



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Maria do Céu Pereira de Sousa

**“FILOSOFIA PARA CRIANÇAS” NO
PLANO PSICOPEDAGÓGICO DO
ENSINO BÁSICO: UMA ABORDAGEM
PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIAS
E CONSTRUIR AUTONOMIA.**

Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado de Psicologia
da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento,
orientada pela Professora Doutora Ana Cristina de Almeida
e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra

Outubro de 2021



FACULDADE DE
PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

“Filosofia para crianças” no plano psicopedagógico do Ensino Básico: uma abordagem para desenvolver competências e construir autonomia.

Maria do Céu Pereira de Sousa

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina de Almeida e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Outubro de 2021

Agradecimentos

A finalização deste trabalho é o culminar de um complexo percurso de formação, que só foi alcançado com a ajuda de pessoas que foram fundamentais para ter conseguido chegar até aqui. Deste modo, não posso deixar de agradecer e demonstrar o quanto essas pessoas foram importantes para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ana Cristina Almeida, por me ter acompanhado ao longo dos últimos anos. A minha gratidão eterna por todo o apoio, a partilha do saber, as orientações, a disponibilidade e a amizade construída ao longo do tempo.

Agradeço à minha mãe e à minha irmã pelo auxílio constante, suporte e confiança; pelo amor, orgulho e esperança que em mim depositam e por toda a compreensão nos vários momentos.

O meu sincero agradecimento a estas três mulheres, pois sem vocês esta caminhada não teria sido possível, nem teria sido tão desafiadora e aliciante.

“Filosofia para Crianças” no plano psicopedagógico do Ensino Básico: uma abordagem para desenvolver competências e construir autonomia

Resumo

A educação das crianças e jovens em pleno século XXI requer a promoção de aprendizagens múltiplas, atitudes empáticas, empreendedoras, de participação cidadã, e conhecimentos e competências aprofundados para além dos conteúdos das disciplinas “tradicionais” ou das aprendizagens escolares essenciais reportados à matriz curricular. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória salienta a necessidade de uma tal formação integral e, conseqüentemente, uma avaliação a “360º”, o que remete para o contributo da Psicologia, designadamente, na Educação, no apoio ao desenvolvimento e aconselhamento, seja, na gestão das aprendizagens e qualidade dos processos de educação / formação. Conscientes da importância da capacitação multifacetada, da compreensão e promoção cognitiva a par de comportamentos afetivos, sociais, competências motoras, linguagens diversas, criatividade e flexibilidade para um adequado confronto com as transformações e desafios da vida em sociedade, este estudo desenvolveu-se a partir do interesse em explorar o lugar da psicologia no acompanhamento e avaliação do potencial de uma oferta educativa diversificada. Concretamente, este estudo visa analisar e clarificar como é que a introdução de atividades de “Filosofia para Crianças” e valorização de expressões artísticas no plano pedagógico pode favorecer o sucesso e satisfação de alunos e professores, concretamente, ao nível do 1º ciclo de escolaridade. Tendo-se partido de um desenho de um estudo de caso de diferenciação pedagógica numa escola, por impedimento de recolha de dados (confinamento causado pela pandemia de covid-19) veio a optar-se por um estudo de revisão de documentos, com a finalidade de articular fundamentos teóricos socio-construtivistas assentes no modelo de desenvolvimento de Vygotsky, com políticas educativas ao nível do reforço da autonomia das escolas e das estratégias educativas diferenciadas e critérios de desenvolvimento psicopedagógico. Conclui-se pelo benefício da integração curricular de aprendizagens diversas e co-construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Filosofia para crianças, oferta educativa diversificada, aprendizagens significativas, áreas de competência; sucesso escolar.

“Philosophy for Children” in the psycho-pedagogical plan for primary school: an approach to develop skills and build autonomy

Abstract

The education of children and young people in the 21st century requires the promotion of multiple learning, empathic and enterprising attitudes, citizen participation, and in-depth knowledge and skills beyond the contents of "traditional" subjects or the essential school learning reported in the curriculum. The “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Profile of the Pupil Leaving Compulsory Education) highlights the need for such a comprehensive training and, consequently, a "360º" evaluation, which refers to the contribution of Psychology, particularly in Education, in supporting the development and counselling, both in the management of learning and in the quality of the education / training processes. Aware of the importance of multifaceted training, understanding and cognitive promotion alongside affective and social behaviour, motor skills, different languages, creativity and flexibility for an adequate confrontation with the transformations and challenges of life in society, this study was developed from the interest in exploring the place of psychology in monitoring and assessing the potential of a diversified educational offer. Specifically, this study aims to analyse and clarify how the introduction of "Philosophy for Children" activities and the valorisation of artistic expressions in the pedagogical plan may favour the success and satisfaction of students and teachers, specifically, at the 1st cycle of schooling. Having started from a case study design of pedagogical differentiation in a school, due to the impossibility of data collection (confinement caused by covid-19 pandemic), a document review study was chosen, with the purpose of articulating socio-constructivist theoretical foundations based on Vygotsky's development model, with educational policies at the level of the reinforcement of school autonomy and differentiated educational strategies and criteria of psycho-pedagogical development. It concludes with the benefit of curricular integration of diverse learning and co-construction of knowledge.

Keywords: Philosophy for children, diversified educational offer, significant learning, areas of competence; school success.

Índice

	Pág.
Introdução	1
1. Enquadramento conceptual	6
1.1. O modelo de desenvolvimento segundo a Teoria de Vygotsky	6
1.2. O conceito de Inteligências Múltiplas na Teoria de Howard Gardner	10
1.2.1. A importância de identificar áreas de competência nos alunos	13
2. Enquadramento Legal	15
2.1. Desenho Universal da Aprendizagem (D.L. 54/2018)	15
2.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais	17
2.3. A flexibilidade e autonomia curricular	19
2.3.1. Comunidades de aprendizagem	20
2.4. A Educação para a Cidadania	22
3. Psicologia da Educação, diversificação e flexibilidade curricular	24
3.1. Ofertas pedagógicas diversificadas	27
3.2. A pertinência da abordagem da “Filosofia” no currículo	32
3.3. O método de Mathew Lipman - O que é?	35
3.4. “Filosofia para Crianças” em contexto de sala de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico	36
3.4.1. Procedimentos – Como praticar o método	39
3.4.2. Análise do método	41
4. Discussão	43
Conclusões	45
Bibliografia	48

Introdução

A educação (das crianças) é uma prioridade ao nível mundial que acarreta, e cada vez mais, inúmeros desafios a professores, às famílias e aos poderes políticos no desenvolvimento da atual sociedade baseada em conhecimento. São várias as orientações e recomendações, de âmbito internacional, nacional, regional ou de implementação local. Assim, ainda que ao nível global, como seja o caso da Rede Europeia de Conselhos de Educação (European Network of Education Councils, EUNEC), sejam indicados temas considerados de interesse geral nas políticas públicas, e cada plano de ação anual da participação dos Conselhos Nacionais de Educação, entre os quais o de Portugal, determine prioridades, programas e publicações para a melhoria dos sistemas educativos e de formação, localmente, dentro das margens de autonomia autorizada, são tomadas decisões relativas às ofertas educativas a privilegiar.

Há, pois, um conjunto de medidas enunciadas a partir de experiências e conhecimentos partilhados em diferentes grupos de trabalho que influenciam diferenciadamente as opções levadas a cabo em cada contexto educativo, dependendo, igualmente, das características geodemográficas, do capital humano e dos recursos, sendo possível assistir-se a um processo de adequação às necessidades em cada momento, de cada espaço de aprendizagem. Veja-se, por exemplo, a sensibilidade a temas distintos ao longo do tempo. Se no Encontro da EUNEC, realizado em Amesterdão, em maio de 2012, tendo como tema principal a "Excelência na Educação", resultou o enaltecimento da motivação como incentivo dos talentos dos jovens estudantes, processo-chave do envolvimento de alunos e compromisso dos professores, nos Encontros seguintes valorizou-se a inclusão, cidadania e emergência de valores comuns, mobilidade e reconhecimento mútuo de qualificações, importância das competências digitais e outras competências-chave na aprendizagem ao longo da vida, aposta na construção da resiliência até que na Assembleia Geral Da EUNEC em abril de 2021, ocorrida em ambiente virtual, a partilha centrou-se sobre o impacto da pandemia na educação e no papel dos conselhos nacionais de educação.

Com ecos a nível nacional, as políticas globais traduzem-se em práticas aconselhadas e diversos projetos, cuja implementação vai evidenciando sucesso

um pouco por todo o lado em Agrupamentos e Escolas. O relevo é dado, cada vez mais, a abordagens participativas, sendo delas exemplo: o “Projeto MindUP”, “GAME”, “Intervisão: COPA – Colaborar para Aprender”, entre as Medidas de Promoção do Sucesso Educativo coligidas pela Direção-Geral de Educação (DGE). Assiste-se a grande incentivo na formação contínua, de docentes e outros agentes educativos, entre eles, psicólogos e especialistas em educação e mediação escolar ou cultural. O caso de proposta formativa a que damos especial atenção reporta ao programa de “Filosofia para crianças e jovens – Didática para Educadores e Professores” (2021, DGE, Ministério da Educação). Além do interesse e proficuidade intrínseca, prevê-se que um semelhante programa venha a ter maior implantação entre as práticas educativas.

Veja-se a recente Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho de 2021, que aprovou o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens, na sequência das medidas de confinamento adotadas para controlo da pandemia por covid-19. Entre um conjunto de orientações, no sentido de garantir que “ninguém fica para trás”, parte-se do princípio que “A escola, enquanto local de aprendizagem para a vida em sociedade, reclama, cada vez mais, um conhecimento holístico, que compreenda o ensino artístico, a prática desportiva e desenvolva a educação cívica e o ensino experimental” (p. 46). Naquele documento, o Conselho de Ministros determina que o Plano 21/23 Escola+ se estrutura nos três eixos de atuação: (1) ensinar e aprender; (2) apoiar as comunidades educativas; e (3) conhecer e avaliar. Os objetivos sugerem que a Escola disponha de “meios pedagógicos para um desenvolvimento curricular mais flexível, assente numa maior capacidade de gestão autónoma e contextualizada, centrando-se em estratégias de eficácia demonstrada, na atividade escolar e comunitária e no apoio aos alunos ...”, com “o desenvolvimento de medidas de natureza extraordinária (...) numa ação de melhoria das aprendizagens, para a inclusão e para o envolvimento comunitário”; e com “desenvolvimento de indicadores e instrumentos precisos de monitorização ...” (pp. 46 e 47).

Nesse sentido, e mais uma vez com fundamento legal, constatamos esforço das esferas decisórias em promover a capacitação teoricamente fundamentada,

designadamente em conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, desde cedo e ao longo da vida.

A educação possui, de facto, um papel extremamente importante na elevação social, diminuição da pobreza e exclusão; é a ferramenta que mais eficazmente pode fornecer aos indivíduos conhecimento, habilitação e condições para o desenvolvimento das competências necessárias para uma participação efetiva na sociedade e na economia (cf. Relatórios OCDE, e.g., <https://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/education-pt/>). Os estudos realizados pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico - OCDE indicam que pessoas instruídas vivem mais, participam mais ativamente da política e da comunidade onde vivem, cometem menos crimes e necessitam menos de assistência social.

Toda esta realidade está indissociável do desenvolvimento e do processo educativo da população. Na Resolução antes referida, o enquadramento do Plano 21/23 Escola+, retoma iniciativas já antes encetadas e sublinha o carácter essencial das "medidas para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, patentes no reforço dos psicólogos escolares, na criação do apoio tutorial específico, na introdução de programas específicos nas escolas ou na integração das artes e do desporto como componentes fundamentais do desenvolvimento pessoal" (p. 49).

E a avaliação dos alunos é uma componente estruturante da qualidade das aprendizagens e da organização educativa, não podendo ser encarada como um ato isolado ou desligado do quotidiano e do desenvolvimento curricular. Recentemente, no nosso país, foi pensado, concebido e desenvolvido um sistema para a melhoria das aprendizagens dos alunos, fortemente relacionado com as práticas pedagógicas das escolas e dos professores. Trata-se do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica – MAIA¹, apresentado em 2019/2020. Torna-se, por isso, importante conhecer o seu funcionamento e compreender as suas dinâmicas. Seguindo a linha das recentes

¹ Projeto multidimensional e complexo por natureza, no âmbito do qual se discutem questões curriculares e pedagógicas (implementado em escolas de norte a sul, em todos os níveis e ciclos, acompanhando-as em torno de práticas de avaliação formativa, feedback e participação, critérios de avaliação e processos de recolha de informação), questões teóricas e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, questões da formação contínua de professores e dos professores como profissionais de ensino (Ministério da Educação, 2021).

políticas públicas educativas, no que respeita à Autonomia e Flexibilidade Curricular e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o processo de inovação na sala de aula pressupõe uma aprendizagem ativa, pois requer que os estudantes sejam os construtores, em interação social, do seu próprio conhecimento, atualmente em coadjuvância com a integração das tecnologias digitais no processo de ensino, avaliação e aprendizagem (Rodrigues, 2019).

Vários autores têm vindo a apontar a inteligência ou a personalidade como principais agentes do sucesso escolar (mas estes fatores, mesmo em conjunto, não explicam mais de 30% da variância das classificações escolares). Outros autores acrescentam à equação a motivação, as estratégias de aprendizagem (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000), entre outros fatores.

O presente trabalho, de carácter exploratório e descritivo, seguindo uma metodologia de tipo qualitativo, baseada na análise documental, teve como objetivo fundamental contribuir teórica e metodologicamente para o estudo da promoção de competências sociais e emocionais com o propósito de proporcionar aprendizagens significativas em contexto escolar, em função da análise da proposta concreta de diferenciação pedagógica substanciada num programa baseado no método “Filosofia para Crianças”, originariamente de Mathew Lipman.

Segundo Fernandes (1991), o foco dos estudos qualitativos é a compreensão mais profunda dos problemas, isto é, consiste em investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Esta investigação vai ao encontro da necessidade de compreender a importância do desenvolvimento holístico da criança em contexto escolar, através da abordagem “Filosofia para crianças”, ao nível do 1º Ciclo de escolaridade.

Partindo de uma perspetiva de desenvolvimento educacional e social, a análise do programa teve em consideração o modelo de desenvolvimento de Vygotsky que continua a corroborar as contribuições na área da educação, no que respeita ao progresso na sala de aula, numa tentativa de compreender não só os alunos, mas também a intervenção do seu professor, enquanto mediador na relação pedagógica. Passou-se, ainda, em revista a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, procurando fazer uma ponte com o Perfil de Aluno expectável, em função das múltiplas áreas de competências, apelando a processos psicológicos de

domínios de funcionamento diferenciados e fundamentais para um desenvolvimento holístico das crianças e jovens.

Sob um ponto de vista exploratório, partiu-se da revisão de documentos, sustentada na opção por um plano diferenciado, de oferta educativa complementar, designadamente, por atividades de “Filosofia para Crianças” concorrentes para a promoção das aprendizagens diversas, do sucesso e satisfação escolar.

Partimos, como em qualquer trabalho de investigação, do equacionar de um problema (Fortin, 1999). O interesse ou a curiosidade científica que nos motivou e, simultaneamente nos preocupa, é investigar **como pode o envolvimento em diversas atividades complementares promover aprendizagens nas crianças? Como é que pela via “informal” se concorre para aquisições de aprendizagens essenciais?** O presente estudo teve como objetivo analisar o conteúdo da “Filosofia para Crianças”, como oferta educativa complementar, no sentido de encontrar fundamentos para que um tal recurso contribua para promover o sucesso educativo.

Começamos por caracterizar a “Filosofia para Crianças”, do ponto de vista de tarefas de desenvolvimento no plano psicológico e, da perspetiva pedagógica diferenciada e alinhamento com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), permitindo a todos aprender e, por conseguinte, relacionar a experiência de “Filosofia para Crianças” com as oportunidades de envolvimento, acessibilidade de informação, compreensão, participação e regulação das aprendizagens e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as aprendizagens essenciais, discutindo a sua relevância na educação. Por fim, examinamos o potencial contributo da oferta educativa complementar “Filosofia para Crianças” proporciona no desenvolvimento das crianças, no plano pedagógico, no sucesso e satisfação para alunos e professores.

Queremos, ainda, perceber se a “Filosofia para Crianças” pode ajudar a colmatar dificuldades de aprendizagem nos alunos, alargando o seu potencial simbólico, criativo e cognitivo, contribuindo assim para otimizar as suas relações sociais atuais e futuras num mundo onde a cognição e a consciência do outro são condição necessária para alcançar a liberdade, a cidadania e a autonomia.

1. Enquadramento Conceptual

1.1. O modelo de desenvolvimento segundo a teoria de Vygotsky

As teorias do desenvolvimento na psicologia procuram compreender a forma como nos transformamos e aprendemos, permitindo adaptações e aperfeiçoamento constante. Apesar de ser um assunto complexo, é útil e necessário (para os vários profissionais), no sentido de conhecerem a origem, conceitos e teorias que fundamentam a área.

Ao estudar e identificar os diferentes aspetos das fases da vida, a Psicologia reconhece que, para haver construção e aperfeiçoamento do indivíduo, o desenvolvimento humano é constituído por quatro pilares que estão, permanentemente, interligados: o aspeto intelectual (que se refere à capacidade cognitiva do ser humano); o aspeto físico-motor (descreve a maturação do corpo e da mente); o aspeto afetivo-emocional (que mostra a capacidade de integrar experiências e emoções, produzindo os sentimentos) e o aspeto social (reações e posturas relacionadas com as vivências em sociedade). No âmbito deste trabalho é essencial refletir sobre a importância da cognição no e para o desenvolvimento do aprender a pensar dos alunos, bem como o domínio da autonomia enquanto futuros cidadãos integrados na sociedade, consequência das (profundas) relações que se estabelecem das vertentes social e emocional do indivíduo.

Ao longo da história da psicologia, as perspetivas explicativas do desenvolvimento e da aprendizagem consideram a influência do meio nas pessoas com pesos variáveis (portanto, no que respeita ao aspeto social). Piaget afirma que o desenvolvimento da criança ocorre de forma individual no mundo físico, lógico e matemático para a compreensão da realidade (maior enfoque no sujeito). A interação com o meio é mais proveitosa do que o desenvolvimento com os adultos, porque segundo Piaget este desenvolvimento origina conflitos cognitivos na criança. No entanto, o paradigma da teoria piagetiana atribui uma maior ênfase aos aspetos biológicos do desenvolvimento, não invalidado, ainda assim, o papel do meio social.

Vygotsky defende que os processos interpessoais (primeiro ao nível social) são transformados mediante as características intrapessoais (mais tarde no nível

individual) dos sujeitos (maior enfoque no social). Portanto, apesar da proximidade pelo construtivismo, as duas teorias diferenciam-se no que diz respeito à relação entre o meio social e o desenvolvimento cognitivo.

Segundo a teoria de Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo da criança dá-se por meio de relações sociais, ou seja, na interação com os outros² indivíduos e com o meio. A criança internaliza as interações com o ambiente e assim ocorre o desenvolvimento, que acontece de “fora para dentro”. A cultura é uma das principais influências para que ocorra o desenvolvimento mental; indica os caminhos e também as individualidades da sua conexão com o mundo. Para Vygotsky, é na escola onde tudo isso será vivenciado e onde a criança irá associar suas ações à concepção de mundo em que está inserida, sendo o professor/mediador a figura essencial do saber, por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível.

Segundo Vygotsky (cit. in Figueira, 2001), a criança nasce com funções psicológicas elementares; com a aprendizagem da cultura e as experiências adquiridas, tornam-se funções psicológicas superiores, que são o comportamento consciente, a ação proposital, a capacidade de planejamento e o pensamento abstrato. A partir destes conceitos, o paradigma Vygotskyano apresenta outras concepções igualmente importantes, como é o caso da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que representa a distância entre o que a criança é capaz de fazer na resolução de um determinado problema/tarefa, sob orientação de um adulto e/ou com a colaboração de colegas, relativamente ao seu desempenho atual real de forma independente, que é precisamente nessa zona onde ocorre a aprendizagem (Lourenço, 2007, p.110). Deste modo, de acordo com esta teoria, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental no futuro, fornecendo aos psicólogos e educadores uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o “percurso” interno de desenvolvimento, tomando em consideração os ciclos e processos de maturação que já estão completos (além dos que estão em formação), o que vai possibilitar delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento, permitindo assim adaptar as práticas pedagógicas.

² Os outros indivíduos mais experientes são, normalmente, o professor, o treinador, um adulto mais velho ou um par; também há lugar para a mediatização de um recurso ou computador, desde que esses mediadores permitam uma melhor compreensão ou um maior nível de habilidades que o atual nível da criança/aluno, no que diz respeito a determinada tarefa, processo ou conceito (Dinis, 2018).

Para Vygotsky, é na escola onde tudo isso será experienciado e onde a criança irá associar as suas ações à concepção de mundo em que ela está inserida, sendo, como se referiu, o professor ou pares mais conhecedores, mediadores da construção de novos conhecimentos. A Escola, no seu todo, constitui-se como um “espaço” de oportunidades de interação, descoberta e mediação que permite que as crianças revelem o seu potencial, por resposta à intervenção, elaborando novas formas de pensar e agir. Considera-se que o aluno é participante ativo no processo de aprendizagem; utiliza a atenção seletiva, processa informação, aprende de forma criativa, reconstrói quando memoriza e recorda ativa e construtivamente; um ser ativo, criativo e com autonomia epistémica; deixa de ser considerado um recetor passivo de informação externa, nem é um imitador de modelos de racionalidade, mas passa a ser visto como uma autoridade epistemológica, pois elabora intencionalmente os seus conhecimentos, um sujeito que pensa, explora, cria e constrói significados.

Para Vygotsky a “Zona de desenvolvimento próximo” (ZDP) é um conceito sempre presente na sua teoria (Oers, 2009, p. 15); mostra a importância que atribui ao apoio dos outros no desenvolvimento da criança; a relação entre pensamento e linguagem³, pois é por meio da linguagem que a aprendizagem é mediada.

O papel do professor é redefinido, e de único transmissor de conhecimento passa a ser um orientador, que cria situações para as crianças falarem e aprenderem umas com as outras. “A aprendizagem cooperativa alarga, aprofunda, apoia e estimula a comunicação e a interação a diferentes níveis, entre crianças e entre crianças e adultos, de modo a apoiar a aprendizagem da criança.” (Vonta, 2009, p. 22). O professor procura ativamente levar o aluno ao conflito cognitivo e sociocognitivo, deve ser um coordenador, um facilitador ou organizador de

³ A linguagem é o principal instrumento de representação simbólica que os seres humanos possuem, sendo a sua principal função a comunicação/compreensão (está diretamente ligada ao pensamento, permitindo a interação social). Para Vygotsky a linguagem é associada a oralidade, então, primeiramente o desenvolvimento da linguagem ocorre com a finalidade da comunicação; a segunda função é o “pensamento” generalizado definido como associação da linguagem ao pensamento. O uso da linguagem, nesse caso, dá-se de forma mais elaborada e por meio de outros processos mentais superiores, o que nos distingue das outras espécies. O significado das palavras é um ato do pensamento.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de desenvolvimento. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois é convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança [Leontiev, Luria & Vigoskii, 2010, p.114].

recursos; ensina a aprender: a aprender, a estudar, a descobrir, a construir, a pensar, a refletir; foca-se nos processos e não tanto nos produtos ou resultados; leva ao desenvolvimento das capacidades metacognitivas, da autonomia e da independência, da autorregulação⁴.

O professor ao incentivar a participação ativa de todas as crianças na vida social da sala de aula ajuda a pôr em prática e compreender as suas responsabilidades num ambiente democrático. Segundo Vygotsky “o papel mais importante do professor é o da organização social das aprendizagens; não a sua função de ensinante” (Niza, 2001, p. 44).

É, portanto, fundamental que o professor/mediador adapte a sua ação pedagógica e de intervenção ao processo de construção do conhecimento, usando estratégias para que os alunos sejam independentes, tendo em conta as habilidades já adquiridas e as que poderão vir a obter, estimulando o potencial de desenvolvimento de cada criança. É importante proporcionar aos alunos um ambiente colaborativo, para troca de ideias e trabalhos em grupos (para que os alunos possam construir o conhecimento a partir da interação), o diálogo entre professor e aluno, o recurso a jogos ou ao brincar “livre” permitem, à criança, desenvolver a capacidade de tomar decisões, expressar sentimentos, conhecer-se a si e ao mundo, além de despertar a criatividade e solucionar problemas, etc.

A intervenção pedagógica (com impacto também no desafio ao professor) é, para Vygotsky, essencial na definição do desenvolvimento das crianças e a aprendizagem torna-se uma experiência recíproca, tanto para alunos como para o professor. Esta teoria traz-nos também uma visão que aponta a educação como base da Pessoa vista como um ser holístico em processo de construção permanente.

⁴ A Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky e a conceção de Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein demonstram que a partir de uma abordagem interativa podemos apreciar o potencial e a propensão do aprendiz para aprender (em vez de uma avaliação estática e limitada à medição do seu desempenho em resposta a testes padronizados, contextualiza a avaliação dinâmica que assume a inteligência como sendo modificável).

A avaliação dinâmica ou interativa caracteriza-se por um paradigma interpretativo holístico de avaliação para a obtenção de informação qualitativa, de conteúdo diverso e orientação pragmática, no sentido de adaptar o ensino ou o treino às necessidades individuais, por envolver uma variedade de procedimentos de natureza psicológica ou psicoeducacional, que se demarcam das regras estandardizadas de administração de um teste.

1.2. O conceito de Inteligências Múltiplas na Teoria de H. Gardner

A psicologia reconhece (e é reconhecida) o desenvolvimento humano à luz do aspeto intelectual (ou da capacidade cognitiva). Podemos mesmo afirmar que “as concepções da psicologia sobre o que é inteligência influenciaram as práticas educacionais” (Beraldo, Lacerda, Lopes & Moura, 2016).

De uma forma geral, o conceito de inteligência é tão complexo que se torna difícil descrevê-lo sem sofrer demasiadas reduções (Detterman, 1986). No entanto, é comum as definições de inteligência tenderem ou a aceitá-la como um processo geral ou como um aglomerado de capacidades específicas (cuja especificidade varia consoante os autores e o propósito dos seus estudos). Por exemplo, Groth-Marnat (1984) incluiu no conceito cinco áreas fundamentais: pensamento abstrato, aprendizagem a partir da experiência, resolução de problemas, adaptação a novas situações e concentração de capacidades em função de objetivos, numa versão diferenciada de outras concetualizações.

Foi entre os séculos XIX e XX, com o nascimento da psicologia como uma ciência independente da filosofia, que houve uma necessidade de encontrar uma definição rigorosa e consensual para inteligência, de modo a tentar que os investigadores envolvidos estudassem o mesmo fenómeno. Contudo, tal intenção é impossível. No âmbito da psicologia e da pedagogia as concetualizações e medidas diferenciam-se, mas na generalidade duas correntes surgem destacadas: uma representada por modelos psicométricos (cujos estudos e as teorias tentam quantificar através de determinadas ferramentas de medição, o desenvolvimento e crescimento intelectual, descrever a estrutura da inteligência e identificar as diferenças observadas a nível grupal e individual, comparando em escalas de grandeza e de tipos) e outra que defende que a inteligência inclui interações entre processos mentais, influências contextuais e capacidades múltiplas, que é dinâmica, podendo esta alterar-se, se as circunstâncias também se alterarem (Davidson & Downing, 2000). É precisamente neste último modelo que se inclui a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) e à qual daremos aqui uma particular atenção, pela relevância no processo educativo e na aprendizagem e relação com o sucesso escolar, visto como um fenómeno multidimensional.

Embora os modelos contemporâneos se debrucem sobre diferentes aspetos, todos valorizam a adaptabilidade do processamento cognitivo como um aspeto importante da inteligência (Davidson & Downing, 2000) e no seu conjunto tendem a orientar a uma melhor compreensão da inteligência.

Se recuarmos um pouco na cronologia da psicologia, o primeiro teste de inteligência de que há registo na tentativa de “medir” a inteligência foi desenvolvido pelo psicólogo francês Alfred Binet (e Simon), em 1905, concebido para medir a «idade mental» da criança e aplicado nas escolas francesas para identificar alunos com dificuldades de aprendizagem. Mais tarde, (1916) o também psicólogo Lewis Terman faz a revisão dessa Escala (Stanford-Binet), introduz o conceito de «Quociente Intelectual» (QI), de modo a detetar não só os indivíduos com um baixo nível de inteligência, mas também aqueles que se destacavam mais pelas suas competências e capacidades (Beraldo, Lacerda, Lopes & Moura, 2016). A esta mesma escala sucederam-se várias revisões (1937, 1960 - David Weschler publica a medida aperfeiçoada de avaliação da inteligência e insere o «QI de desvio» em 1985).

Verificou-se mais tarde, com outros investigadores a darem conta, que os Testes de Inteligência teriam uma validade “limitada” (omitem demasiados fatores porque se baseiam em dados muito delimitados, obtidos em contexto artificiais e pouco diversificados). Logo, o conceito empregado pelo QI começou a ficar desacreditado quando foram observados indivíduos com QI baixo, mas com grande sucesso na vida profissional, enquanto pessoas com QI alto apresentavam níveis de sucesso inferiores. É, neste âmbito, que Howard Gardner apresenta a teoria das inteligências múltiplas, na qual o conceito de inteligência acolhe uma transformação conceptual: «Acredito que nos devemos afastar totalmente dos testes e das correlações entre os testes, e, ao invés disso, observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes no seu modo de vida» (Gardner, 1995, pp. 13-14); Gardner rompe com a tradição da teoria do QI (visão reducionista da inteligência) e passou a incluir diversas competências humanas.

H. Gardner (1983) abordou o estudo da cognição numa perspetiva interdisciplinar. Na sua teoria, o autor além de pluralizar “inteligência”, define-a como uma “aptidão a ser desenvolvida, que não é numericamente quantificável e

evidencia-se no contexto de um desempenho ou de um processo de resolução de problemas; é medida em situações/contexto da vida real, pode manifestar-se de várias formas (é múltipla), é usada para compreender as capacidades humanas e as muitas e variadas formas sob as quais os alunos podem ser bem-sucedidos” (Perini, Silver & Strong, 2010).

Na teoria das inteligências múltiplas, Gardner chama a atenção para as oito categorias do seu modelo, independentes entre si e todas igualmente importantes: verbo-linguística; lógica-matemática; espacial; corporal/cinestésica; musical; intrapessoal; interpessoal e naturalista, não correspondendo a categorias fixas⁵. Segundo o autor todos os sujeitos apresentam estas inteligências/competências e todos as usam nos mais variados contextos, podendo mesmo cada um desenvolvê-las um pouco mais, pois a sua grande maioria revela uma competência superior apenas numa ou duas destas inteligências múltiplas.

Gardner (2011) afirma que é possível individualizar a educação, sendo para isso necessário aprender o máximo sobre cada aluno, tentando ensinar os alunos de uma maneira que faça sentido para as suas formas particulares de pensar. Ou outro aspeto importante ainda ao nível da educação diz respeito à pluralização, que significa ensinar o que é importante de várias formas, porque não há só uma única maneira de o fazer, quer seja na matemática, na música, na história. Ou seja, há diversos modos de transmitir os mesmos conceitos e, quando isso acontece há uma estimulação nas diferentes inteligências, possibilitando que cada pessoa aprenda através daquela que está desenvolvida e estimule a ampliação das outras capacidades (Gardner, 2011). Se houver a individualização e universalização da educação, segundo Gardner (cit. in Beraldo, Lacerda, Lopes & Moura, 2016) haverá pelo menos duas consequências importantes: mais alunos serão favorecidos, devido ao alcance que as informações terão (alguns alunos aprendem melhor por meio de histórias, outros com filmes, algumas com música, debates ou interações); quando um aluno domina um assunto consegue desenvolver a capacidade de o

⁵ Recorde-se ainda que, segundo estudos mais recentes, também a inteligência emocional pode ser considerada uma forma de inteligência (Carroll, 1993; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001), assim como autores há que se referem a inteligência financeira, inteligência positiva, etc. assim reforçando o carácter múltiplo das capacidades humanas de resolução de problemas de diferente natureza.

transmitir de maneiras diferentes (e conseqüentemente aceder a uma compreensão mais completa sobre um tema).

Quer dizer, à educação é requerido que tenha um papel mais prático na formação dos alunos, porque a sociedade está em constante transformação e daqui a alguns anos, provavelmente existirão algumas mudanças que exigirão dos cidadãos novas habilidades, competências e um novo modo de pensar e agir de acordo com o sistema social e económico. É caso para afirmarmos que a abordagem teórica de Howard Gardner nos trouxe uma possibilidade de reorganização no modo de realização das práticas pedagógicas, preparando os alunos e docentes para as possíveis mudanças que ocorrem constantemente no sistema socioeconómico (Beraldo, Lacerda, Lopes & Moura, 2016).

1.2.1. A importância de identificar áreas de competência nos alunos

Na senda do que já foi escrito, em contexto de educação, advogando uma intervenção multidisciplinar, com currículos diferenciados que permitam a articulação com práticas e programas/ofertas educativas complementares (“Filosofia para Crianças” por exemplo, ou a Educação Artística), importa referir que as inteligências múltiplas se tornam ferramentas essenciais para ajudar os alunos a aceder à informação, a explorar as suas complexidades e a demonstrar a sua crescente compreensão dos conceitos centrais envolvidos (possibilitar aos alunos que processem a informação de acordo com a inteligência que melhor usam também é proporcionar uma estrutura de apoio que os ajuda a dominar os conteúdos essenciais).

São essenciais para o desenvolvimento da configuração de interesses e capacidades exclusivas de cada sujeito variadas experiências educacionais (alunos que apresentam problemas na matemática podem ser brilhantes a cantar ou a realizar um puzzle). A ideia será tentar dar aos alunos as mesmas oportunidades de demonstrar as suas habilidades e, mais importante que isso, poderem ter mais tarde a capacidade de relacionar o que aprendem na escola com as atividades que realizam, ou gostariam de realizar, no dia-a-dia. Cabe aos professores poderem identificar as áreas de competência das crianças através de avaliações formais e

informais. A aprendizagem das crianças é um processo contínuo e a avaliação também o deveria ser. Quando a avaliação está naturalmente inserida no ambiente de aprendizagem, permite aos professores/mediadores observarem o desempenho das crianças em várias situações ao longo do tempo (Gardner, Feldman & Krechevsky, 2001).

As investigações de Gardner (2001) apontam que os estilos de trabalho das crianças podem variar segundo a tarefa (por exemplo, uma criança com competências na área de ciências pode demonstrar uma paciência surpreendente ao realizar determinadas experiências, mas ficar facilmente frustrada num “simples” jogo motor), pelo que analisar se a dificuldade de uma criança numa determinada tarefa tem raízes no estilo ou no conteúdo pode ajudar o professor/mediador a direcionar o processo de aprendizagem mais individualizado (de acordo com as características individuais do aluno). Quando a área de competência de uma criança é identificada, os professores podem oferecer o apoio necessário para aumentar e desenvolver essa competência e tentar outras estratégias que não só acrescentem as habilidades da criança, mas também lhes permita um sentimento de sucesso e reconhecimento.

Uma grande diversidade e experiências de aprendizagem permitem que os alunos manifestem e desenvolvam totalmente os seus potenciais e interesses. Nesta estrutura, reconhecer e reforçar as habilidades das crianças faz com que elas desenvolvam autoconfiança e autoestima, assim como sentimentos positivos em relação à escola. No entanto, Gardner (2002) refere que materiais e problemas interessantes convidam a criança a participar, mas não a capacitam automaticamente a desenvolver as competências. As crianças não trazem automaticamente as suas capacidades de uma área de aprendizagem para outra. Os professores precisam de demonstrar a utilização dos materiais, fazer perguntas que ajudem as crianças a refletir sobre o seu trabalho e usar outras estratégias pedagógicas para ajudá-las a entenderem os conceitos e as aptidões inseridas nas atividades ou nos projetos a desenvolver.

Identificar e documentar as áreas de competência é especialmente importante para ajudar as crianças que têm algumas dificuldades. Quando essas crianças têm a oportunidade de explorar e entrar numa vasta variedade de áreas de aprendizagem, as suas habilidades e áreas de competência tornam-se visíveis com

frequência, ignoradas nos programas mais tradicionais. O processo de chamar a atenção e estimular as áreas de competência das crianças em risco oferece uma alternativa promissora. Aproveitar as capacidades das crianças diversifica o conteúdo da intervenção e proporciona meios alternativos para os professores, em conjunto com os psicólogos, ajudarem a desenvolver as suas habilidades e potencialidades (Gardner, Feldman & Krechevsky, 2001), designadamente através de aprendizagens experienciais e procedimentos de avaliação formativa, dinâmica e em interação.

2. Enquadramento Legal

«Numa sociedade dita da informação e do conhecimento, o ensino deverá tendencialmente deixar de ser concebido e organizado numa lógica de retenção e evocação mnésica da informação. Também o sucesso educativo, para a sociedade atual e do devir, não pode ser entendido como sinónimo de classificações elevadas. A aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e de resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida»
(Rosário & Almeida, 2005, p. 144).

2.1. Desenho Universal da Aprendizagem (D.L. 54/2018)

Sendo o assunto da Educação, como já referimos, uma prioridade a vários níveis (um mundo em constante transformação exige mudanças no Ensino capazes de preparar os indivíduos e comunidades para se adaptarem e responderem aos novos desafios e complexidades), importa também aqui fazermos um enquadramento da legislação que fundamenta a prática e intervenção pedagógica.

A educação tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego de crianças e jovens (Ministério da Educação, 2021).

O recente e atualmente vigente Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, estabelece a prioridade de um desenho universal da aprendizagem (DUA), a chamada abordagem multinível (abordagem esta que o docente realizará com todo e qualquer aluno, com o pressuposto de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo). Coloca o enfoque nas respostas educativas prolongadas (como suporte à aprendizagem e à inclusão) exige um continuum de intervenções ao longo do percurso de aprendizagem - as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão - desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e divididas em três níveis de intervenção e organizados em medidas universais, seletivas e adicionais. Exige o envolvimento de toda a escola, envolvimento parental e baseia-se em modelos curriculares flexíveis, adequado às singularidades e no acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia do conteúdo das intervenções implementadas, com base em evidências (avaliação para a aprendizagem / princípio da personalização) [Dec. Lei 54/2018].

Neste paradigma, importa apontar que ao nível de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, os psicólogos fazem parte da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (docente titular de turma em articulação com técnicos especializados, docentes de educação especial, assistentes operacionais e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, tendo em conta os recursos da escola) que desempenham um papel essencial no processo de flexibilidade curricular e nas medidas de suporte, efetuando o acompanhamento, monitorização e avaliação da eficácia das medidas (Dec. Lei 54/2018). Os psicólogos têm ainda um papel importante na prevenção de fenómenos de violência e de comportamentos de risco e intervenção psicopedagógica. Os principais desafios que se colocam aos psicólogos, direta ou indiretamente, situam-se, sem dúvida, ao nível da educação, da saúde e do bem-estar, da equidade social e da qualificação profissional (2018, DGE - Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas).

2.2 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais

De acordo com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) é um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e articulação das decisões inerentes às várias dimensões. Estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências⁶ a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Pretende-se que o desenvolvimento das áreas de competência do Perfil capacite para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, que permita a crianças e jovens intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. Para o Perfil dos Alunos foi fundamental a consulta de referenciais internacionais sobre o ensino e aprendizagem, particularmente da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, assim como a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação, acerca das competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos (PASEO, 2017).

O Perfil dos Alunos esboça o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória (sendo as áreas de competência⁷ consideradas: linguagens e textos; Informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; autonomia e desenvolvimento pessoal; bem-estar e saúde; sensibilidade estética e artística; saber técnico e tecnologias; consciência e domínio do corpo), sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os

⁶ No PASEO (2017) considera-se que as competências são “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” centrais no perfil dos alunos e na escolaridade obrigatória.

⁷ As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Supõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação (que são bases para aprender e continuar a aprender ao longo da vida).

que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação e comunidade. Todos têm, direta ou indiretamente, responsabilidades na educação e encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo.

Num mundo em permanente mudança, a formação e a aprendizagem têm de se orientar, forçosamente, para o desenvolvimento de competências que permitam a flexibilidade, capacidade de decisão, disponibilidade para aprender sempre, explorando diferentes e vários saberes, agilidade, ousadia e determinação. Neste sentido, a escola tem de fazer uma gestão flexível do currículo, comprometer os alunos com o seu próprio processo de aprendizagem, conduzi-los a pensar criticamente a realidade e o mundo, ajudá-los a melhorar a sua capacidade de comunicação e a valorizar a competência, a exigência e o rigor no trabalho individual ou colaborativo. É fundamental que a escola demonstre a igual importância e a necessária interação entre diferentes discursos sobre a mesma realidade. Incentivar e desenvolver a integração de todas as linguagens possíveis, de forma que os alunos percebam que não há uma mesma resposta, uma fórmula ou um código, mas que para a compreensão da realidade múltiplas abordagens e diferentes dimensões são úteis e quanto mais conhecermos, maior será a nossa aproximação aos modos como se manifesta e traduz essa mesma realidade.

As aprendizagens essenciais sustentam a ação do professor na definição (das estratégias de planificação, realização e avaliação) do ensino e da aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento das dez áreas de competências do PASEO (DGE, 2021).

Aqui também a articulação do docente/mediador com o psicólogo da educação é fundamental, no sentido de acompanhamento, avaliação da ação pedagógica e recomendação de um conjunto de estratégias de intervenção com crianças e jovens a fim de garantir que o PASEO seja atingido por todos. A ação do apoio psicológico e psicopedagógico passa pela intervenção, indireta ou diretamente com os alunos, mas, sobretudo, no trabalho colaborativo entre psicólogos e docentes. É nesta colaboração que se desenvolvem atividades de apoio, implementação e avaliação de intervenções alargadas; reforçam condições de estimulação cognitiva; se procede à avaliação global de situações relacionadas com o desenvolvimento, com

a aprendizagem, o comportamento, competências e potencialidades específicas através de processos de avaliação psicológica e psicopedagógica orientadas para fatores contextuais; que se organizam ambientes formais e não formais de aprendizagem. O psicólogo na educação apoia, ainda, o desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa (entre direção, docentes, famílias, assistentes, operacionais e outras estruturas da comunidade educativa), faz orientação vocacional, apoia técnica-cientificamente, acompanha e procede a avaliação psicológica e psicopedagógica com vista à promoção do desenvolvimento global dos alunos (OPTPE, 2018).

2.3 A flexibilidade e autonomia curricular

No âmbito das leis atuais, definidas para a área da educação, houve a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Esse quadro legal orienta o sistema educativo para a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado (onde cabe o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida), assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada. A organização das matrizes curriculares-base supõe um trabalho conjunto, em equipas pedagógicas, cooperação entre docentes e desenvolvimento partilhado de projetos, ao nível das áreas disciplinares e das disciplinas. Defende-se a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Aquele despacho normativo também se refere à carga horária, numa distribuição que salvguarde nova organização dos tempos, de modo a que as escolas podem gerir até 25% da carga horária semanal de modo autónomo, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no PASEO (aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e das Aprendizagens Essenciais) localmente.

Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) são áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de gestão local

de flexibilidade, inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular (conforme consagrado no DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Concretamente, a abordagem de “Filosofia para Crianças” tem encaixe curricular, enquanto projeto a desenvolver nas dinâmicas adotadas pela escola, no âmbito do exercício da sua autonomia, assumindo, ao nível de turmas do 1º Ciclo do EB, atividades de iniciação. As atividades compõem um programa gerível do modo mais aberto e flexível possível, continuamente adaptado às interrogações, interesses e solicitações que emergirão dos grupos de crianças, conforme a idade dos alunos e, sempre que possível, articulado com o percurso escolar formal dos alunos. A abordagem curricular “Filosofia para crianças” pode, desta forma, constituir-se numa nova disciplina, no 1º Ciclo do Ensino Básico, nas Escolas envolvidas no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. É da responsabilidade dos professores titulares de turma (para os quais é providenciada formação), durante um segmento de 60 minutos, semanalmente, na aula de Oferta Complementar.

2.3.1. Comunidades de Aprendizagem

Com o objetivo de promover uma educação de êxito para todas as crianças e jovens surge, no âmbito das teorias científicas a nível internacional, o Modelo Educativo Comunitário no qual a prática se baseia numa organização implícita ao serviço da aprendizagem em colaboração. Este projeto transformador tem uma metodologia baseada nos agrupamentos flexíveis e a aprendizagem baseada na cooperação e no diálogo promove a melhoria das aprendizagens, a convivência e a coesão social das comunidades, onde é implementado (através de Ações Educativas de Sucesso). O modelo é baseado nas necessidades e desejos de toda a comunidade educativa (incluindo docentes, familiares e estudantes), pois todos podem ter um grande impacto na aprendizagem e no bem-estar dos alunos.

A aprendizagem na sociedade atual torna imprescindíveis interações e a participação da comunidade. A educação não se deve restringir a uma acomodação à realidade social de cada um, mas atuar como agente transformador dessa realidade. Uma Comunidade de Aprendizagem deve estimular interações que

possibilitem mudanças na vida das pessoas. Quando essas interações se baseiam no diálogo igualitário, tornam-se ferramentas de uma grande conquista social: a superação das desigualdades. Para Vygotsky, a chave da aprendizagem está nas interações entre as pessoas e delas com o meio, e com a transformação das interações é possível melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores que fazem parte da comunidade educativa.

Numa Comunidade de Aprendizagem, todos devem ter a mesma oportunidade de falar e ser escutado - diálogo igualitário - não importa a função exercida, a classe social ou a idade. Também todas as pessoas têm capacidade de ação e reflexão e possuem uma inteligência cultural (relacionada com a cultura, associada ao seu contexto particular, que abrange o saber acadêmico, a prática e a comunicação). Um dos maiores problemas nas escolas atuais é a desmotivação de muitos alunos, que não encontram sentido para participar das aulas. É um problema transgeracional, identificado e debatido por muitos investigadores. Quando a escola respeita as individualidades de seus alunos, garantindo o seu sucesso na aprendizagem, o aluno vê sentido no que está a aprender, melhora visivelmente a confiança e o empenho na busca das suas realizações pessoais e coletivas.

Também no que diz respeito a superar o abandono escolar e a exclusão social, é preciso contar com práticas educativas democráticas, nas quais todos devem participar. Quando toda a comunidade está envolvida solidariamente num mesmo projeto, fica muito mais fácil transformar as dificuldades em possibilidades, melhorando assim as condições culturais e sociais de todas as pessoas, independentemente de sua origem, cultura, crença, estejam incluídas e que suas “vozes” sejam levadas em consideração (DGE, 2021).

“A escola, no âmbito da sua autonomia, é responsável pela monitorização e avaliação da sua Estratégia de Educação para a Cidadania (as aprendizagens alicerçam-se no desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão), definindo a metodologia a aplicar e os indicadores de impacto nomeadamente na cultura escolar e na relação com a comunidade. A avaliação da estratégia em cada escola deverá estar articulada com o respetivo processo de autoavaliação.”

(Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017)

2.4. A Educação para a Cidadania

Os princípios, as áreas de competência e os valores definidos no PASEO direcionam para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolverem por todos os alunos, conducentes ao desenvolvimento das competências definidas, no quadro de um processo de promoção da Autonomia e Flexibilidade Curricular.

A Educação é, sem dúvida, o mais importante meio de ação social (principalmente numa época de diversidade social e cultural crescente e no sentido que cada vez mais é necessário reduzir a intolerância e os preconceitos, bem como de suprimir os radicalismos violentos), sendo a mesma uma “via” no processo contínuo de construção do indivíduo (quer na construção sólida da formação humanística dos alunos, para que assumam a sua cidadania garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, quer a nível individual como social). Deste modo, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento faz parte das componentes do currículo nacional e é desenvolvida nas escolas segundo uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, de acordo com os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho (DGE, 2021).

Considerando, portanto, que a Educação para a Cidadania é uma missão de toda a escola, a Estratégia Nacional propõe que os alunos na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos (enquanto disciplina autónoma, constitui-se como espaço potenciador da valorização de uma abordagem interdisciplinar, sempre que se verifique a interligação curricular com outras disciplinas, ao nível das aprendizagens). A diversidade de metodologias e de práticas pedagógicas adotadas na escola deve ser indutora da aplicação e experiências reais de participação e de

vivência da cidadania, de forma adequada a cada nível de educação e de ensino, de preferência com impacto nas atividades na escola e na comunidade.

Na abordagem da educação para a cidadania propõe-se que se considerem três eixos: a atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); o relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); o relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos). Ainda conforme a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania o processo de ensino, aprendizagem e avaliação deve integrar e refletir as competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, desenvolvidas e demonstradas por cada aluno através de evidências e registos. E tendo em conta as características desta componente, a avaliação deverá ter lugar de forma contínua e sistemática, adaptada aos avaliados, às atividades e aos contextos em que ocorre (a recolha de informação deverá ser diversificadas e devem ser utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, valorizando o desenvolvimento atividades.

3. Psicologia da Educação, diversificação e flexibilidade curricular

Sendo a escola “o contexto, por excelência, para a prática psicológica” (Almeida, 1997), surge como objeto específico de estudo da Psicologia da Educação o estudo dos processos de mudança através da educação (escolar e não escolar, incluindo a formação) ao longo da vida. Esta área da Psicologia aborda as problemáticas referentes à educação, aos processos de ensino e de aprendizagem estando, portanto, relacionada e interligada, quer com a psicologia do desenvolvimento, quer ainda com diversas tarefas de aconselhamento. Pretende-se, assim, a integração dos psicólogos de educação no quotidiano dos estabelecimentos escolares, com vista à promoção de um ambiente mais saudável e equilibrado de toda a comunidade escolar.

Segundo Leandro de Almeida (1997), os profissionais da Psicologia da Educação, os seus recursos, objetivos e atividades têm em vista a aprendizagem, o desenvolvimento e a educação do aluno. Neste sentido, passa pelo papel do psicólogo educacional analisar a eficácia das estratégias educacionais, desenvolver projetos educativos, bem como as capacidades das crianças, podendo intervir, também em dificuldades de natureza cognitiva e emocional, ao nível diagnóstico, de avaliação e ao nível da intervenção propriamente dita, numa perspetiva preventiva e/ou promocional. Tendo como propósito a otimização da aprendizagem e adaptação dos indivíduos em contextos educacionais, o psicólogo pode apoiar na identificação e resolução de problemas junto de crianças, aconselhamento às famílias e apoio na definição e implementação de estratégias pedagógicas mais adequadas com os profissionais (Bartram & Roe, 2005). Ou seja, o conjunto das tarefas a realizar pelo psicólogo da educação visa a promoção ou reabilitação das capacidades dos membros da comunidade educativa (“Identificar, propor e apoiar a implementação de estratégias promotoras do ensino aprendizagem”, “Reforçar condições de estimulação cognitiva”). Já referimos, por exemplo, que o psicólogo da educação pode dar um importante contributo em contexto de equipas multidisciplinares. A colaboração entre os vários profissionais é a abordagem mais favorável e eficaz. Considera-se, assim, que a cooperação multidisciplinar permite um maior suporte social, relações mais fortes entre os

elementos, uma maior autoconfiança e uma comunicação mais eficiente, podendo ser associada a níveis de produtividade elevados (Tjosvold, West & Smith, 2003).

A intervenção dos psicólogos rege-se pelos normativos especiais organizadores do sistema educativo que pressupõem bem-estar, enquanto conceito que engloba aspetos biológicos, cognitivos, emocionais e contextuais que se cruzam. Daí associar-se ao papel e funções da psicologia da educação: promoção do bem-estar e da saúde mental (de acordo com a estratégia nacional de educação e do programa Nacional de Saúde Escolar); prevenção do abandono escolar precoce; respeito pelo Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (identifica e define as competências essenciais para a realização pessoal, cidadania ativa e empregabilidade numa sociedade baseada no conhecimento); promoção da escola como um local que promove a colaboração entre os diferentes agentes educativos, estruturas e serviços da comunidade, facilitando a prestação de serviços compreensivos e integrados a alunos e famílias (cf. Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas, 2018).

Sendo o psicólogo um agente da educação inclusiva pode, em comunidades educativas onde a implementação de projetos como “Filosofia para Crianças” é prática, ter um particular contributo na planificação, monitorização e análise do método, ao nível das competências cognitivas e socioemocionais adquiridas pelos alunos. Na perspetiva de avaliação tem lugar na implementação do programa, colaborando com o docente titular, também numa ótica de autoavaliação, auxiliando a encontrar ferramentas para aplicar o programa e usando-as para uma avaliação dinâmica, formativa e promotora de desenvolvimento.

Numa perspetiva de desenvolvimento individual, mas também organizacional, a avaliação tem como finalidade reforçar a capacidade de aprender de cada entidade, da própria instituição educativa, devolvendo feedback passível de orientar novos planeamentos e implementação do seu próprio processo de melhoria (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003). De acordo com o contexto, a (auto)avaliação pode ser feita de muitas formas, mas a presença de um elemento externo, que ofereça um olhar neutro e objetivo, baseado no seu conhecimento técnico e científico, pode trazer ganhos significativos ao processo (Santos Guerra, 2002). Algumas abordagens à autoavaliação defendem a inclusão de um amigo

crítico possuidor de conhecimentos técnicos ligados à avaliação, aos processos de melhoria e ao trabalho em equipa, para ajudar comunidades/instituições com pouca experiência na autoavaliação a resolver problemas relacionados com técnicas de recolha de dados, tratamento das informações recolhidas e dificuldades dentro do grupo. Apesar de a autoavaliação ser uma responsabilidade interna de cada estabelecimento, a intervenção de agentes externos que facilitem juízos mais fundamentados e rigorosos é uma solução vantajosa, que dá algumas garantias de que o processo será levado a bom termo (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003).

O amigo crítico é alguém que promove o desenvolvimento dos profissionais, desafiando-os e colocando perguntas “difíceis”, para “obrigar” a equipa a refletir, a confrontar ideias e a tomar decisões fundamentadas. O psicólogo da educação enquanto especialista em questões pedagógicas e do desenvolvimento, bem como das dinâmicas do trabalho em equipa e do trabalho por projetos, pode ser uma boa opção para desempenhar este papel num contexto de educação.

De referir, ainda, que tendo em conta a situação pandémica mundial que todos atravessámos e que veio modificar completamente a forma como nos movimentamos, nos relacionamos (após vivermos tempos de isolamento e de contenção social) e como evoluímos na sociedade, a visão multidisciplinar ainda se impõe com maior premência. Tendo isto em conta, a Educação foi convidada (compulsivamente) a uma reorganização das práticas e do processo de condução da aprendizagem. É necessário tempo para refletir, agir e integrar - refletir no que se poderia fazer para ajudar os alunos a manterem uma rotina e a sentirem-se acompanhados; agir na uniformização de procedimentos facilitando a vida a todos (alunos, pais e professores) e integrar conhecimentos, plataformas e pessoas. Neste seguimento, o psicólogo da educação teve e continua a ter uma posição basilar para fornecer estratégias (agora também em formatos à distância, em modalidades de e-learning) a toda a comunidade educativa, redescobrimo vias para aumentar a resiliência (fazendo prática a anotação de que qualquer crise é uma oportunidade para aprender).

Segundo um estudo português de 2020 (realizado por pesquisadoras do Instituto de Apoio à Criança - IAC), o isolamento social devido à pandemia aumentou a ansiedade nas crianças para níveis disfuncionais em cerca 10%, pelo que sendo a “Filosofia para crianças” um dos recursos disponíveis para trabalhar

diversas competências (desenvolveremos este tema de seguida), hoje mais do que nunca, numa perspetiva preventiva e/ou promocional, faz todo o sentido o acompanhamento de um psicólogo da área da educação (no seu papel de análise e estudo da eficácia das estratégias educacionais, desenvolvimento de projetos educativos, bem como na avaliação e intervenção, em situações de dificuldades de natureza cognitiva e/ou emocional ou relacional) aquando da implementação de abordagens de integração curricular ou metodologias diversificadas.

3.1. Ofertas pedagógicas diversificadas

A aprendizagem é um processo psicológico que permite o planeamento, implementação e avaliação concretizados numa intervenção psicopedagógica com intencionalidade, segundo as mais recentes tendências científicas (Dias, 2018).

A aprendizagem pode ser definida como a forma como o ser humano adquire novos conhecimentos, desenvolve competências e muda o comportamento. No entanto, há todo um conjunto de variáveis culturais, políticas e sociais que influenciam o processo, assim como pressupostos sem os quais a aprendizagem não é bem sucedida ou, nem sequer acontece. Tal é o caso da motivação (pilar básico de todo o processo, seja como um catalisador positivo ou, por vezes, evitamento de prejuízo ou de repercussões negativas futuras); a apreensão do mundo através das informações somáticas exteroceptivas (ouvir, ler, observar, cheirar ou provar); da atenção e da gestão de emoções. Cabe ao professor / monitor criar um ambiente de aprendizagem em que o aluno se sinta seguro, tanto para errar como para ser valorizado pelas suas conquistas, local onde se façam variar estímulos sensoriais, de forma a que a atenção dos alunos possa ser mais facilmente concentrada, sustentada e seletiva. Sabendo que a real aquisição (que acontece através da codificação na memória a curto prazo através, por exemplo, de esquemas ou representações mentais que facilitam a passagem da informação para a memória a longo prazo, em conhecimento recuperável) e posterior generalização (que permite usar a informação retida e recuperada na aplicação a novos contextos) pressupõe operações cognitivas de nível mais elevado, e ao nível dos desempenhos (avaliáveis externamente na eficiência da aprendizagem), ao

professor cabe acompanhar e avaliar o que os alunos aprendem e demonstram ter aprendido, dando feedback para novas aprendizagens, seja para detetar falhas ou para aprender mais e melhor. Este processo de aprendizagem é contínuo e ordenado, mas ao mesmo tempo é dinâmico em cada uma das suas fases (Dinis, 2018). Numa perspetiva dinâmica e formativa, a disponibilidade de diferentes formas de aprender revela-se útil e interessante.

Era apanágio, nas décadas de 1960 e 70 definir-se aprendizagem como o produto (o resultado final) de um processo, ou seja, era concebida como uma mudança de comportamento num sentido induzido. Muitas questões se colocaram em torno desta abordagem simplista, pois nem todas as mudanças de comportamento decorrentes da experiência envolvem a aprendizagem formal ou se manifestam em respostas comportamentais observáveis no imediato. Tal visão veio a dar lugar a conceptualizar a aquisição de conhecimentos ou competências mediadas pela experiência. E apesar da organização hierárquica de objetivos educacionais, segundo a Taxonomia de Bloom, contemplar as possibilidades de aprendizagem em três domínios: o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação); o domínio afetivo, abrangendo os aspetos de sensibilização e gradação de valores (recepção, participação ativa, disposição para responder, valorização, organização e internalização de valores) e psicomotricidade, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o domínio sensorial e motor, tradicionalmente, a verificação das aprendizagens apenas considerava os níveis mais rudimentares de prestações cognitivas, negligenciando conquistas nos restantes domínios de funcionamento humano.

As Ofertas Educativas diversificadas (desde visitas guiadas, oficinas ou workshops em torno de temáticas, conteúdos e linguagens diversas) são possibilidades que complementam a prática pedagógica e são consideradas oportunidades que motivam o aluno a adquirir e consolidar aprendizagens, enquanto o aluno acaba por participar na construção do seu próprio conhecimento.

O conceito de diversificação remete para um processo mais dinâmico, com vários organismos/ organizações numa mesma comunidade.

A diversidade é uma estratégia importante para responder às necessidades dos alunos (Birnbaum, 1983), aumenta a mobilidade social, permite uma melhor resposta às necessidades do mercado do trabalho, permite a manutenção de instituições de elite num sistema massificado de ensino; aumenta as possibilidades de experiências inovadoras a baixo custo. Portanto, a diversidade é um aspeto positivo dos sistemas de educação, tão necessário para lidar com as atuais e futuras necessidades de alunos cada vez mais heterogéneos e, conseqüentemente, com um mercado de trabalho em mercado cada vez mais em mudança e uma sociedade mais complexa.

Desenvolver programas de estudo individuais e flexíveis, vocacionados, com recurso a planeamento estratégico permite adaptações ao ambiente educacional; combate ao abandono e absentismo escolares. Aposta na modernização da escola e na formação dos seus recursos humanos, assim como na interação permanente com o meio envolvente, através da celebração de parcerias essenciais e enriquecedoras dos seus projetos, constituirão os meios essenciais para cumprir a missão em prol do sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Uma oferta educativa diversificada permite estruturar a formação inicial dos alunos dando-lhe consistência, organização e enquadrando-a nas finalidades educativas definidas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Paralelamente, permite construir um subsistema alternativo do ponto de vista institucional, apelando à iniciativa da Sociedade Civil e à inovação curricular e pedagógica, utilizando o grande potencial oferecido pela possibilidade da autonomia pedagógica das Escolas.

É um modelo pedagógico inovador com abertura a planos curriculares com forte componente sociocultural, sustentação científica e oportunidades tecnológicas e que, por isso, não reduz a formação ao saber prático imediato; a estrutura modular dos programas aliada à utilização da metodologia do trabalho de projeto tem possibilitado quebrar a excessiva compartimentação disciplinar; a aproximação entre Escola e comunidades locais permite o reconhecimento social progressivo destes subsistemas. Permite contrariar fragmentação entre e dentro dos sistemas, em resposta ao aumento da complexidade do conhecimento.

Uma análise da evolução da oferta complementar diversificada nos planos curriculares parece-nos pertinente, no sentido em que nem todos os alunos

aprendem pela via formal tradicional, o que compromete a sua motivação e envolvimento no processo de aprendizagem. É também uma oportunidade de imersão em situações diversas de aprendizagem e formação em cidadania, seja para desempenhos profissionais ou cívicos; além de que nem todos os alunos irão seguir pelo percurso do ensino superior e de entre as escolhas possíveis, o ensino artístico, é uma das possibilidades, requerendo prévio contacto com objetos e métodos diversos de aprendizagem.

Devido às novas e constantes necessidades do mercado, pode esperar-se uma expansão e diversificação nos sistemas de ensino, consequência de interesses estratégicos e do desenvolvimento de novas áreas do conhecimento.

Com o objetivo de promover a igualdade de oportunidade, acesso democrático e condições de sucesso, as escolas, no âmbito da sua autonomia e da flexibilidade curricular têm procurado responder às necessidades dos alunos através das mais diversificadas ofertas complementares, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, dos percursos regulares e de inovação pedagógica, através de ofertas diferenciadas.

Ao nível do 1º ciclo pretende-se promover experiências de aprendizagem ativas, diversificadas e integradoras, que têm por base os princípios que visam o desenvolvimento global e integral de cada aluno (que potenciam a responsabilização de futuros cidadãos críticos e proativos na sociedade), mediante uma perspetiva humanista. A este nível de escolarização, dá-se relevo a aprendizagens essenciais situadas no desenvolvimento da linguagem oral, iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora. O Ensino Básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos.

As ofertas educativas existentes visam proporcionar a todos os alunos opções diversificadas e adequadas às suas expectativas, tendo em conta a formação integral do aluno/indivíduo, orientadas quer para o prosseguimento de estudos, quer para a qualificação profissional e a sua inserção no mercado de trabalho. Para completar e enriquecer as atividades curriculares, numa perspetiva integradora e de sucesso

dos alunos, são implementadas medidas de promoção do sucesso bem como projetos de desenvolvimento.

As ofertas educativas diversificadas remetem-nos para os quatro pilares fundamentais da educação, baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que propõe uma educação direcionada para aprender a conhecer (adquirir instrumentos para a compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente); aprender a viver com os outros (cooperação com os outros em todas as atividades humana) e aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores).

Com emergências das tecnologias digitais que proporcionou a (re)construção de um novo paradigma social em constante mudança, o ensino passa necessariamente à supremacia da aprendizagem, onde informar dá lugar à necessidade de continuamente formar/desenvolver competências para participar e interagir num mundo global extremamente competitivo que valoriza a flexibilidade, a criatividade e a resolução inovadora de problemas e a aprendizagem passa a ser um processo contínuo evidenciado no desenvolvimento de projetos individuais e/ou coletivos (Dinis, 2018). Esta é, sem dúvida, a chamada sociedade da informação, mas não devemos esquecer as preocupações emergentes com o desenvolvimento individual (na área das necessidades educativas específicas, salientando os interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada criança e que devem orientar o planeamento dos sistemas educativos, seguindo a orientação inclusiva, criando comunidades abertas e solidárias e atingindo uma educação para todos).

Assegurar a qualidade das aprendizagens que melhorem os resultados escolares; melhorar a qualidade do sucesso, em linha com as metas estabelecidas; assegurar as respostas adequadas às diferentes situações dos alunos com necessidades educativas específicas (através de sinalização de alunos e avaliação psicológica e de outras especialidades assim como a implementação de medidas de apoio); promover a aceitação das diferenças e a plena inclusão de todos os alunos (desenvolvimento de projetos e atividades promotoras da inclusão de todos os alunos; oferta educativa diferenciada e orientada para alunos com diferentes percursos escolares; apoio adequado à aprendizagem da língua de escolarização para os alunos com Português como língua não materna); autonomia e

responsabilização através do desenvolvimento de métodos de estudo e hábitos de trabalho (incentivo e valorização dos hábitos de trabalho, organização e método ao longo dos diferentes níveis de ensino); cidadania democrática, social e intercultural e ambiental através de educar para a cidadania, promovendo o desenvolvimento de uma consciência cívica que integra valores universais como a liberdade, a democracia, a solidariedade, o respeito pelos outros, a tolerância, os direitos humanos e os valores ecológicos (através da integração de princípios e valores no desenvolvimento curricular de cada disciplina; dinamização e participação em campanhas temáticas ou de solidariedade; incentivo da participação em ações de interesse social e comunitário na área do voluntariado, desenvolvimento de projetos visando a interiorização de normas e valores democráticos e a formação de cidadãos responsáveis, intervenientes e solidários).

3.2. A pertinência da abordagem da “Filosofia” no currículo

Sabemos que a escola investe no desenvolvimento de aprendizagens marcadamente situadas no domínio cognitivo. Todavia, também preconiza a aquisição e desenvolvimento de outras aprendizagens ou competências do domínio pessoal, emocional e social (permite obter e desenvolver conhecimentos e atitudes essenciais a um bom ajustamento psicológico durante a infância, a adolescência e vida adulta) que, quando trabalhadas ou otimizadas, podem ser úteis na promoção do sucesso escolar e até mesmo na prevenção de comportamentos de risco (Amado & Freire, 2009; Caldeira, 2007; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011). Tal como outros sistemas sociais, a escola é composta por redes de relações interpessoais, estruturadas, de modo a facilitar algumas metas estabelecidas pela educação, tais como: a transmissão de conhecimentos e competências; a socialização, ou seja, os valores e atitudes envolvidos nas relações entre crianças e adolescentes ditados pela sociedade onde se inserem; e a facilitação do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional das crianças (Johnson, 1981). Este contexto privilegia, ainda, a intervenção possível, havendo um grande número de intervenientes, o que torna a implementação de programas mais abrangente e com carácter preventivo (a nível primário, secundário ou terciário, ou consoante o

Desenho Universal para a Aprendizagem, respondendo a diferentes graus de necessidade). A intervenção pode ser feita de forma individualizada ou em grupo e, como referido, com um caráter universal ou seletivo, dependendo se é implementada em toda a escola, numa turma e/ou recreio ou num grupo mais pequeno, quando as crianças não respondem de forma eficaz uma intervenção mais universal (Lopes, et al., 2011; Pahl & Barret, 2007).

Com vista ao sucesso educativo e a desenvolver competências de vida, bem-estar e realização pessoal, a intervenção específica com os alunos numa turma (intervenção em grupo e universal, dirigida a todos) passa pela implementação de programas, como a prática de uma oferta educativa de “Filosofia para Crianças”.

A filosofia ensina a pensar, a argumentar, desenvolve o espírito crítico e criativo e promove os valores éticos. Logo, o projeto “Filosofia para crianças” contribui para agilizar o pensamento e o discurso, para promover a curiosidade e a tolerância intelectual, para desenvolver outras competências de âmbito curricular, como a leitura e escrita, competências transversais a todas as disciplinas que se refletem positivamente noutros domínios curriculares e, por isso, constitui um importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo e de atitudes de cidadania (Gonçalves, 2020).

A “Filosofia para Crianças” tenciona ser um espaço para o desenvolvimento de competências cognitivas através do diálogo (filosófico), do treino da atitude de filosofar, partindo de situações e experiências do dia-a-dia. Trata-se, sobretudo, de treinar o pensamento crítico (tratando-se de um conjunto de habilidades cognitivas essenciais para a interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e autorregulação (Facione, 2007, citado por Moreno-Pinado & Tejada, 2016). A estratégia didática desenhada requer raciocínio lógico e a dimensão afetivo-motivacional do aluno nas tarefas de aprendizagem que estimule a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico) tão necessário para a aprendizagem. Saber escutar, interrogar, relacionar, argumentar e contra-argumentar é saber pensar. A atitude de surpresa, de admiração, de procura do significado das coisas, essa curiosidade natural (quando já possuem um certo domínio da linguagem, mas desde tenra idade, as crianças manifestam uma enorme curiosidade por saber, e interrogam os adultos acerca dos mais variados “temas” à sua volta, e é essa atitude que nos faz querer delas uns pequenos

filósofos (Dinis, 2011, citado por Gonçalves, 2020); ao que corresponde a emergência de pensamento filosófico.

Três aspetos indicam como a “Filosofia para crianças” pode contribuir para uma educação para a cidadania. São os aspetos filosóficos, cognitivos e dialógicos. A educação é, pois, o grande recurso para tentar desenvolver estas competências. Educar filosoficamente é preparar os alunos, desde cedo, para participarem nas discussões de forma serena e colaborativa nas questões que dizem respeito ao ser Pessoa no Mundo. Este treino por parte dos alunos está intimamente relacionado com o exercício da cidadania. As competências cognitivas são aquelas que dizem respeito a uma possibilidade de melhor pensar, argumentar, interpretar (já sabemos que crianças com estas competências desenvolvidas darão lugar a pessoas mais participativas e colaborativas na sociedade). Quanto ao último aspeto, as competências dialógicas, treinadas com os alunos podem ajudar no desempenho da cidadania - falar na sua vez e respeitar os outros; ouvir as pessoas e entender o que dizem; apresentar argumentos sobre aquilo que dizem e participarem no diálogo, por exemplo.

Assim, os alunos que desenvolvam estas competências e as treinem podem colaborar mais e melhor na vida social, como cidadãos, tendo em vista caminhos comuns pensados para a solução de problemas ou situações novas. Esta não é uma tarefa fácil, mas é necessária, pois o pensamento determina e condiciona a ação. Um jogo, uma brincadeira, uma história são sempre contextos situacionais que desafiam o uso integrado de várias habilidades motoras e cognitivas. É a busca de explicações, de como fazer e de como repetir o fazer ou a busca de saber como fazer diferente. Tudo isto exige pensamento, criatividade, interesse pelo outro, respeito e solidariedade pelos outros e por si mesmo.

Portanto, a filosofia desenvolvida junto de crianças é uma proposta muito fértil para a educação e um instrumento de trabalho para professores e alunos. Proporciona a abordagem de questões éticas e de valores fulcrais para o aluno e assume um papel relevante no percurso escolar dos alunos como base transversal a todas as áreas de formação. Uma semelhante formação daria resposta a muitas das preocupações e frustrações sentidas pelos educadores. Podemos referir-nos, entre outras, à preocupação com o baixo rendimento escolar, às dificuldades na

tomada de decisões, pouca assertividade, participação social e progressão no modo como a criança faz a sua aprendizagem na escola.

3.3. O método de Mathew Lipman – O que é?

Trata-se de um programa pedagógico, que surgiu com Mathew Lipman, nos finais dos anos sessenta do século XX, nos Estados Unidos da América. Ao verificar que as crianças poderiam aproveitar o treino do raciocínio e do pensamento em geral (como as capacidades de verbalização do pensamento, diálogo, a reflexão em grupo e o confronto de ideias), desde que recebessem o retorno da filosofia, especialmente nas áreas da lógica, ética, estética e epistemologia. Lipman pretendeu tornar os temas “filosóficos” em textos narrativos (novelas filosóficas), aproximando essas “discussões” do quotidiano das crianças (e isto implicou uma procura de meios para transformar as salas de aulas em pequenas comunidades de investigação). É assim que aparece o seu método intitulado “Filosofia para Crianças”, que estimula as crianças e capacita-as para chegarem a respostas racionais e justificadas (estimula o pensamento crítico e criativo) e tira proveito da curiosidade natural das crianças para envolvê-las no diálogo filosófico, numa discussão profunda de questões que não têm resposta clara e sobre as quais diferentes pontos de vista podem ser desenvolvidos, explicados e justificados.

Lipman (citado por Azevedo & Gonçalves, 2006) realça a importância do conceito de comunidade de investigação, pois envolve a necessidade de um espaço educacional onde os participantes se sintam membros de uma comunidade e onde conjuntamente possam debater ideias, pensar com autonomia - descobrir, inventar, analisar e criticar coletivamente.

O programa desenvolvido por este autor centra-se em novelas ou histórias sobre experiências de crianças e jovens que se propõem a pensar acerca do pensamento. Assim, numa linguagem diária/acessível, faz-se a abordagem dos valores e o diálogo e a reflexão cumprem um papel fundamental neste contexto. É o diálogo que, por um lado, motiva o exercício de um pensar criterioso, criativo, autocorrigido, sensível ao contexto. Por outro lado, a reflexão e o diálogo, ensinam conjuntamente o exercício da cidadania enquanto respeito ao outro, às opiniões

divergentes, à diversidade cultural. Cada história está adaptada a uma faixa etária e ativa competências cognitivas específicas (dentro de um contexto significativo e não de forma fragmentada e automatizada), tendo subjacente uma dimensão filosófica e educacional. A orientação da discussão tem um papel fundamental para o treino das competências cognitivas e sociais. Cabe ao professor aprender a escutar e considerar as opiniões dos alunos, sem impor qualquer ideia. Apenas conduzir a discussão, procurando padrões lógicos nas suas exposições, encorajando o aluno a pensar por si próprio e alertá-lo quando o seu raciocínio fugir da lógica. As discussões devem sempre desenvolver uma atitude crítica e reflexiva.

A “Filosofia para Crianças” faz sentido pela perspectiva interdisciplinar, revelando-se pertinente para todas as outras áreas curriculares (podendo os professores trocar estratégias, materiais e informações, de maneira a não termos conteúdos estagnados e podendo o aluno ter uma visão geral consistente da sua aprendizagem). A Formação Cívica e o papel do Homem como cidadão ativo e consciente exige uma reflexão profunda acerca do seu papel na sociedade e a convivência harmoniosa com o Outro.

O método “Filosofia para Crianças” já está a ser utilizado um pouco por todo o mundo (inclusivamente em Portugal), e tem sido um sucesso em vários níveis de ensino, desde a educação pré-escolar, ao nível do ensino básico e ensino médio, em diferentes contextos culturais (Fair et al., 2015; Topping & Trickey 2007). A evidência da pesquisa em relação ao programa é positiva, pois vários são os seus efeitos benéficos, quer ao nível do desenvolvimento social, emocional, quer ao nível do desempenho cognitivo, verificando-se ganhos no treino aplicado para além do contexto escolar, em questões da vida real. Investigações de Gorard e colaboradores (2017, cit. in Cleghorne, Topping & Trickey, 2020) revelam mesmo que houve ganhos não só nas competências de pensamento como em variadas áreas do currículo: comportamento da turma, autoconceito e perceção do aluno e do professor.

3.4. “Filosofia para Crianças” em contexto sala de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico

A aprendizagem é um processo de construção e assimilação de uma nova resposta, sendo um processo experiencial que se traduz numa modificação de comportamento através de experiências práticas (Tavares, 2002). Os contextos de aprendizagem dizem respeito ao processo de mudança de comportamento obtido por meio da experiência construída com a participação de fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais resultantes da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente em que o indivíduo está inserido. Aprendizagem resulta na aquisição de estruturas de comportamentos e em representações de objetivos que permitem agir no e sobre o meio ou sobre a representação que dele temos. A aprendizagem não tem fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais; o que somos resulta daquilo que aprendemos em todas as circunstâncias vitais; temos de ter em conta a modelagem e que o ato de aprender não é um comportamento exclusivo dos ambientes escolares.

Todos os dias os professores deparam-se com alunos que não conseguem aprender de forma tradicional, encontrando-se este facto aliado ao processo de aquisição de cada um, ou seja, na sua forma ou estilo de aprender. A forma como cada aluno aprende parece ser o foco da questão; a forma de proporcionar os conhecimentos passa também pelo recurso à utilização de diversas técnicas e métodos de intervenção no processo de ensino-aprendizagem e a Escola Ativa assenta, precisamente, na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas, mas descobertas pela criança através de uma verdadeira investigação/reflexão e de atividades espontâneas. Por isso, o recurso à proposta de reflexão filosófica com as crianças e o respetivo estímulo ético em contexto de sala de aula decorrem numa ação concreta. Nesta sequência de ideias torna-se importante refletir sobre a integração de Filosofia com Crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico e sobre a sua importância para os alunos. O contributo evidenciado de “Filosofia para Crianças” no desenvolvimento cognitivo, social e ético dos alunos justifica a sua introdução no currículo do 1.º Ciclo do EB, desde cedo. Também a equiparação de competências a serem desenvolvidas por este projeto com as estipuladas no PASEO é motivo para a integração deste projeto em contexto escolar. E é no sentido de estimular e desenvolver competências básicas, como a capacidade de atenção e concentração, a capacidade de raciocínio, de memória, a criatividade, a capacidade de contar histórias, capacidades visuais e auditivas, etc.,

que são a base e a estrutura da aprendizagem, que analisaremos a proposta de trabalho “Filosofia para crianças”.

De salientar que a proposta de reflexão filosófica em contexto de sala de aula implica que os alunos são capazes de fazer boas racionalizações, que é um processo de desenvolvimento de pensamento a longo prazo. Portanto, também é recomendado que o método seja implementado ao longo de um ano letivo (no mínimo) para que permita a indução do desenvolvimento nos alunos de novas aptidões. À medida que as crianças ganham mais confiança e se apresentam mais dinâmicas e à-vontade com o método, mais articulados resultam os seus pensamentos com um vocabulário específico de conteúdos de reflexão e de expressão emocional, maior aperfeiçoamento e cuidados revelam na apresentação de justificações e evidências das suas opiniões. O método é baseado em princípios do socioconstrutivismo (Vygotsky, 1978), pois pressupõe que o potencial da criança é descoberto na interação.

A atividade estimulante é sempre adaptada à idade do grupo em questão (tratando-se do nível pré-escolar, do ensino básico, secundário ou superior). Aqui importa-nos explorar ao nível do Ensino Básico, pelo que nos vamos centrar nas atividades de “Filosofia para Crianças” destinadas a originar efeitos cognitivos, metacognitivos e motivacionais ao nível do contexto do 1º ciclo.

Tratando-se de uma abordagem curricular onde se pretende criar um espaço de questionamento, reflexão, autoconhecimento, criatividade, dominado pelas perceções das crianças face ao seu mundo próximo e mais alargado (o que permitirá promover nas crianças a aquisição dos valores éticos, o desenvolvimento das competências lógicas, o desenvolvimento da sensibilidade estética, o conhecimento de si e do mundo) os alunos devem ser incentivados a discutir ideias filosóficas com base em histórias, músicas, jogos, contos, etc. e, posteriormente, terem oportunidade de fazer o que gostam: perguntar, discutir, pensar (sem terem de memorizar). Além disso, devem ser colocadas questões relacionadas com o seu quotidiano, como a verdade, justiça, bondade, liberdade, etc.

O professor está na sala de aula para ajudar as crianças a procurar, a descobrir o que não sabem ou o que sabem e pensam não saber. As grandes características do professor para a prática da comunidade de investigação são alguém que faz uma reflexão; que fomenta a autonomia como uma qualidade importante e é capaz de

criar os seus próprios planos de discussão. Terá que ser um investigador, deixando de ser um mero executor de currículos previamente definidos, e também um decisor e um intérprete crítico de orientação global. Terá que ser ele a instituir o currículo vivenciando-o e construindo-o com as crianças. É um mediador e um facilitador de construção de saberes.

3.4.1. Procedimentos - Como praticar o método?

Tendo como objetivo estimular as crianças a justificar as suas opiniões (estimula o maior envolvimento dos alunos, do assunto abordado e pode conduzir à aprendizagem de um nível superior de compreensão). Apontam-se como principais “ferramentas” a reflexão e o diálogo filosófico na turma. É necessário que durante estas reflexões e diálogos todos os alunos se possam visualizar, pelo que, com base em evidências, estarem numa disposição em círculo poderá ser o modo mais adequado de arrumação do espaço para a prática do programa. Quando não é possível, alguns professores optam pelo semicírculo ou a disposição em “U” (Azevedo & Gonçalves, 2006).

As regras básicas para estimular o respeito de todos devem ser definidas pelos professores antecipadamente (é importante proporcionar ambientes verdadeiramente democráticos), e devem ainda incentivar exercícios de consciência (de modo a ajudar a criança a manter a atenção focada), apresentar o estímulo (pode ser uma história, um poema, um pequeno vídeo ou outro) que introduza o tema a partir do qual deriva a questão filosófica, podendo ser apresentados dilemas morais ou levantadas questões. Aos professores cabe ainda elaborar questões, pedindo as respetivas justificações, razões ou evidências, explorações de visões alternativas, aprofundamento do superficial e avaliação.

Para este programa os alunos são colocados em grupos de pares (ou de três elementos) e solicita-se que discutam acerca das suas reflexões, constituindo-se a aula como um espaço para o aluno desenvolver a sua confiança (quando o aluno não tem coragem para apresentar as suas opiniões e ideias à turma pode sentir-se mais confiante a fazê-lo junto de um parceiro ou do seu grupo de trabalho).

Quanto ao docente, deve dar o tempo suficiente para que as crianças reflitam, façam questões, deve passar por todos os alunos, oferecer estruturas de apoio, ouvir cuidadosamente e evitar julgamento; encorajar os alunos a terem os comportamentos apropriados (saber ouvir, saber responder ao outro), focar a atenção em pontos importantes; os alunos devem fazer questões abertas e estimulantes, apresentar evidências e exemplos, fazer comparações, resumir e avaliar e pedir esclarecimentos, respeitar a visão dos outros e não depreciar quem está com a palavra, focar a atenção no próximo, ser verdadeiro e ter mente aberta.

Nos primeiros anos do 1º ciclo defende-se que se deve trabalhar o método em tempos de 40 minutos, devido à capacidade de concentração e atenção das crianças ser pequeno. Para os últimos anos, quando a criança já desenvolveu uma maior capacidade de concentração, já se poderá aplicar tempos de 80 minutos. No entanto deverão sempre ser consideradas as características e especificidades da turma (Cleghorne, Topping & Trickey, 2020).

Existem várias propostas que poderemos encontrar para a prática do programa, no entanto, apresentamos aqui a sugestão de acordo com o método de Lipman, citado por Azevedo e Gonçalves (2006), que se considera mais adequada à sala de aula, o que não impede que o docente possa analisar e adequar consoante o seu grupo: a) atividade prévia ao trabalho “filosófico” (com o objetivo de preparar o grupo de crianças emocional e intelectualmente para o trabalho coletivo e, conseqüentemente, oferecer a oportunidade de trabalhar questões psicopedagógicas, principalmente o raciocínio, o questionamento e a investigação); b) apresentação (leitura/visualização) de um texto/fábula (adequar determinados contos infantis ou fábulas para atingir os objetivos propostos, inclusive partir de um projeto, área que já esteja a ser desenvolvida com a turma e funcionar como ponto de partida, por exemplo, a dramatização de um conto, etc.); c) problematização do texto/fábula (depois de ser explorado o texto/conto/fábula em questão, as crianças expõem os temas ou ideias que observam mais significativos para haver a reflexão. Partindo dos interesses das crianças há um diálogo enriquecedor na turma; mais tarde questionam e colocam as questões que têm de ser fundamentadas perante o grupo, sob a orientação do professor); d) discussão filosófica propriamente dita (as crianças conversam entre si, divididas em grupos, concentrando-se numa questão em particular, através da qual surgirão várias outras questões e que

posteriormente apresentam à turma); o diálogo proporciona uma partilha de experiências e saberes em constante questionamento entre os alunos; e) atividade posterior à discussão – avaliação (solicita-se às crianças uma reflexão escrita, ou até mesmo um desenho, que traduza a sua opinião acerca da prática da Filosofia).

3.4.2. Análise do método

Reconhecemos que a prática de “Filosofia” com as crianças apresenta efeitos positivos a nível de currículo. Fundamentada na investigação dialógica, a par do uso de um material estruturado, a abordagem permite o uso de estratégias de intervenção educativa intencionais visando a promoção das habilidades cognitivas, instrumentos necessários ao “pensar melhor”. O desenvolvimento destas habilidades contribui para a formação de cidadãos capazes de equacionar problemas e encontrar soluções criativas e éticas, nos diferentes contextos em que vivem. Esta proposta, apresenta como principais pressupostos: despertar o espírito crítico e criativo, estimulando o debate e o raciocínio; aumentar o horizonte social e cultural das crianças; associar o trabalho cultural com o aspeto ético; proporcionar a participação ativa de todos os alunos, estimulando um ambiente democrático na escola; cruzar elementos das diferentes áreas (Expressões, Língua, Matemática, Estudo do Meio), como incentivos culturais e também como estímulos à produção dos alunos. Para a concretização destes objetivos, o trabalho em equipa, entre pares sob a orientação do professor é fundamental.

A Filosofia para Crianças constitui-se, assim, como um dos alicerces para uma proposta educacional que atenda aos anseios de uma sociedade multicultural sujeita a transformações económicas e sociais constantes. Um dos grandes desafios pedagógicos atuais é a conquista da autonomia intelectual, tanto pessoal quanto coletiva, de educadores e educandos. Ao nível dos principais efeitos do método/programa passamos a descrever:

a) efeitos sociais e emocionais: as crianças ao ouvirem com atenção as ideias dos outros (reconhecem a existência de diferentes pontos de vista), aprendem a discordar sem discutir (autorregulação emocional), aprendem a saber como e o quê estão a sentir (autoconsciência) e, por consequência, reforçam a autoestima e a

autoconfiança; esta abordagem curricular também desenvolve a motivação, a empatia (ter conhecimento de como os outros se sentem e usar esse conhecimento para interagir com eles, relacionando-se com uma variedade de pessoas) e ajuda as crianças a tornarem-se pensadores mais eficientes (são capazes de reconhecer situações sociais e usar essas habilidades para persuadir, liderar, negociar, fazer concessões - habilidades sociais);

b) efeitos de comunidade de investigação: um grupo envolvido na exploração de ideias por meio de diálogo filosófico, no qual pensam juntos e desenvolvem ideias novas a partir de ideias de outros, apresentadas nesses diálogos (Cleghorne, Topping & Trickey, 2020). A comunidade deve-se desenvolver ao longo do tempo para ser amplamente autónoma, com alunos a orientar as questões e o diálogo;

c) efeitos duradouros ao longo do tempo (manutenção): na parte final de cada sessão o professor deve pedir às crianças para pensarem no seu “pensamento da semana” – um pensamento que consigam aplicar dentro e fora da escola, entre uma e outra sessão do programa; no início de cada sessão seguinte é solicitado às crianças os relatos de como aplicaram o seu “pensamento da semana” e, com o tempo, são até discutidos tópicos relacionados entre si (fazendo-os lembrar alguns temas de outras sessões prévias e que possam estar relacionados com o tópico abordado na sessão atual);

d) efeitos para além da sala de aula (generalização): a generalização das aprendizagens é mais provável que ocorra se as atividades forem elaboradas de forma a alargar a aprendizagem para outros contextos, usando a abordagem de “Filosofia” ao longo do currículo;

e) efeitos na vida adulta: tendo como objetivo iniciar as crianças na procura de uma constituição autónoma e independente, leva ao desenvolvimento cada vez maior das suas faculdades cognitivas, para poderem ser agentes positivos dentro da sociedade e serem capazes de se tornarem cidadãos que contribuem no enriquecimento pessoal e social do mundo em que participam;

f) o desenvolvimento do pensamento crítico: um dos componentes do pensamento de ordem superior, segundo Lipman (citado por Dinis, 2011), e tem como função permitir que se pense essencialmente de forma crítica (esta é um componente fundamental do pensamento). Por isso, o pensamento crítico funciona como autoavaliação do próprio pensamento (que é um auxiliar educativo

da criança, com efeito ajuda a ir além, um agente de autoavaliação do seu pensamento, ajuda-as, a descobrir profundamente os possíveis erros, enganos; implica a utilização do conhecimento para se poder proceder a uma mudança razoável);

g) o desenvolvimento do pensamento criativo: caracteriza-se por ser inventivo, ultrapassa as fronteiras do convencional, prolongando-se para além do simbolismo. Segundo Lipman, o pensamento criativo abraça a imaginação fundindo-se com o todo, utiliza como ferramenta a reflexão analítica e o pensamento crítico; como características, segundo Dinis (2011), reconhece-se a originalidade, a imaginação (imaginar é encarar um mundo possível, ou os detalhes de tal mundo, ou ainda, aos meios de lhe aceder); a independência (pensadores criativos pensam por eles mesmos, sem se deixarem escravizar pelas formas de pensar das multidões, espíritos livres questionam-se habitualmente quando outros se contentam em não refletir de forma mais alongada) (Dinis, 2011; Cleghorne, Topping & Trickey, 2020).

A abordagem curricular “Filosofia para Crianças” inscreve-se numa dinâmica de cooperação na turma, em que a gestão do tempo, dos conteúdos, do espaço e dos recursos é feita de forma partilhada. Estes trabalhos criam dinâmicas de cooperação e exigem envolvimento. Pretendem incutir nos alunos cultura, civismo e conhecimento em novos moldes, traduzidos em novas práticas educativas, das quais se destacam: estimular o trabalho cooperativo; apostar na orientação numa linha mais construtiva; implementar metodologias ativas, centradas na autonomia pessoal e envolvimento dos alunos, reforçando o sentido crítico, a articulação e a interajuda.

4. Discussão

No método de Lipman, em vez de haver respostas, também se incentiva o próprio educador/docente a um questionamento da própria realidade educacional. É com essa motivação que percebemos a importância e urgência de desenvolver o pensamento e as técnicas subjacentes, para a melhoria do ensino, que deverá estar

centrado nas necessidades do aluno (e vai ao encontro das políticas recentes - D.L. 54/2018) e não num currículo rígido e formatado.

Já desde há algum tempo que muitos autores alertavam e argumentavam que o estilo de vida atual exige competências adicionais nas áreas da consciência emocional, da tomada de decisões, da interação social e da resolução de conflitos, às crianças para serem bem-sucedidas na vida adulta (Romasz, Kantor & Elias, 2004), e que o saber académico só por si, já não se revela suficiente nos dias de hoje, na aldeia global e na sociedade de consumo e de informação (Santos, 2006).

Procurando-se favorecer o desenvolvimento equilibrado das crianças entre a aquisição de conhecimentos académicos e a sua formação pessoal e social, entre o conhecimento emocional e a motivação, o projeto “Filosofia para Crianças” constituiu-se como um conjunto de soluções e serviços que permite aos alunos o acesso a atividades pedagógicas enriquecedoras e promotoras do desenvolvimento global das suas capacidades. As atividades têm essencialmente uma componente prática, são diversas e permitem a vivência de experiências complementares na aprendizagem. O carácter “artístico” e mais prático das atividades estimula a criatividade das crianças, o que potencia o seu sucesso escolar futuro. Este projeto global pretende ser um contributo para tornar as aprendizagens cada vez mais significativas e contextualizadas, desafiando os alunos a desenvolverem competências multidisciplinares, reforçando a confiança nas suas capacidades. O foco nas atividades é relevante, mas mais importante do que isso é centrar o processo nas ideias, na criatividade, na colaboração e na resolução de problemas, assumindo uma perspetiva pedagógica motivadora.

Desta forma, concluímos que este projeto de “Filosofia para Crianças” desenvolve seis tipos de capacidades (básicas e essenciais ao currículo mas também transversais e fundamentais para se transformar no futuro cidadão): “as capacidades de raciocínio, tais como a classificação e identificação de suposições; as capacidades lógicas, tais como a identificação de contradições; as capacidades de investigação ,tais como a descrição, a explicação e a identificação e esquematização de problemas e de hipóteses; as capacidades concetuais, como a de identificação do que fica fora ou dentro de um determinado conceito como a justiça ou a verdade; as capacidades de tradução, tais como a de parafrasear o que outras

peças dizem, e as capacidades sociais e interpessoais, como a de construir uma ideia em grupo” (Mendonça, 2011, p.13).

Conclusões

Refletindo sobre os contributos científicos do estudo, no âmbito da psicologia da educação, passaremos a referir as principais conclusões abstraídas. Procuramos ainda sugerir algumas linhas de ação futura em estudos nesta área, de modo a dar continuidade à investigação.

O trabalho realizado permitiu refletir em torno de uma temática já bastante explorada, mas que ainda tem muito potencial para estudo e intervenção, suscitando questões que podem melhorar as aprendizagens nos contextos educativos, inclusivamente, do domínio cognitivo e referidos a conteúdos escolares. A Filosofia é uma forma alternativa de promover o desenvolvimento global nas diferentes dimensões (cognitiva, emocional, social, etc.); é um meio de aprendermos através de uma metodologia mais (in)formal. O psicólogo, o professor e outros técnicos desempenham um papel importante como mediadores na transferência de conhecimentos, como por exemplo, na aprendizagem baseada em programas de intervenção. Incentivar as crianças a refletir, a saber pensar, a questionar é algo que deveria ser praticado desde o momento em que as crianças compreendem conceitos básicos, numa formação em cidadania, valores fundamentais, autonomia e autorregulação, além da escola e na transferência das aprendizagens.

Debruçando-nos sobre o estudo realizado podemos afirmar que, após a análise do método, concluímos que a “Filosofia para Crianças” trabalha o conhecimento de modo integrado em programas de intervenção, junto de populações desde tenra idade, ajuda ao desenvolvimento de competências cognitivas, comunicacionais e sociais.

É de salientar, ainda, que o autor do método, M. Lipman, procurou elaborar um programa de ensino de filosofia que se basearia no paradigma reflexivo da prática educativa com o objetivo de permitir, precisamente, uma relação mais direta entre o adulto e a criança e que se caracteriza pela participação dos alunos, no que

Lipman define por comunidade de investigação, que é orientada pelo professor, no qual os alunos devem ser estimulados a pensar e a refletir.

O pensar bem implica a autonomia (o aluno pensar por si mesmo independente do pensamento de outra pessoa) e o senso crítico (o aluno não aceita qualquer ideia). As crianças aprendem a pensar por si mesmas o que as leva a refletir e a criticar. Isso implica não dependerem de simples informações exteriores, sem primeiro investigarem por elas próprias a veracidade ou aceitabilidade dessas informações. A “Filosofia para Crianças” é um programa que procura essencialmente, estimular as crianças e jovens a pensar bem, a ter um pensamento bem estruturado (a aprenderem os procedimentos que os ajudam a pensar, cada vez mais, de maneira crítica, reflexiva, criativa e autónoma). E este aperfeiçoamento cognitivo deve, ainda na ótica de Lipman, começar desde cedo, passando pelas várias etapas de escolarização e prosseguir até ao fim da vida.

De acordo com o que acabámos de referir, concluímos também que os programas de prevenção universal deverão ser implementados desde cedo e deverão funcionar como oportunidades para as crianças promoverem o seu conhecimento. Este conhecimento constitui a base de outras competências básicas, como a resiliência, a assertividade ou a competência de resolução de problemas, e surge como um dos principais preditores das competências académicas e do comportamento social. Por exemplo, as consequências que advêm dos défices de competências sociais são prejudiciais para as crianças, visto este défice se prolongar durante todo o seu desenvolvimento até à idade adulta, podendo evidenciar-se em baixos contactos de interação interpessoal e social.

No que concerne a sugestões, tendo em consideração que ainda existe muito para explorar, observar e aperfeiçoar, pensamos que a replicação de estudos semelhantes é importante para se confirmar as potencialidades das diversas competências, que abordam as áreas da autonomia, pensamento crítico, pensamento criativo, raciocínio (metacognição) e resolução de conflitos. Para finalizar, e assumindo o importante papel do conhecimento socioemocional na aprendizagem e, por sua vez, no processo de desenvolvimento do ser humano, parece-nos pertinente que este estudo contribuisse para novas investigações e, no futuro, sugere-se que existam mais estudos com participação multidisciplinar, para

que possamos mapear os maiores contributos de uma composição curricular variada, em função dos alunos, sua idade, etapa de desenvolvimento, estilos de aprendizagem, etc., da transferência de aprendizagens, relação pedagógica, etc. e retirar outras conclusões. Seria ainda pertinente ter o apoio do psicólogo escolar como elemento de apoio ao desenho do projeto e à coordenação e complemento dos estudos, com a eventual aplicação de outros instrumentos, passíveis de esclarecer situações suspeitas de dificuldades no desenvolvimento (uma sugestão a complementar trabalhos futuros, com crianças do 1º ciclo, poderá passar pela aplicação das Provas de Bar-Ilan - Teste de Figuras para Crianças, de Itskowitz & Strauss, 1977 ou a Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar – BAPAE - Mª V. de la Cruz).

Bibliografia

- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação das escolas – pensar e praticar*. Porto: ASA Editores.
- Almeida, L. (1997). A psicologia educacional em Portugal: do seu passado às perspectivas futuras. In *Actas do 1º Congresso luso-espanhol da educação* (13-34).
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, M. S., & Almeida, L. S. (1997). Avaliação dinâmica da realização cognitiva: Algumas implicações para a avaliação escolar. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 341-356.
- Azevedo, C., & Gonçalves, D. (2006) O Valor e a Utilidade da Filosofia para Crianças. *Revista Cadernos de Estudo*, (4), 103-111 Porto: ESE de Paula Frassinetti. ISSN 1645-9377.
- Bartram, D., & Roe, R. (2005). Definition and Assessment of Competences in the Context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10 (2), 93–102. doi: 10.1027/1016-9040.10.2.93
- Beraldo, H., Lacerda, B., Lopes, A., & Moura, G. (2016). A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas Contribuições para a Educação. *Cadernos de Graduação, Ciências Humanas e Sociais*, 2, p. 153-168.
- Birnbaum, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.
- Caldeira, S. N. (2007). *(Des)Ordem na Escola. Mitos e Realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância da estratégia da educação não formal. In *Conselho Nacional de Educação. A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola – Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cleghorn, P., Topping, K., & Trickey, S. (2020). *Filosofia para Crianças, Série de Práticas Educacionais* 32. Suíça: Bureau Internacional de Educação da

- UNESCO. Acessível em: http://dmz-ibe2-vm.unesco.org/sites/default/files/resources/portuguese_32_philosophy_for_children.pdf
- Davidson, J. E., & Downing, C. L. (2000). Contemporary Models of Intelligence. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República, 1.ª, Série, N.º 129, 6 de julho de 2018. Obtido de: <https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-inclusiva-decreto-lei-no-542018-e-manual-de-apoio-pratica>.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República, 1.ª, N.º 129, 6 de julho de 2018. Obtido de: <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional>.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho - Regula o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Detterman, D. K. (1986). Human Intelligence Is a Complex System of Separate Processes. R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *What Is Intelligence?* New Jersey: Abex.
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem – Paradigmas, Motivação e Dificuldades*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Dinis, C. (2011). *O que é a Filosofia para Crianças: Programa de Matthew Lipman*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Filosofia-Ética e Política sob a orientação do Professor Doutor José António Domingues, Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Direção Geral da Educação (DGE). (2021). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Portugal. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf.
- Direção Geral da Educação (DGE). (2021) *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Portugal. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf.
- Direção Geral da Educação (DGE). (2021) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Portugal. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Direção Geral da Educação (DGE). (2021). *Medidas de Promoção do Sucesso Educativo. Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED*. Lisboa: Portugal. Disponível em: <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt>.

- Direção-Geral da Educação (DGE). (2021) *A Estratégia Nacional para a Cidadania (ENEC)*. Lisboa: Portugal. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Revista Noesis*, 18.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação - Da concepção à realização* (5ª ed.). Loures: Lusociência.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. (Tradução Maria Adriana Veríssimo Verenesse). Porto Alegre: Artmed. p.12-36.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. S. Paulo: Artmed Editora.
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: um conceito reformulado*. (Tradução de Adalgisa Campos da Silva). Rio de Janeiro: Objetiva, pp.62-75.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas*. São Paulo: Artmed Editora.
- Gardner, H. (2011). *Fronteiras do Pensamento – Direção e produção*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gardner, H. & Feldman, D., & Krechevsky, M. [coord.] (2001). *Avaliação em Educação Infantil. Vol.3*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional* (14ª ed.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, C. (2020). *O Contributo de Filosofia com Crianças em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico: Para quê? Porquê? Como?* - Relatório de Investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico sob a orientação da Professora Doutora Daniela Gonçalves. Porto: Paula Frassinetti.
- Groth-Marnat, G. (1984). *Handbook of Psychological Assessment*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Johnson, D. (1981). Student-Student Interaction: The Neglected Variable in Education. *Educational Researcher*, 10 (1), 5-10.
- Lazarus, S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à escola* (2ª ed). São Paulo: Summus editorial.

- Lipman, M. (2001). *O Pensar na Educação* (3ª ed). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Lipman, M., (1988), *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: Ed. De La Torre.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Mendonça, D., (2011). *Brincar a pensar. Manual de filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano editora.
- Ministério da Educação (2018). Direção-Geral de Educação. Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2021). Direção-Geral de Educação. Educação especial
- Niza, S. (2001). Freinet e Vygotski. *Escola Moderna*, 11 (5ª série) pp.37-63.
- Oers, B. (2009). A Zona de Desenvolvimento Próximo, Destacável *Revista Noesis*, 77, pp. 15-16.
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The Development of Social–Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17, pp. 81–90.
- Perini, M., Silver, H., & Strong, R. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and Evaluation of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.) *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Santos-Guerra, M. A. (2002). Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das escolas – Consensos e Divergências* (pp. 11-31). Porto: Asa.
- Santos, L. M. S. (2006). *A Possibilidade de Recurso aos Princípios Básicos da Inteligência Emocional no Contexto Escolar*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Medicina.
- Tjosvold, D., West, M., & Smith, K. (2003). *Teamwork and cooperation: fundamentals of organizational effectiveness*. In Tjosvold, D., West, M. & Smith, K. (Eds.). *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 3-8). Chichester: John Wiley & Sons.

- Vigotski, S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vonta, T. (2009). *As ideias de Vigotsky nas novas democracias*. Destacável Revista Noesis, 77, pp. 22-23.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e linguagem*. V. N. Gaia: Estratégias Criativas.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.