do programa <i>Ari</i> é que os alunos aprendam a <i>pensar e a pensar sobre o pensar</i>. Por isso, <i>Ari</i> propõe princípios e práticas que proporcionam o raciocínio estruturado e procura oferecer às crianças a familiaridade com a sequência de ideias lógicas. A história enfatiza a lógica formal, a lógica das boas razões e a lógica do agir, e apresenta-nos uma introdução à investigação filosófica, problematizando temas de Ontologia, Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Fenomenologia, Política, Linguagem e Educação. A lógica da investigação científica, presente em <i>Ari</i>, é uma clara referência à <i>Lógica da descoberta científica</i> de Karl Popper. Em várias passagens, <i>Ari</i> e os seus amigos discutem sobre a origem e a realidade dos pensamentos – tema que ocupou um lugar de destaque nas obras dos filósofos do século XVII, como Descartes, Hume, Locke, Espinosa e Leibniz, entre outros. A história aborda ainda temas como a discussão ética sobre <i>padrões culturais, relações de poder na escola e o conflito entre diferentes normas éticas</i>. A narrativa salienta o valor da investigação, encoraja o desenvolvimento de modelos alternativos de pensar e imaginar e mostra como as crianças e os jovens são capazes de aprender uns com os outros.</p>	

Excerto

#### Exemplo de um pequeno excerto desta narrativa

- Quando você fala em pensamento, o que você quer dizer? Os pensamentos que temos na nossa cabeça, como ideias, lembranças, sonhos e coisas assim, ou o modo como pensamos?
- O que você quer dizer com o modo como pensamos? perguntou Júlia.
- Era sobre isso que o Ari e eu estávamos conversando. É o que chamamos de pensar nas coisas até entendê-las. Quando você já conhece uma coisa e quer saber mais sobre o que você já conhece, você tem que pensar. Você tem que decifrar as coisas, disse rapidamente Luísa.
- Mas ter pensamentos é diferente de realmente pensar. Minha cabeça está sempre cheia de pensamentos. Eu não sei de onde eles vêm. Acho que são como as bolinhas do meu refrigerante. Elas simplesmente vêm do nada, disse Fabiana.
- Eu não penso assim. Para mim, os pensamentos são como morcegos, dormindo pendurados de ponta-cabeça numa caverna escura. Eles acordam de noite e ficam se debatendo dentro da caverna, fazendo um barulhão danado e eu não consigo dormir por causa dos pensamentos que passam pela minha cabeça. Mas, às vezes, um deles sai da caverna e se transforma num pássaro, que voa livre e solto e, sem ter nada que o prenda, vai embora, e pode seguir seu caminho até onde quiser, disse Julia tranquilamente.
- Minha cabeça é como um mundo particular. É como o meu quarto. No meu quarto tenho meus brinquedos e, às vezes, pego um ou outro para brincar. Faço a mesma coisa com os meus pensamentos. Tenho os meus pensamentos prediletos e tenho outros que nem gosto de lembrar, disse Luísa.
- Mas os pensamentos não são reais, quer dizer, não são reais como as coisas do seu quarto. O meu pensamento do Pingo não é o Pingo. O Pingo real é cheio de pêlos, e o meu pensamento do Pingo não é peludo, comentou Júlia.
- Mas é um pensamento real, retrucou Fabiana.
- Você quer dizer que, se seu pensamento é parecido com alguma coisa que existe, então ele é apenas uma cópia ou imitação e não é real? Assim, se existe um cachorro chamado Pingo, então meu pensamento do cachorro não é real porque é só uma cópia do cachorro? Mas eu tenho uma porção de pensamentos que não são cópias de nada! argumentou Luísa.
- O que, por exemplo? perguntou Júlia.
- Os números! Você já viu um número passeando pela rua ou parado por aí? O único lugar em

que os números são reais é na minha cabeça. E aposto como tem muitas outras coisas que também só são reais na sua cabeça, respondeu Luísa, triunfante.

– Tá bom! E os sentimentos? Quando me sinto triste ou feliz, será que esses sentimentos não estão só na minha cabeça? Eu também nunca vi um sentimento passeando pela rua! interrompeu Fabiana.”

Lipman, M. (1998a). *A Descoberta de Ari dos Telles*. Cap. 3. pp. 12-13.

Este pequeno fragmento do capítulo da narrativa tem como objetivo incentivar as crianças à investigação filosófica no que respeita aos pensamentos, nomeadamente sobre *a sua origem e a forma como os pensamos*.

#### Exemplos de Planos de Discussão que poderão ser desenvolvidos com as crianças

Exercícios

##### Como pensamos?

1. De onde vêm os nossos pensamentos?
2. Eles originam-se nas nossas próprias cabeças?
3. Consegues pensar em algum pensamento que tu mesmo tenhas criado?
4. Os nossos pensamentos são estimulados pelas coisas que vemos, coisas que nós experienciamos no mundo?
5. Como é que as pessoas aprendem a pensar? As pessoas precisam de aprender a pensar, ou é uma coisa que os seres humanos fazem naturalmente?
6. Alguns pensadores antigos achavam que a mente humana era como papel em branco onde eram "escritas" as experiências. O que achas disso?
7. Para outros pensadores a mente humana não era algo a ser estimulado pela experiência. Acreditavam que os pensamentos são anteriores a qualquer experiência. Diziam: "Uma pessoa precisa de ter pensamentos a fim de dar sentido às suas experiências". O que achas disso? A mente pode ter pensamentos sem ter tido experiência alguma antes?
8. Achas que precisamos de ter experiências antes de ter pensamentos?"

Lipman, M. (2002). *Investigação Filosófica*. p. 41.

##### Exercício: A realidade dos pensamentos

Alguns dos nossos pensamentos parecem ser cópias de coisas que realmente existem no mundo, enquanto outros parecem surgir de dentro de nossas próprias mentes. Neste capítulo, Luísa e Fabiana dizem que o pensamento do cachorro é uma cópia de alguma coisa que existe no mundo, mas o pensamento dos números não é. Dos pensamentos abaixo apresentados, diz se são sobre algo que existe no mundo ou não. Justifica.

- a. Pensamentos sobre um jantar delicioso.
- b. Pensamentos sobre o que se sente quando se leva um tiro.
- c. Pensamentos sobre o que se sente quando se está apaixonado.
- d. O pensamento de um patriota sobre o que é liberdade.
- e. O pensamento sobre o filho que talvez se tenha um dia.

Lipman, M. (2002). *Investigação Filosófica*. pp. 42-43.

 <p>Escrita por Matthew Lipman</p>	<p><b>Título:</b> <i>Luísa (Investigação Ética)</i></p> <p><b>Nível Etário:</b> indicada para adolescentes de 13 a 15 anos.</p> <p><b>Sinopse:</b> Em <i>Luísa</i>, o diálogo entre as personagens é o ponto de partida para o debate, na sala de aula, sobre a procura de critérios para a construção dos juízos morais, do entendimento e para a avaliação das ações morais quotidianas.</p> <p>O texto completo de <i>Luísa</i> tem 11 capítulos, subdivididos em 29 episódios, e foi concebido para ser explorado em dois anos.</p>
<p><b>Temas de trabalho:</b></p> <p><i>Como saber o que é certo ou errado? O que é a liberdade? O que é justo?</i> Estas e outras questões instigam as personagens da narrativa e levam as crianças a percorrer os caminhos da investigação ética. <i>Luísa</i> retoma algumas das questões lógicas que já apareceram em <i>Ari</i> e introduz as questões éticas que são o tema dominante de toda a história. Nela, são tratados os mais diversos temas éticos que foram discutidos por muitos filósofos e que, ainda hoje, estão presentes no nosso quotidiano. Há uma referência à discussão entre Parménides e Heraclito sobre o <i>ser e o não-ser</i>, aos paradoxos de Zenão de Eleia sobre a <i>impossibilidade do movimento</i>, à <i>discussão sobre determinismo e liberdade</i>, tal como foi abordada na <i>Ética</i> de Espinosa, que trata especificamente sobre o <i>livre-arbítrio</i>, à <i>relação entre intenção, ação e consequências</i>, tema presente na “Teoria da Vida Moral” de John Dewey e em “Ciência e Política, duas vocações” de Max Weber.</p>	

Excerto

#### Exemplo de um pequeno excerto desta narrativa:

No episódio 9, Toninho fica a saber que foi envolvido numa intriga e que foi intimado a se encontrar com Sérgio, no dia seguinte, para *tirar a limpo* a confusão. Marinho, Luísa e Ari ficam a conversar com Toninho sobre o possível desfecho da situação criada.

– Olha! – disse Toninho já impaciente – das duas, uma: ou vai haver briga ou não vai haver briga. Essas são as duas únicas possibilidades. Se não houver briga, eu não tenho nada com que me preocupar. E, se houver... eu sei me cuidar.

– Então, o que você está dizendo é “o que será, será”? – acrescentou Ari.

– É, acho que sim.

– Então, – disse Ari continuando seu pensamento – o que quer que aconteça amanhã, já está decidido?

– Eu não disse isso. Onde você quer chegar?

– O que eu quero dizer é que mesmo que a gente não saiba o que vai acontecer amanhã, será que o que vai acontecer já não está decidido? Tudo que podemos dizer é que amanhã tanto pode haver uma briga como pode não haver. É só isso que podemos saber a partir da regra que a Fabiana e a Luísa descobriram. As duas coisas são possíveis. Mas, na verdade, apenas uma delas vai realmente acontecer. Nós não sabemos qual. Portanto, talvez o que vá acontecer já esteja decidido.

– Não! Vocês estão enganados. O futuro não está absolutamente decidido. É verdade que amanhã tanto pode haver uma briga, como pode não haver. Mas, em ambos os casos, qualquer coisa ainda é possível – disse Toninho.

– Eu não concordo. Eu acho que o que vai acontecer já está bem claro. Olha, vamos supor que eu fique gripado amanhã. Isso significa que as condições para que eu fique gripado amanhã já estão presentes hoje, certo?

– Certo – disse Ari.

– Então, se um médico me examinar cuidadosamente hoje, ele pode dizer se eu vou ficar gripado amanhã, do mesmo jeito que o homem do tempo pode prever as tempestades. Eu acho que o futuro já está decidido, inclusive o que vai acontecer com você amanhã, Toninho.

– E você Luísa, o que você acha? – Ari perguntou.

- Eu concordo com o Toninho. Qualquer coisa pode acontecer. E você, o que acha?
- Não sei não. Enquanto eu ouvia o Toninho falar, eu achei que ele estava certo e enquanto eu ouvia o Marinho, eu achei que ele estava certo. Mas, se eu tivesse que decidir, acho que concordaria com o Marinho.
- Dois contra dois! Empatou – disse Luísa.
- Mas será que amanhã vai haver empate? – disse Marinho.”

Lipman, M. (1999). *Luísa*. Cap. 4. p. 41.

No livro do professor, entre outros temas éticos, encontramos, neste episódio, propostas de planos de discussão e exercícios sobre *o fatalismo, o determinismo, a liberdade e o livre-arbítrio*.

*O futuro já está decidido? As coisas acontecem por acaso? Podemos saber o que vai acontecer amanhã? Os acontecimentos já estão determinados ou somos nós que os determinamos? Somos realmente livres? O que é a liberdade?* A discussão com os adolescentes sobre temas como estes pode ajudá-los a compreender melhor a sua própria individualidade e o exercício da liberdade, a relação entre a autonomia e a determinação, com o objetivo de proporcionar a ampliação do entendimento das suas opções morais e a forma como tais opções podem ser avaliadas criticamente.

Exercícios

#### Exemplos de Planos de Discussão que poderão ser desenvolvidos com as crianças

##### O livre-arbítrio

1. Decidiste, livremente, vir à escola hoje?
2. Se estiveres com sede, podes optar por ir ou não beber um copo de água?
3. Resolveste ter sede ou tiveste sede sem pensar nela?
4. Já resolveste ter fome?
5. Escolheste a roupa que trazes vestida?
6. Podes escolher desobedecer às normas de trânsito, como atravessar quando o semáforo está vermelho?
7. Se caíres de uma janela, podes escolher não cair até ao chão?
8. Podes ser feliz simplesmente porque queres ser feliz?
9. Quando fazes alguma coisa de *livre e espontânea vontade*, isso significa que não tens nenhum motivo para fazê-la?
10. Estás a agir livremente, quando fazes alguma coisa simplesmente porque tiveste vontade de fazer?
11. Podes não fazer algo que tens vontade de fazer?
12. Uma acção livre é sempre uma acção correcta? O que é mais importante, uma acção livre ou uma acção correcta?”

Lipman, M. (2003). *Investigação Ética*. p. 119.

##### Exercício: Fatalismo

Uma pessoa fatalista é aquela que acha que o futuro já está decidido. Quem está a ser fatalista? Alguém que afirma que:

1. Amanhã será um dia exactamente igual ao de hoje.
2. Aprendi a aceitar a História. É irreversível. O que aconteceu, aconteceu, e nada poderá ser mudado.
3. O meu destino é ser presidente. Não poderei evitar isso!
4. No futuro, sempre que me olhar ao espelho, serei obrigado a ver-me a mim mesmo.

Lipman, M. (2003) *Investigação Ética*. p. 114.

Anexo 2

---

*Algumas obras de Oscar Brenifier destinadas à prática filosófica com as crianças:  
sinopse, principais objetivos e alguns exemplos de exploração didática*

## Algumas obras de *Filosofia para Crianças* de Oscar Brenifier

### Coleção “Filosofia para Crianças” – Editora Dinalivro


A coleção “Filosofia para Crianças”<sup>1</sup>, publicada em português (pela editora Dinalivro) e composta por nove livros, constitui-se como uma primeira iniciação ao questionamento, sendo indicada para crianças a partir dos 7 anos de idade.

Cada livro desta coleção encontra-se estruturado<sup>2</sup> da mesma forma: parte de seis grandes perguntas fundamentais, abrindo, cada uma delas, um dos seis capítulos que organizam o livro e, para cada pergunta, são apresentadas cinco ou seis hipóteses de resposta. Respostas que, de acordo com o autor, são bastante comuns e podem ser encontradas nos filósofos clássicos ou no senso comum.

Para cada resposta, segue-se a sua problematização, anunciada em forma de questões, porque “o pensamento é um caminho sem fim”<sup>3</sup>.

No final de cada capítulo encontra-se um breve resumo das problemáticas importantes abordadas.

A estrutura dos livros

 <p><b>Título:</b> <i>O que é a vida?</i> <b>Data de publicação:</b> 2005 (1.ª ed.) 2010 (2.ª ed.)</p>	<p>1.º Capítulo: <i>Felicidade</i> <i>Como podes ter uma vida feliz?</i></p> <p>2.º Capítulo: <i>Ambição</i> <i>Serás mais tarde um vencedor?</i></p> <p>3.º Capítulo: <i>Infelicidade</i> <i>Porque é que a vida é difícil?</i></p> <p>4.º Capítulo: <i>Existência</i> <i>Porque é que o homem existe?</i></p> <p>5.º Capítulo: <i>Sentido da vida</i> <i>Porque é que vivemos?</i></p> <p>6.º Capítulo: <i>Morte</i> <i>Porque é que morremos?</i></p>
--	--

<sup>1</sup> “A principal qualidade da coleção ‘Filosofia para Crianças’, editada em Portugal pela Dinalivro, é a de não infantilizar o seu público-alvo. Escritos por Oscar Brenifier e muitíssimo bem ilustrados por Serge Bloch, os livrinhos são o fruto de um projecto de ensino da filosofia na escola primária, levado a cabo na cidade francesa de Nanterre. ‘As crianças fazem perguntas, todo o género de perguntas, e normalmente são perguntas importantes. O que fazer com essas perguntas? É necessário que os pais lhes dêem resposta? Por que razão deveriam eles responder em vez das crianças?’, escreve Brenifier, para logo concluir ‘Não se trata aqui de pôr de parte a resposta dos pais: ela pode ajudar a criança a formar-se. Mas convém igualmente ensinar a criança a pensar e a julgar por si mesma, para poder adquirir a sua própria autonomia e tornar-se responsável’. O objectivo é que a criança descubra o prazer (e por vezes os ângulos inesperados) das perguntas que nascem, aos molhos, de uma dúvida inicial. Dirigidos a leitores “a partir dos sete anos”, estes livros não têm limite de idade e merecem ser oferecidos a adultos com certezas a mais”. Silva, José M. (2005). *Responder com mais Perguntas*. Folhetim das Letras. In *Diário de Notícias*. Acedido em agosto, 2005 em [http://dn.sapo.pt/2005/08/08/artes/responder\\_mais\\_perguntas.html](http://dn.sapo.pt/2005/08/08/artes/responder_mais_perguntas.html)

<sup>2</sup> Estrutura que, de acordo o seu autor, ajuda a pensar e a desenvolver o pensamento crítico, dado que a estruturação do pensamento permite a consciência.

<sup>3</sup> Conforme Brenifier, na introdução aos livros que integram esta coleção.





**Título:** *O que são o bem e o mal?*

**Data de publicação:**

2005 (1.ª ed.)

2010 (2.ª ed.)

- 1.º Capítulo: *Lei*  
*Tens o direito de roubar para comer?*
- 2.º Capítulo: *Simpatia*  
*Deves ser simpático com os outros?*
- 3.º Capítulo: *Obediência*  
*Deves obedecer sempre aos teus pais?*
- 4.º Capítulo: *Palavra*  
*Deves dizer tudo?*
- 5.º Capítulo: *Liberdade*  
*Deves fazer sempre aquilo que queres?*
- 6.º Capítulo: *Generosidade*  
*Deves ajudar os outros?*



**Título:** *O que são os sentimentos?*

**Data de publicação:**

2005 (1.ª ed.)

2011 (2.ª ed.)

- 1.º Capítulo: *Provas de amor*  
*Como é que sabes que os teus pais gostam de ti?*
- 2.º Capítulo: *Ciúme*  
*Tens ciúmes dos teus irmãos?*
- 3.º Capítulo: *Conflitos*  
*Porque é que te zangas com aqueles de quem gostas?*
- 4.º Capítulo: *Amor*  
*É bom estar apaixonado?*
- 5.º Capítulo: *Amizade*  
*É melhor estar sozinho ou com os amigos?*
- 6.º Capítulo: *Timidez*  
*Tens medo de falar sozinho à frente da turma?*



**Título:** *Quem sou eu?*

**Data de publicação:** 2006

- 1.º Capítulo: *Animal*  
*És um animal?*
- 2.º Capítulo: *Idade*  
*Estás contente por crescer?*
- 3.º Capítulo: *Diferença*  
*És igual aos outros?*
- 4.º Capítulo: *Pais*  
*O que deves aos teus pais?*
- 5.º Capítulo: *Aparência*  
*Gostas de te ver ao espelho?*
- 6.º Capítulo: *Liberdade*  
*Podés escolher quem és?*



**Título:** *O que é viver em sociedade?*

**Data de publicação:**  
2006 (1.ª ed.)  
2011 (2.ª ed.)

- 1.º Capítulo: *Solidão*  
*Gostarias de viver completamente só?*
- 2.º Capítulo: *Respeito*  
*És obrigado a respeitar sempre os outros?*
- 3.º Capítulo: *Harmonia*  
*Tens de concordar sempre com toda a gente?*
- 4.º Capítulo: *Igualdade*  
*Somos todos iguais?*
- 5.º Capítulo: *Trabalho*  
*Temos todos a obrigação de trabalhar?*
- 6.º Capítulo: *Autoridade*  
*Para vivermos em sociedade precisamos sempre de regras e de um chefe?*



**Título:** *O que é o saber?*

**Data de publicação:** 2007


- 1.º Capítulo: *Conhecimento*  
*Como é que sabes que o Universo existe?*
- 2.º Capítulo: *Pensamento*  
*Pensar é importante?*
- 3.º Capítulo: *Saber tudo*  
*Deves saber tudo?*
- 4.º Capítulo: *Escola*  
*É preciso ir à escola para aprender?*
- 5.º Capítulo: *Ideias*  
*As tuas ideias pertencem-te?*
- 6.º Capítulo: *Imaginação*  
*Para que serve a imaginação?*




**Título:** *O que é a liberdade?*

**Data de publicação:** 2007

- 1.º Capítulo: *Vontade*  
*Podes fazer tudo aquilo que queres?*
- 2.º Capítulo: *Os outros*  
*Os outros impedem-te de ser livre?*
- 3.º Capítulo: *Crescer*  
*Precisas de crescer para te tornares livre?*
- 4.º Capítulo: *Prisioneiro*  
*Um prisioneiro pode ser livre?*
- 5.º Capítulo: *Direito*  
*Teremos todos o direito de ser livre?*
- 6.º Capítulo: *Utilidade*  
*Para que te pode servir a liberdade?*

 <p><b>Título:</b> <i>O que é a felicidade?</i> <b>Data de publicação:</b> 2008</p>	<p>1.º Capítulo: <i>Saber</i> <i>Como é que sabes que és feliz?</i></p> <p>2.º Capítulo: <i>Facilidade</i> <i>É fácil ser feliz?</i></p> <p>3.º Capítulo: <i>Objetivo</i> <i>Deves procurar a felicidade a qualquer preço?</i></p> <p>4.º Capítulo: <i>Dinheiro</i> <i>O dinheiro traz felicidade?</i></p> <p>5.º Capítulo: <i>Outros</i> <i>Precisas dos outros para ser feliz?</i></p> <p>6.º Capítulo: <i>Felicidade</i> <i>Porque é que às vezes somos infelizes?</i></p>
--	---

 <p><b>Título:</b> <i>O que são a beleza e a arte?</i> <b>Data de publicação:</b> 2008</p>	<p>1.º Capítulo: <i>Universalidade</i> <i>Temos todos a mesma noção de beleza?</i></p> <p>2.º Capítulo: <i>Critérios</i> <i>O que é belo?</i></p> <p>3.º Capítulo: <i>Compreensão</i> <i>Tens de compreender o que é belo?</i></p> <p>4.º Capítulo: <i>Artista</i> <i>Somos todos artistas?</i></p> <p>5.º Capítulo: <i>Liberdade</i> <i>Um artista tem liberdade para criar?</i></p> <p>6.º Capítulo: <i>Utilidade</i> <i>Para que serve a arte?</i></p>
--	---

Pela sua relevância para o presente estudo, e porque esta coleção é vocacionada para crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentamos, seguidamente, uma breve análise de um capítulo, e respetiva estrutura, assim como algumas possibilidades de trabalho, de um dos livros que integram a coleção citada.

Exemplo de um pequeno excerto e respetiva estrutura do 1.º Capítulo do livro “O que é o saber?”

### 1.º Capítulo: *Conhecimento*

O capítulo desenrola-se em torno da pergunta: *Como é que sabes que o universo<sup>4</sup> existe?*

A primeira resposta/hipótese apresentada é: *No verão vejo-o no céu estrelado.* (argumento empírico, relacionado com a perceção sensorial)

A esta resposta segue-se a problematização: *Sim, mas...* desenvolvida a partir de quatro perguntas de contestação:

- *Os teus olhos conseguem ver tudo o que existe?* (problematização da questão/perceção sensorial)
- *Os teus olhos não te podem enganar?* (problemática da ilusão)
- *Não é melhor tocar nas coisas para comprovar que elas existem?* (comparação entre os diferentes sentidos; questão de saber qual é/pode ser mais fiável)
- *Para saber que uma coisa existe basta olhar para ela?* (problematização do conhecimento adquirido apenas pela perceção sensorial)

Nota: Todas estas questões são, de acordo com o autor, formas de problematizar que as crianças podem, facilmente, entender.

Resposta/Hipótese dois: *Porque os meus pais me disseram.* (argumento da autoridade)

À qual se segue a problematização: *Sim, mas...* formulada, igualmente, a partir de quatro perguntas de contestação:

- *E como sabem eles que o Universo existe?* (problematização da fundamentação do saber)
- *Às vezes os teus pais não te contam histórias?* (introdução da questão da “mentira” deliberada)
- *Os teus pais nunca se enganam?* (questão do equívoco)
- *Se os teus pais fossem os únicos a dizer-te que o Universo existe, acreditarias neles?* (diferença entre autoridade e quantidade/especificidade)

Resposta/Hipótese três: *Percebi sozinho que o Universo existe.* (argumento da experiência existencial-cognitiva – autorreflexão)

Segue-se a problematização: *Sim, mas...* formulada, igualmente, a partir de quatro perguntas de contestação:

- *É possível percebermos coisas sem a intervenção dos outros?* (a importância dos outros na formulação do próprio pensamento)
- *Também compreendes de onde vem o Universo e o que ele é?* (distinção saber-compreender)
- *Podes dar provas da existência do Universo?* (a importância das provas)
- *O Universo não é demasiado vasto e misterioso para que possas compreendê-lo?* (a impossibilidade da compreensão absoluta e total, de um conhecimento concluído)

A resposta/hipótese três coloca-nos face ao argumento da autoridade tendo por base a ciência: *Porque houve sábios que o descobriram;* e a sua problematização gira em torno de questões como a existência, a intenção que subjaz à investigação, a descoberta e a imaginação.

A resposta/hipótese quatro apresentada: *Não tenho a certeza de que ele exista,* assenta na questão da incerteza do conhecimento e as perguntas de contestação giram em torno da questão da certeza dos nossos conhecimentos.

Finalmente a última resposta/hipótese: *Porque a terra tem de estar num sítio qualquer,* levanta a

---

<sup>4</sup> A este respeito, Brenifier (2007b) defende a importância de trabalhar com as crianças alguns temas, como a questão de saber o que determina para as crianças o universo, temas que introduzem experiências metafísicas, sendo estas fundamentais para a estruturação do seu pensamento.

questão da evidência da realidade e a sua problematização gira em torno de questões como a diferença e a relação.

O capítulo encerra com um **breve resumo** e uma **breve conclusão** que realçam a importância do questionamento para:

- a tomada de consciência das diferentes formas de acesso ao conhecimento;
- o fundamento das crenças individuais e o desenvolvimento do espírito crítico;
- a importância de cada um e do seu lugar no universo.

Brenifier, O. (2007c). *O que é o saber?*

Propostas  
de  
trabalho

### Propostas de trabalho com as crianças

No que respeita à forma de trabalhar com os livros, Brenifier (2007b), ressaltando que não existe propriamente um método, refere que os mesmos apresentam diferentes possibilidades de exploração. Assim, é possível:

- 1.º Seguir simplesmente o livro e analisar com as crianças as contestações;
- 2.º Procurar de entre as seis perguntas (capítulos) presentes em cada livro, a que se considera mais relevante, isto é, eleger uma delas. A este respeito, o autor defende que aprender a eleger é aprender a fazer o trabalho de distinção do essencial do que é acidental; “eleger é uma tarefa que se revela difícil porque implica eliminar e aceitar a frustração, e esta é uma condição essencial do pensamento, segundo Aristóteles”<sup>5</sup>.
- 3.º Completar o livro ou produzir um novo, convidando as crianças a formular mais hipóteses, mais perguntas ou a eliminar respostas;
- 4.º O autor sugere ainda, com alunos mais velhos, pesquisar na tradição filosófica os autores (filósofos) que estariam em acordo ou em desacordo com as respostas/hipóteses colocadas e explorar as teorias subjacentes.

A respeito das questões colocadas pelos livros, o autor defende que o importante não é resolver o problema, mas desfrutar, saborear (*sapere*) a questão que o mesmo introduz. Conduzir os alunos à identificação dos tipos de argumentos que apresentam e das razões que subjazem ao pensar, isto é, a forma como se processa o seu pensamento.

### Coleção “Filosofia para Crianças” – Editora Edicare

A coleção “Filosofia para Crianças”, da editora Edicare, é constituída por três livros que apresentam uma série de afirmações que conduzem as crianças à reflexão e à formulação das suas próprias conclusões, porque, conforme o autor, *não existe uma resposta única para as grandes questões da vida, não existe uma forma única de pensar. Cada um tem de descobrir, de procurar, de construir a sua...*

Embora os livros estejam recomendados para crianças a partir dos 7 anos de idade, segundo o seu autor, estão vocacionados para crianças a partir dos 12 anos.

---

<sup>5</sup> Brenifier, O. (2007b). *Seminário de Filosofia Prática “Arte de Questionar”*. Centro “Diálogos – Filosofia com crianças e outras idades” da Associação de Professores de Sintra. (texto não publicado).



**Título:** *O livro dos grandes opostos filosóficos*  
**Data de publicação:** 2008

**Sinopse:**

O livro apresenta doze pares de opostos, definidos, primeiro, no que os opõe e, depois, ligados por uma questão e uma conclusão que mostram de que modo cada um precisa do outro.

As ilustrações que acompanham as diferentes etapas do livro dão corpo e vida às ideias, dado que o pensamento também se alimenta de imagens.

A respeito dos opostos importa salientar que, desde a mais tenra idade, descobrimos que as ideias se opõem e se compreendem graças a essa oposição (por exemplo, o frio é o contrário do quente, a escuridão da luz...). Com o crescimento, o pensamento torna-se mais subtil e somos capazes de compreender noções mais abstratas, ideias mais complexas. Contudo, continuamos a precisar dos opostos, dado que são essas grandes oposições universais que estruturam o nosso pensamento e que nos permitem refletir. Sem opostos não podemos pensar.



**Título:** *O sentido da vida*  
**Data de publicação:** 2009

**Sinopse:**

O livro apresenta doze ideias sobre o sentido da vida: algumas pessoas pensam que a vida é sempre igual, outras que ela é diferente todos os dias. Algumas acham que a vida é um jogo, outras que ela é difícil. Outros pensam que a vida tem menos valor que os grandes ideais, como a liberdade ou a verdade...



**Título:** *O amor e a amizade*  
**Data de publicação:** 2009

**Sinopse:**

O livro apresenta-nos doze ideias sobre o que é amar: algumas pessoas pensam que a amizade pode nascer e desaparecer num instante, outras acham que ela existe se for duradoura. Algumas pensam que amar é obrigatório, outras acham que somos livres de amar, ou não...

Livros da mesma coleção não publicados em Portugal:



**Título:** *C'est bien, c'est mal*  
**Data de publicação:** 2010

**Sinopse:**

No livro confrontam-se doze ideias sobre o bem e sobre o mal: algumas pessoas pensam que podem, claramente distinguir o bem do mal, outras acham que o mal pode, por vezes, assemelhar-se com o bem...



**Título:** *La question de Dieu*  
**Data de publicação:** 2010

**Sinopse:**

O livro apresenta doze ideias sobre Deus: algumas pessoas pensam que Deus existe realmente, outras acreditam que Deus é apenas uma ideia que nos ajuda a explicar a origem do mundo...



**Título:** *Le livre des grands contraires psychologiques*  
**Data de publicação:** 2010

**Sinopse:**

Através de textos simples e de ilustrações, o livro apresenta dez pares de características (relativas ao carácter) opostas. Em cada par, cada pessoa é definida a partir de todas as suas *nuances*, quer na sua riqueza, quer nos seus excessos. Os opostos psicológicos são representados por personagens estranhas e simpáticas. Encontram-se pessoas com as quais nos identificamos e outras de carácter completamente diferente. Pessoas sérias, outras brincalhonas, pessoas simples e outras complicadas...

Aos poucos, a descoberta de que, por trás da aparente simplicidade se escondem personalidades complexas e matizadas. Procurar compreendê-las é entrar na psicologia do carácter humano, é dar um passo em direção ao que nos parece estranho, mas igualmente, em direção a si mesmo.

Um livro escrito para que cada um se possa descobrir a si mesmo e aos outros.



### Coleção “Pequenos Filósofos”

Coleção que conta com quatro livros, dos quais apenas dois se encontram publicados em português. São destinados a crianças a partir dos 5 anos de idade.

 <p><b>Título:</b> <i>Porque é que não posso fazer o que quero?</i> <b>Data de publicação:</b> 2009</p>	 <p><b>Título:</b> <i>Porque é que gostas de mim?</i> <b>Data de publicação:</b> 2009</p>
<p><b>Síntese:</b> Como todas as crianças, Filipe faz perguntas frequentes. Com a ajuda do seu bonequinho Zof, ele procura encontrar respostas, questionando o mundo que o rodeia. Um passeio em forma de conto que aborda as primeiras grandes perguntas dos mais pequenos.</p>	

Livros da mesma coleção não publicados em Portugal:

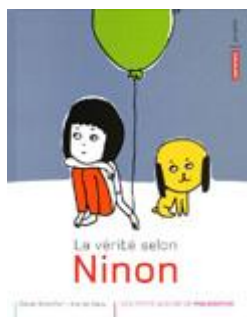
 <p><b>Título:</b> <i>Dis, maman, pourquoi j'existe?</i> <b>Data de publicação:</b> 2008</p>	 <p><b>Título:</b> <i>Pourquoi je vais à l'école?</i> <b>Data de publicação:</b> 2009</p>
---	---



### **Coleção “Petits albums de philosophie”**

A coleção “Petits albums de philosophie” não se encontra publicada em Portugal e integra dois livros. São breves bandas desenhadas, destinadas a crianças a partir dos 8 anos de idade, que se propõem abordar a filosofia a partir de uma personagem que se interroga e promove o debate.

A protagonista, Ninon, é uma menina curiosa que se interroga sobre as noções essenciais da vida. Ela reflete e questiona alguns conceitos, procurando entendê-los de uma forma mais clara, e cada resposta assume-se como uma nova pergunta. Alguns dos pequenos diálogos instituídos entre as personagens, a respeito de conceitos específicos, contém referências pontuais a mitos célebres, tais como Sísifo, Danaides ou ao Génesis.



**Título:** *La vérité selon Ninon*  
Éditions Autrement jeunesse, 2005  
Prix Presse des Jeunes – Enfant – 2005



**Título:** *Le bonheur selon Ninon*  
Éditions Autrement jeunesse, 2005

Anexo 3

---

*Questionário aos pais/encarregados de educação*



Inquérito por questionário

Estimado (a) Encarregado de Educação,

Os mais recentes estudos produzidos no âmbito da investigação reafirmam a importância da **qualidade da educação nos processos de desenvolvimento pessoal, social e humano dos cidadãos**. Por outro lado, são também múltiplos os estudos que evidenciam um desajuste entre a natureza da formação dos professores e as exigências que uma nova ideia de cidadania pressupõe, o que implica a **necessidade de repensar estratégias de formação que se julgam potenciadoras do desenvolvimento da competência reflexiva dos professores numa relação dialéctica com o desenvolvimento dos alunos**. Estratégias que constituem a centralidade da relação ensino-aprendizagem e que convocam quer o professor, quer o aluno para o aprofundamento das formas e tipos de questionamento no que se refere ao próprio professor, relativamente à qualidade das suas práticas curriculares (ensino), e no caso do aluno com quem interage, no que se refere à sua competência reflexiva entendida, então, como *capacidade de pensar* (aprendizagem).

É neste contexto que vimos solicitar a sua **colaboração**, no sentido de recolher a sua opinião, na qualidade de Encarregado de Educação, sobre alguns aspectos das Sessões de Filosofia para Crianças, tendo como objectivo enriquecer o estudo realizado no âmbito do curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica.

Todas as informações são **confidenciais e anónimas**.

Na convicção de que juntos estaremos a contribuir para a melhoria da qualidade da educação, agradecemos muito a sua colaboração.

Atenciosamente,

Celeste Maria Marçal Vieira Machado e Idália Sá-Chaves (orientadora)

### 1. Dados pessoais

1.1. Idade: \_\_\_\_\_ (em anos)

1.2. Género: Feminino  Masculino

1.3. Habilitações Académicas: \_\_\_\_\_

### 2. As Sessões de Filosofia para Crianças:

Assinale com **X** a sua opção.

1. Permitiram um enriquecimento do vocabulário/linguagem do(a) meu(minha) educando(a). Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>
2. Ajudaram-no(a) a fundamentar as suas opções e/ou opiniões. Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>
3. Auxiliaram-no(a) na construção e na formulação de argumentos. Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>
4. Permitiram-lhe uma maior clareza e profundidade no que diz respeito à formulação de questões. Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>

5. Ajudaram-no(a) a reflectir/pensar antes de se pronunciar. Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>
6. Ajudaram-no(a) a identificar exemplos. Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>
7. Permitiram-lhe distinguir informações relevantes e não relevantes. Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>
8. Ajudaram-no(a) na distinção entre factos e afirmações/opiniões. Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>

Indique outros elementos que tenha observado e que considere relevantes.

---

---

---

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 6

---

*Codificação dos documentos*

## CODIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS

### Alunos:

**AL** – Aluno/aluna + Turma + Género (exemplo: ALT2 – aluno/aluna da Turma T2/2.º ano)

**Do** – *Portfolio* (exemplo: DoALT3F1 – *portfolio* aluno/aluna da Turma T3/3.º ano Feminino + N.º)

### Professoras:

Professora do 1.º ano turma A – Professora **A**

Professora do 1.º ano turma B – Professora **B**

Professora do 2.º ano – Professora **D**

Professora do 3.º ano – Professora **C**

Professora do 4.º ano – Professora **E**

### Turmas:

1.º ano turma A – **T1A**.....Professora A

1.º ano turma B – **T1B**.....Professora B

2.º ano – **T2**.....Professora D

3.º ano – **T3**.....Professora C

4.º ano – **T4**.....Professora E

### Documentos:

**E1** – Entrevista 1

**E2** – Entrevista 2

**Q** – Questionário

**P** – *Portfolio* Reflexivo:

a) *Student Portfolio*: **RSP** – Reflexões + n.º da reflexão + professora + n.º sessão  
(exemplo: RSP1A-8 – Reflexão Student Portfolio 1 + Professora A + Sessão 8)

b) *Teaching Portfolio*: **TP** – Reflexões/Documentos + professora + n.º sessão (exemplo:  
TPD12 – Reflexão/Documento Teaching Portfolio + Professora D + Sessão 12)

c) Meta-reflexão: **MR** + professora (exemplo: MRD – Meta-reflexão + Professora D)

**GA** – Grelhas de Avaliação Sessões + **S** – Sessão + n.º da sessão + n.º de participante  
(anónimo) – (exemplo: GAS1P1 – Grelha de Avaliação Sessão 1 Participante 1)

**SA** – Sessões práticas com os alunos + n.º da sessão

**RA/V** – Registo Áudio/Vídeo

(exemplo: RA/V-SA12-T4E – Registo Áudio/Vídeo Sessão prática com alunos 12, Turma 4, Professora E)

**GO** – Grelhas de Observação Sessões práticas com os alunos + Turma + Professora + n.º da  
sessão – (exemplo: GOT2D11 – Grelha Observação Sessão Prática Turma 2 Professora D  
sessão 11)

Anexo 7

---

*Guião das entrevistas iniciais (Entrevistas 1)*

## Guião da Entrevista 1 às (5) Professoras do 1.º Ciclo

**Tema:** *A educação para/do pensar – o desenvolvimento das competências reflexiva e de acção (nos alunos) que fundamentam uma intervenção cívica qualificada*

### Objectivos gerais:

- Conhecer as concepções das professoras e respectiva fundamentação, habitualmente adoptadas para o desenvolvimento das competências reflexiva e de acção.
- Conhecer e identificar necessidades formativas da(s) professora(s) relativas ao desenvolvimento das competências reflexiva e de acção.
- Identificar opções metodológicas, estratégias e técnicas específicas para uma prática curricular centrada na estimulação reflexiva.
- Saber da necessidade de produção e desenvolvimento de materiais e recursos didácticos especificamente direccionados para a activação da capacidade de pensar dos alunos.

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Formulário de questões	Observação
1 - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar a(s) entrevistada(s) à cerca dos objectivos da entrevista e do tempo estimado para a sua realização.</li><li>▪ Pedir a sua colaboração.</li><li>▪ Pedir licença para gravar.</li><li>▪ Garantir a privacidade.</li><li>▪ Agradecer a colaboração.</li></ul>		Tempo: 5 minutos

### 1.ª Parte: Quanto à Formação dos Professores

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Formulário de questões	Observação
2 – Concepções que remetem especificamente para a estimulação do desenvolvimento das competências reflexiva e de acção.	<ul style="list-style-type: none"><li>Conhecer as concepções da(s) professora(s) no que respeita ao desenvolvimento das competências reflexiva e de acção.</li></ul>	O que entende por educar para o pensar?	Tempo: 10 minutos
3 – Necessidades de formação	<ul style="list-style-type: none"><li>Conhecer e identificar as necessidades de formação da(s) professora(s), no que respeita ao desenvolvimento de competências reflexiva e de acção.</li></ul>	<p>Considera que a sua formação (inicial e/ou contínua) a dotou dos conhecimentos e dos meios/instrumentos necessários para o desenvolvimento de competências reflexiva e de acção?</p> <p>Se sim, especifique quais os aspectos da formação que lhe parecem pertinentes para o desenvolvimento destas competências.</p> <p>(Se não) Passado este tempo, não tendo tido na sua formação, a sua experiência prática deu-lhe algumas indicações que a podem ajudar na consecução desse objectivo.</p>	Tempo: 15 minutos



**2.ª Parte: Quanto às práticas Curriculares dos Professores**

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Formulário de questões	Observação
4 – Metodologias de estimulação reflexiva no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos	4.1. Identificar opções metodológicas da(s) professora(s) que, na sua perspectiva, melhor se adequam ao desenvolvimento de competências reflexivas dos (seus) alunos.	Na sua opinião quais são as metodologias que melhor se adequam ao desenvolvimento de competências reflexivas dos alunos, e que fundamentam uma intervenção cívica qualificada?	Tempo: 8 minutos
	4.2. Identificar estratégias e técnicas específicas, adoptadas nas práticas curriculares, que, na perspectiva da(s) professora(s), se ajustam ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.	Na sua prática curricular, utiliza estratégias e técnicas específicas para o desenvolvimento da competência reflexiva dos seus alunos?  Se sim, quais? – Justifique as suas opções Se não, porquê?	Tempo: 8 minutos
5 – Materiais, instrumentos e recursos didácticos	5.1. Conhecer o entendimento da(s) professora(s) relativamente a materiais e recursos didácticos específicos para a activação da capacidade de pensar dos alunos.	Considera que os materiais e os recursos didácticos que conhece possibilitam, especificamente, uma estimulação direccionada para/do pensar dos alunos?  Se sim, porquê? – Justifique as suas opções Se não, porquê?	Tempo: 10 minutos
	5.2. Identificar recursos, instrumentos e materiais específicos para a educação centrada na estimulação reflexiva.	Quais os recursos, instrumentos e materiais didácticos, que conhece, que possibilitam, na sua opinião, especificamente, uma estimulação para/do pensar dos alunos?	Tempo: 10 minutos



## Guião da Entrevista 2 às (5) Professoras do 1.º Ciclo

**Tema:** *A educação para/do pensar – o desenvolvimento das competências reflexiva e de acção (nos alunos) que fundamentam uma intervenção cívica qualificada*

### Objectivos gerais:

- Conhecer (possíveis) alterações nas concepções das professoras participantes relativas ao desenvolvimento das competências reflexiva e de acção.
- Conhecer e identificar as suas opiniões acerca dos contributos do programa de formação para o desenvolvimento das competências reflexiva e de acção.
- Conhecer o seu entendimento relativo às opções metodológicas, estratégias, técnicas, materiais e recursos didáticos utilizados especificamente direccionados para a activação da capacidade de pensar dos alunos.
- Avaliar o percurso formativo (teórico e prático).
- Conhecer e identificar as suas opiniões acerca da inclusão de uma disciplina de “Filosofia para Crianças” na Licenciatura de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Conhecer e identificar as suas opiniões acerca da inclusão de uma disciplina “Filosofia para Crianças” no Currículo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Formulário de questões	Observação
1 - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar a(s) entrevistada(s) à cerca dos objectivos da entrevista e do tempo estimado para a sua realização.</li><li>▪ Pedir a sua colaboração.</li><li>▪ Pedir licença para gravar.</li><li>▪ Garantir a privacidade.</li><li>▪ Agradecer a colaboração.</li></ul>		Tempo: 3 minutos

**1.ª Parte: Quanto à Formação dos Professores**

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Formulário de questões	Observação
<p>2 – Concepções que remetem especificamente para a estimulação do desenvolvimento das competências reflexiva e de acção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer (possíveis) alterações nas concepções da(s) professora(s) no que respeita ao desenvolvimento das competências reflexiva e de acção.</li> </ul>	<p>Após o percurso formativo (teórico e prático), a sua concepção sobre a educação para o pensar sofreu alterações?</p> <p>Se sim, em quê/como/porquê?</p> <p>Se não, porquê?</p>	<p>Tempo: 5 minutos</p>
<p>3 – Contributos do programa de formação</p>	<p>3.1. Conhecer e identificar os contributos do programa de formação, no que respeita ao desenvolvimento de competências reflexiva e de acção.</p>	<p>Considera que o Programa de Formação contribuiu com informação e com meios/instrumentos importantes para o desenvolvimento de competências reflexiva e de acção?</p> <p>Se sim, especifique quais os aspectos da formação que lhe parecem pertinentes para o desenvolvimento destas competências (e porquê?).</p> <p>Se não, o que faltou ou falhou...</p>	<p>Tempo: 8 minutos</p>
	<p>3.2. Conhecer e identificar metodologias promotoras do desenvolvimento de competências reflexiva e de acção nos alunos</p>	<p>Neste momento, consegue, de uma forma mais precisa, identificar as metodologias que melhor se adequam ao desenvolvimento de competências reflexivas dos alunos, e que fundamentam uma intervenção cívica qualificada?</p>	<p>Tempo: 5 minutos</p>

2.ª Parte: Quanto às práticas Curriculares dos Professores

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Formulário de questões	Observação
<p>4 – Metodologias de estimulação reflexiva no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar estratégias e técnicas específicas, adoptadas nas práticas curriculares que, na perspectiva da(s) professora(s), se ajustaram ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.</li> </ul>	<p>Nas sessões de filosofia utilizou estratégias e técnicas específicas para o desenvolvimento da competência reflexiva/da capacidade de pensar dos seus alunos? Se sim, quais e porquê? Se não, porquê?</p>	<p>Tempo: 5 minutos</p>
		<p>E, actualmente, na sua prática curricular, utiliza essas estratégias e/ou técnicas específicas?  Se sim, quais? – Justifique as suas opções Se não, porquê?</p>	<p>Tempo: 5 minutos</p>
<p>5 – Materiais, instrumentos e recursos didácticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer o entendimento da(s) professora(s) relativamente aos materiais, recursos didácticos e instrumentos específicos utilizados para a activação da capacidade de pensar dos alunos e, consequentemente para uma educação centrada na estimulação reflexiva.</li> </ul>	<p>Considera que os materiais e os recursos didácticos que conheceu e com que contactou ao longo da formação possibilitam, especificamente, uma estimulação direccionada para/do pensar dos alunos?  Se sim, porquê?   Se não, porquê?</p>	<p>Tempo: 5 minutos</p>
		<p>Consegue identificar, neste momento, e de uma forma mais precisa, recursos, instrumentos e materiais didácticos que possibilitam, especificamente, uma estimulação para/do pensar dos alunos?</p>	<p>Tempo: 5 minutos</p>

3.ª Parte: Quanto ao percurso formativo (fase 1 e 2)

Bloco Temático	Objectivos Especificos	Formulário de questões	Observação
6 – O percurso formativo teórico e prático (programa de formação e sessões com os alunos)	6.1.Saber do entendimento da(s) professoras relativamente ao percurso formativo (teórico e prático)	O que alterava no programa de formação?	Tempo: 3 minutos
		Quais as concepções veiculadas na formação que mais a marcaram e porquê? (Que informações considerou relevantes? Autores, pessoas, ideias que mais a marcaram e porquê?)	Tempo: 3 minutos
	6.2. Perceber as opções da(s) participante(s) subjacentes à não utilização das novelas do programa “Filosofia para Crianças” de M. Lipman	Durante a aplicação, depois, na prática do programa acabaram por abandonar, ou não adoptar, digamos assim, os livros do Lipman, porquê?	Tempo: 3 minutos
7 – A inclusão da “Filosofia para Crianças” na Licenciatura de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber do entendimento da(s) professoras relativamente à inclusão de uma disciplina de “Filosofia para Crianças” Licenciatura de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico</li> </ul>	O que é que pensa da inclusão desta formação na Licenciatura de professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	Tempo: 3 minutos
8 – A inclusão da “Filosofia para Crianças” no Currículo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber do entendimento da(s) professoras relativamente à integração da área “Filosofia para Crianças” no Currículo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico</li> </ul>	Considera que a “Filosofia para Crianças” deveria ter um espaço próprio no Currículo dos alunos do 1.º Ciclo, ou deveria ser incluída numa das áreas já existentes?	Tempo: 3 minutos