

Junho 2020

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Contributo de Filosofia com Crianças em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Para quê? Porquê? Como?

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Catarina Alexandra da Silva Gonçalves

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Contributo de Filosofia com Crianças em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Para quê? Porquê? Como?

Catarina Alexandra da Silva Gonçalves

Porto

2020



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

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 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Por Catarina Alexandra da Silva Gonçalves

Sob orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos
Gonçalves

Porto

2020

“As perguntas em filosofia são mais essenciais que as respostas e cada resposta transforma-se numa nova pergunta”.

Karl Jaspers

AGRADECIMENTOS

Lembro-me de sair da escola de mochila às costas e pensar que nunca iria conseguir ver para lá da montanha...

Recordo-me perfeitamente de mim própria enquanto aluna no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma aluna com imensas dificuldades de aprendizagem, envergonhada, mas sempre muito esforçada. Ao longo de todo o meu percurso escolar, conto pelos dedos, os professores que encontrei e que apesar de todas as dificuldades de aprendizagem existentes, confiaram e investiram em mim, no meu sucesso, na minha força e na minha vontade de querer. Hoje, tenho-os a todos comigo! Marcaram-me e ajudaram-me. Esta é das primeiras lições / valores que levo enquanto futura educadora e professora do 1.º CEB.

Não foi fácil, eram mais as vezes que se ouvia dizer que a Catarina não ia conseguir tirar o seu curso, do que aquelas em que acreditavam verdadeiramente em mim. Não ser fácil foi o suposto segredo para que eu chegasse até aqui. Não ser fácil desafiou-me a não desistir! Ser difícil deu-me força de vontade para chegar até aqui! Não ter nada, mas ter tudo foi a luz que precisei! Consegui e não há ninguém que alguma vez vá sentir, como eu, a sensação de CONSEGUIR!

Cada um destes cinco anos académicos foi vivido intensamente e com as “minhas pessoas”, que ajudaram a que eu conseguisse, pois acredito que na vida não conseguimos nada sozinhos.

À minha Mãe, dedico-lhe este “fim do início” de uma vontade/sonho maior que o mundo. Foi a minha âncora em todos os momentos como só uma Mãe Maria sabe ser. Obrigada Mãe por nunca teres desistido de mim! Obrigada a ti e aos “nossos” que estão “lá em cima”. Sem dúvida que vocês foram a minha força diária. Este curso é tanto meu, como teu.

Obrigada aos meus cinco sobrinhos, aos meus irmãos e aos meus cunhados, pelo orgulho que sentem diariamente por mim e por se manterem sempre por perto.

Estes cinco anos académicos e a praxe, trouxeram-me alguém muito especial e que se tornou família, a minha Madrinha Filipa Martins. A ela agradeço o apoio

incondicional, o orgulho infinito e o amor eterno que criou para comigo. É a minha luz! Será até sermos bem velhinhas, com o sol amarelo à nossa volta.

Com a Madrinha veio o Padrinho, a quem agradeço de coração por se ter tornado no meu Padrinho P.

À amiga desta vida, Marília Moreira, agradeço-lhe por tudo. Só pessoas com o coração como dela, fariam o que ela fez por mim! Obrigada amiga!

Obrigada à minha amiga destes cinco anos, a minha companheira de todas as horas, Ana Pacheco. Com ela vivi todos os momentos que havia para ser vividos, sorrimos e choramos, e hoje, estamos juntas a terminar esta etapa. Tal como ela diz, “de 2015 para sempre”!

Obrigada a uma das melhores surpresas destes cinco anos, a minha Joana Portela, por se ter tornado tanto em tão pouco tempo.

Agradecer aos “meus” trevos destes cinco anos: a “minha sobrinha” Inês, a pequenina Mariana Costa, a incrível Marcela Aguiar e a doce “Lisa”.

À Patrícia e à Vanessa agradeço-lhes muito também, foram as responsáveis do centro de estudo que frequentei desde os 7 anos de idade e ajudaram-me imenso, para que as dificuldades desaparecessem e o sonho chegasse. Obrigada minhas queridas!

Obrigada à Elisa, a minha explicadora no secundário. Foi ela que me fez perceber também, que não podemos desistir daquilo que mais queremos e o fácil não é de todo solução.

Obrigada à “minha” Maria e à “minha” Cátia, as colegas de trabalho que passaram a amigas da vida! Muito disto também é graças a vós!

Obrigada às crianças do estágio em pré-escolar, aos alunos do estágio em 1.ºCEB e a todos os docentes que participaram comigo nesta prática, pelas aprendizagens e pelo carinho ao longo do tempo.

Agradecer à minha segunda casa durante estes cinco anos, a ESEPF e aos seus profissionais por tudo o que fizeram por mim. De salientar o profissionalismo e excelência com que todos me ampararam não só, mas acima de tudo, neste momento difícil pelo qual o país passa e que inevitavelmente modificou os

planos. No entanto, toda a equipa da ESEPF manteve o seu profissionalismo e em momento algum me falharam.

Começo os meus agradecimentos com a minha grande âncora nestes cinco anos, a minha Mãe, e termino-os com o meu braço direito acima de tudo, nos meus dois últimos anos relativos ao mestrado. Agradecer à minha orientadora professora Daniela Gonçalves, pela generosidade, humildade, verdade, amparo, apoio, carinho e tanto, tanto mais que teve para comigo na orientação deste relatório. Agradecer também por todos os ensinamentos que me transmitiu ao longo destes anos, é sem dúvida alguma um exemplo pessoal a seguir e a minha referência no mundo da educação. Obrigada Professora Daniela por ter olhado sempre para mim com o coração. Este relatório é tanto meu como seu!

Descobri o lado de lá da montanha e quero descobrir ainda mais!

Sei para onde quero ir, mas jamais esqueço de onde venho!

Obrigada a todos!

RESUMO

A educação do século XXI sofreu diversas alterações dada a velocidade da evolução e a transformação a que a nossa sociedade está sujeita, o que naturalmente está espelhado na formação dos futuros cidadãos. Neste cenário, procuramos refletir sobre toda esta mudança e os seus efeitos, em particular como é que na arena educativa as mudanças estão associadas à necessidade de promover a personalização educativa nas salas de aula, tendo em conta dois pressupostos: reconhecer o direito à diferença e aos ritmos/estilos diferenciados de aprendizagem. Consideramos, pois, que perante tais alterações subjacentes à educação contemporânea exigem/promovem a valorização educativa do saber pensar, a partir de pressupostos epistemológicos, axiológicos e antropológicos de projetos de Filosofia com Crianças que estão devidamente articulados com os atuais normativos legais, em especial com Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. É nossa pretensão apresentar os resultados preliminares de uma investigação, enquadrada por uma abordagem qualitativa e interpretativa, realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição de ensino privada, na zona do grande Porto. Dos dados de investigação recolhidos - através da análise documental, do inquérito por entrevista (aplicado à docente de Filosofia e à docente titular de turma) e do focus group (dirigidos aos alunos de uma turma do segundo ano de escolaridade) – destacar-se-á o seguinte binómio: propósitos educativos da Filosofia com crianças/perceção dos docentes e dos alunos sobre o processo de aprendizagem. A comunicação, a resolução de problemas e a tomada de decisão são, sem dúvida, as competências transversais com maior relevo e impacto no processo de aprendizagem neste contexto.

Palavras-Chave: filosofia com crianças; saber pensar; processo de aprendizagem; competências transversais.

ABSTRACT

The education in the 21st century has undergone for several changes, due to the evolution speed and the transformation that our society is subject to, which is naturally reflected in the formation of future citizens. In view of this scenario, we seek to reflect about all of this changes and its effects, particularly, how in the educational arena this changes are associated to the needed to promote the educational personalization in classrooms, considering two assumptions: recognize the right to be different and the right to differentiated rhythms/ styles of learning. Therefore, we consider that such changes underling contemporary education require/ promote an educational valuation of knowing how to think, based on epistemological, axiological and children philosophy that are properly articulated with the current legal norms, particularly with the profile of leaving compulsory schooling students. We pretend to present the preliminary results of an investigation, framed by a qualitative and interpretative approach, carried out in the context of the first cycle of basic education, in a private school of the Porto metropolitan area. The research data collected- through documentary analysis, survey by interview (applied to the philosophy teacher and the master teacher) and the focus group (addressed to students in a second-year class)- it will stand out the following binomial: educational purposes of children philosophy/ perception of teachers and students about learning process. Communication, problem solving, and decision making are undoubtedly the transversal skills with greater relief and impact in the learning processed of this context.

Keywords: children philosophy; critical thinking; learning process, transversal skills.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Desafios da Educação Contemporânea.....	4
2. Valor Educativo da Filosofia com Crianças	15
3. Organização do 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
Parte II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	35
1. Âmbito e Natureza da Investigação	35
2. Contexto e Participantes da Investigação.....	38
2.1 Caracterização da Turma.....	41
3. Instrumentos de Recolha de Dados de Investigação	43
3.1 Apresentação e Discussão dos Dados de Investigação.....	46
3.1.1 Dos Dados do Inquérito por Entrevista.....	46
3.1.1.1 Professora de Filosofia	46
3.1.1.2 Professora Titular de Turma	49
3.1.1.3 Síntese Final das Entrevistas	52
3.1.2 Dos Dados dos Grupos de Discussão.....	53
3.1.2.1 Síntese Final dos Grupos de Discussão	55
PARTE III. PLANO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA	56
1. Intervenção Educativa.....	57
1.1. Aula A	57
1.2. Aula B	60
1.3. Aula C	62
1.4. Aula D	64
2. Análise e Discussão do Plano de Intervenção	65
2.1 <i>a Priori</i>	66
2.2 <i>a Posteriori</i>	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXOS.....	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Tabela 1: Tabela dos Participantes nos Grupos de Discussão	53
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I- Guião de Inquérito por Entrevista à Professora Responsável por lecionar Filosofia e à Professora Titular da Turma

Anexo II- Questões dos Grupos de Discussão

Anexo III- Aula A

Anexo IV- Esquema para Registo da Aula A

Anexo V- Grelha de Avaliação Aula A

Anexo VI- Alguns Registos Preenchidos

Anexo VII- Momentos da Aula A

Anexo VIII- Aula B

Anexo IX- Ideias Registadas no Quadro na Aula B

Anexo X- Aula C

Anexo XI- Aula D

Anexo XII- Critérios de avaliação para a aula D

Lista de Abreviaturas

1.ºCEB - 1.ºCiclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral da Educação

APEFP - Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática

Perfil dos Alunos- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

INTRODUÇÃO

Com o intuito de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi elaborado o presente relatório de estágio, que incide sobre um percurso investigativo aplicado no ensino de 1.ºCEB, acerca de Filosofia com Crianças, orientado pela Doutora Daniela Gonçalves.

Trata-se de um percurso investigativo sustentado pela intervenção educativa que tem como pressuposto estudar o contributo da Filosofia com Crianças em contexto do 1.ºCEB; em particular, o alinhamento entre as competências desenvolvidas nesta área curricular e as áreas de competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

No Enquadramento Teórico foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as temáticas fundamentais com recurso a diversos autores que alicerçaram toda a lógica investigativa. Antes de se colocar em ação a investigação e posterior reflexão, deliberou-se, num primeiro momento, a abordagem à Educação Contemporânea, porque consideramos necessário perceber de que forma é que a filosofia com crianças pode e deve eventualmente auxiliar a educação neste tempo de transformação e, por isso, torna-se necessário conhecer este mesmo momento histórico educativo (e social).

A educação do século XXI sofreu diversas alterações, dada a velocidade da evolução e a transformação a que a nossa sociedade está sujeita o que naturalmente, vai-se espelhar na formação dos futuros cidadãos.

Ser professor não se confina às paredes de uma sala de aula. Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida (...) Mas, mais do que isso, devem promover valores de cidadania, de empreendedorismo, de defesa do ambiente, de hábitos alimentares saudáveis, de cultura física, de literacia financeira ou do uso das novas tecnologias. E tudo isto além das matérias curriculares (Cardoso, 2013, p.38).

Procurou-se assim refletir sobre toda esta mudança, os efeitos que está a provocar e, por isso, revelou-se oportuno, num segundo momento refletir sobre o papel do professor.

Com tal modificação na educação, surge a necessidade de promover a diferenciação pedagógica nas salas de aulas, tendo em conta dois pressupostos:

reconhecer o direito à diferença e aos ritmos diferenciados a que cada aluno tem direito e afastar-se do modelo do ensino tradicional. Nesta perspectiva, o professor deve organizar de diversas formas, o seu trabalho tanto para ensinar como para aprender para que cada aluno, de acordo com as suas características, usufrua ao máximo dos diferentes recursos. Ainda, para que a diferenciação pedagógica seja mais eficaz e promova o sucesso educativo de todos, interessa transformar cada turma numa comunidade de aprendizagem que agrupe os alunos e o professor num projeto comum, ou seja, que os alunos participem ativamente na gestão das suas aprendizagens. A partir desta organização, os alunos trabalham de acordo com as suas necessidades e cooperam uns com os outros.

Perante tais alterações que a educação contemporânea exige/promove considerou-se fundamental conhecer melhor todo o currículo do projeto de filosofia com crianças, ou seja, o seu valor educativo.

A Filosofia para crianças é um programa de desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico que através da prática do diálogo, proporciona o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, das crianças e dos jovens, nas dimensões crítica, criativa e ética do seu pensamento (Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática [APEFP]).

A Filosofia com Crianças ensina a pensar, a argumentar, desenvolve o espírito crítico e promove os valores éticos e, por isso, constitui um importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo e de atitudes de cidadania. Oferece um questionamento que assegura o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico. Com o diálogo trabalha questões éticas e valores fulcrais para o aluno. Conclui-se que a filosofia com crianças assume um papel relevante no percurso escolar dos discentes como base transversal a todas as áreas de formação.

Aliás, essa atração entre filosofia e crianças é de certa forma natural. As crianças desde a sua mais tenra idade, quando já possuem um certo domínio da linguagem, manifestam uma enorme curiosidade por saber, e não se cansam de interrogar infinitamente os pais ou conhecidos para colmatarem a sua desenfreada demanda pelo desconhecido. Essa atitude faz, queremos nós, deles uns pequenos filósofos (Dinis, 2011, p.2).

Assim sendo, tornou-se importante refletir sobre a integração de Filosofia com Crianças no 1.ºCEB e nomeadamente sobre a sua importância para os alunos. Por isso, o contributo de Filosofia com Crianças no desenvolvimento cognitivo, social e ético dos alunos justifica a sua introdução no currículo do 1.ºCEB, já que se trata da primeira etapa de aprendizagem do aluno. Também a igualdade de

competências a serem desenvolvidas por este projeto com as estipuladas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é motivo para a integração deste projeto. A par disto, achou-se fundamental abordar a organização do 1.ºCEB para perceber de que forma pode a Filosofia com Crianças ser inserida no currículo do mesmo, bem como, de que forma já é oferecida pelas escolas.

No Enquadramento Metodológico, será delineado e explicitado o âmbito e natureza deste estudo, assim como as técnicas utilizadas no decorrer de toda a investigação. É de extrema importância definir a metodologia e as técnicas de investigação para a recolha de informação. Tudo isto é justificado pelo facto de os contextos apresentarem espaços onde as ações e até as próprias interações produzem-se e interligam-se de uma forma natural, onde várias dimensões se cruzam dando asas a mudanças frequentes. A par, serão referidos todos os métodos de recolha de dados da investigação que darão a oportunidade de levar a cabo o presente estudo. Saliente-se que neste capítulo irão ser apresentados os resultados dos inquéritos por entrevista, bem como os resultados dos grupos de discussão. Apresentou-se como fulcral o conhecimento do trabalho educativo e a intencionalidade das docentes entrevistadas, tal como conhecer a opinião dos alunos acerca das aulas de Filosofia com Crianças e os seus interesses. Toda esta recolha de informação foi efetuada antes da intervenção educativa, para que a mesma fosse mais enriquecedora e com um resultado repleto de sucesso para os alunos e para o presente estudo. Neste âmbito, realizou-se também uma alusão à intervenção educativa, à caracterização da instituição e da turma onde a investigação foi implementada.

Nas considerações finais, apresenta-se uma reflexão sobre todo o percurso, tendo como foco o grande objetivo de estudo, e não esquecendo as principais teorias públicas que sustentaram esta investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente enquadramento teórico está organizado a partir de duas grandes temáticas: a educação contemporânea e o valor educativo de Filosofia com Crianças.

Os desafios a que a educação contemporânea está a ser sujeita requerem uma promoção contínua de competências fulcrais para o futuro dos alunos, nomeadamente a flexibilidade mental, a criticidade, a criatividade e a diversidade. Para promover todas estas competências e outras, os docentes devem optar por uma personalidade que vá ao encontro daquilo que pretendem desenvolver nos alunos, sendo por isso um dos pontos a ser abordado nos desafios da educação no século XXI.

Será apresentado o valor educativo de filosofia com crianças, tendo em conta o foco principal do presente relatório. Assim, apresentar-se-á melhor esta área percebendo do que é que se trata, como surgiu, para quê e porque é que existe, bem como a sua ligação com estes desafios que confrontam a educação atual.

Por fim, será ainda apresentada a organização do 1.ºCEB, para que posteriormente, seja possível chegar com mais facilidade e consistência ao objetivo do presente relatório, ou seja, perceber de que modo a Filosofia com Crianças contribui para o desenvolvimento de algumas competências no 1.ºCEB. Esta organização, vai ainda permitir, entender de uma forma mais completa a integração de Filosofia no currículo do 1.ºCEB.

1. Desafios da Educação Contemporânea

“Parte-se da premissa que a educação auxilia o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, para adaptar-se melhor ao mundo em que se encontra” (Leite, 2011, p.2). Neste cenário, a educação oferece várias saídas, ou seja, formas de pensar, sentir e falar, utilizar, modificar e produzir ferramentas, assim como formas corretas para usar sequências de estratégias e lógicas que, futuramente, poderão ser negociadas.

A escola passa por ser um meio para a aquisição de conhecimentos e competências bem como crenças, habilidades e sentimentos, com o objetivo de transmitir e explicar algumas formas de interpretar o mundo real e social da cultura, o que se vai tornar fulcral nos pensamentos que cada aluno vai criar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que o rodeia. No entanto, com este papel “(...) a escola pode correr o risco de estabelecer uma determinada versão do mundo” (Leite, 2011, p.2). Como tal, a Educação deve-se moldar ao contexto contemporâneo, ou seja, optar por uma nova dimensão onde haja a responsabilidade de promover a reflexão sobre o que é ou não adequado, tendo em conta o mundo em que vive o aluno, tal como Ángel Pérez Gómez (2010) afirma “el desafío actual más urgente de nuestro sistema educativo es preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre” (Gómez, 2010, p.18), ou seja, a educação acaba por contribuir para a formação de cidadãos, que não se distanciem dos princípios morais e que saibam compreender a realidade, mas também, ter um papel ativo na formação de uma sociedade mais justa e civilizada. Para isto torna-se necessário que os alunos adquiram competências que permitam transformar a informação em conhecimento e posteriormente o conhecimento em ações.

A velocidade com que são produzidas e transmitidas as informações exige uma forma mais elaborada de apreensão, possibilitando, assim, relacioná-las e delas extrair tudo aquilo que está implícito. Para além disto, os indivíduos desta sociedade em rápida transformação terão êxito e serão atuantes na medida em que conseguirem interagir com o meio em que vivem (Azevedo & Gonçalves, 2006, p. 104).

Aprender diz respeito ao ato de saber trabalhar a informação, saber adaptar-se criativamente à velocidade da mudança, reconstruir, reestruturar, reescrever, de modo consciente e sistemático, o conjunto de representações ou significados que cada aluno vai construindo ao longo do tempo, a propósito das suas interações nas situações do seu dia a dia. Como se trata de um processo de ensino-aprendizagem, constituído por fases e estratégias, todos ligados entre si, será necessário que exista um funcionamento em grupos sociais cada vez mais complexos e heterogêneos, de modo a adquirir-se uma atividade consciente de cidadania, para que se obtenha como resultados, por parte dos alunos, o saber atuar de forma autónoma, de modo a construir formas próprias de sentir e agir, afirmando a individualidade de cada um, com liberdade e responsabilidade.

A educação do século XXI solicita que se privilegie a abordagem pela descoberta, a criatividade, pedindo assim, que exista por parte do professor o presentear de um conjunto de problemas e desafios interessantes, principalmente questões abertas e problema reais, que estejam ligados ao programa, para que os alunos possam utilizar as suas ferramentas em grupo, existindo uma partilha de ideias e opiniões. Por outras palavras, “deve utilizar-se a realidade como fonte privilegiada de informação; questionar as conceções vulgares; criar novas propostas de interpretações científicas; fomentar a cooperação, o debate, a sinergia de recursos e enfatizar a concentração numa área de trabalho” (Xavier,2015, p. 33).

Assim sendo, a aprendizagem na escola deve ter uma relação com a vivência em sociedade, visto que as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que adquirem sentido na relação que se estabelece com o mundo. Posto isto, existe um caminho a traçar que deverá ter como base: o guiar, orientar, provocar, estimular, respeitar e ajudar a aprender já que,

La era de la información y de la incertidumbre requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña (Gómez, 2010, p. 38).

Na verdade, para que todos estes desafios que são colocados perante a educação contemporânea sejam ultrapassados com sucesso, é necessário que se trabalhe algumas competências importantes. Antes de prosseguir torna-se importante salientar que “a competência relaciona-se ao “saber fazer algo”, que, por sua vez, envolve uma série de habilidades” (Perrenoud *et al.*,2002, p.164). Focando então no processo de ensino e aprendizagem, o aluno, após adquirir conhecimento, deverá aprender a usar o mesmo em situações diversas. Assim, pode-se entender a competência como a capacidade de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, de selecionar e integrar esses conhecimentos perante uma determinada questão ou problema, sendo, portanto, um processo construído que constituirá uma aprendizagem para toda a vida. “A mobilização não é apenas “uso” ou “aplicação”, mas também adaptação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação; em suma, um conjunto de operações mentais complexas que, ao ligá-las às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los”

(Dolz & Ollagnier, 2002, p.48). A competência não reside nos recursos a serem mobilizados, mas, na própria mobilização desses recursos, isto segundo Dolz & Ollagnier, (2002). Por isso, e de acordo com o mesmo autor, um indivíduo competente é aquele que é capaz de mobilizar e colocar em ação todo um sistema em que se coloca em prática, vários recursos.

Para Antunes (2014), as competências mais importantes são: a inteligência emocional; o autodesenvolvimento; a resiliência; o saber lidar com a incerteza; a criatividade e inovação; a orientação para resultados; a liderança; a integridade e o conhecimento especializado. No entanto, Xavier cita a ideia de Marc Prensky (2009) e, afirma que para além das competências essenciais para o século XXI emergem outras “sub-competências”, tais como: tentar descobrir a forma correta de agir; agir; trabalhar com os outros; trabalhar de forma criativa; melhorar e, destas emergem outras “(...) pensar criticamente e fixar objetivos; planificar e personalizar; interagir com outros e em grupo e comunicar culturalmente; adaptar e pensar de forma criativa. Finalmente, é importante saber refletir, correr riscos calculados e pensar a longo tempo” (Xavier, 2015, p.34).

Perante todas as referências já salientadas, relativas às competências que devem ser desenvolvidas, é possível afirmar que se está perante os quatro pilares da educação, designação dada pela UNESCO, ou seja, as bases da educação ao longo da vida e que servem de orientação para se aplicar metodologias inovadoras, que vão ao encontro do desenvolvimento de competências que mais tarde darão como resultado o desenvolvimento integral da pessoa. Assim elenca-se os quatro pilares: *Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver em Sociedade e Aprender a Ser*. Realçamos o *Aprender a Ser*, ou seja,

(...) o desenvolvimento total do indivíduo, que deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Rio, 2013, p.46).

De uma certa forma, este quarto pilar engloba todos os outros e acaba por trabalhar todas as competências que elencamos como fundamentais na educação contemporânea: a Flexibilidade Mental, a Criticidade, a Criatividade e a Diversidade.

Referido já anteriormente, a educação do século XXI, tem também como desafio apresentar problemas reais aos seus alunos, para que estes possam ser autónomos, responsáveis, cívicos, criativos, críticos e entre outros na resolução dos mesmos. Para tomar as decisões, é necessário averiguar previamente todas as hipóteses existentes o que, conseqüentemente, vai obrigar a que exista uma avaliação e, a partir daí, adotar-se um papel crítico.

Relativamente à criticidade, sabe-se que se trata de um pensamento intencional, racional e dirigido para uma meta podendo a mesma ser a resolução de um problema ou uma tomada de decisão. Especificamente, trata-se do pensamento crítico, ou seja, “(...) uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir aquilo em que acreditar ou fazer” Ennis (citado por Vieira, 2000, p.26). Este tipo de pensamento “envolve disposições, ou seja, atitudes ou tendências para atuar de uma maneira crítica, bem como capacidades (...)” (Vieira & Vieira, 2015, p.36).

Um dos pontos fulcrais dos desafios da educação contemporânea passa pela estimulação do pensamento crítico, logo a importância do mesmo enquanto ideal de educação assenta em várias razões. O pensamento crítico no que toca ao estilo de ensino, “(...) permite justificar o argumento de que o estilo de ensino de cada professor/ educador se deve harmonizar com o estilo crítico (...)” (Gonçalves & Moura, 2014, p. 293), pois o ensino é uma interação entre pessoas, interação essa que deve ser realizada com respeito, nunca dando mais importância às nossas ideias e valores relativamente às dos outros. Portanto, é dever dos docentes de educação tratar os alunos com respeito “(...) de forma natural e garantida, dando-lhes o direito de questionar, procurar razões e justificações para o que lhe está a ser ensinado” (Gonçalves & Moura, 2014, p. 294).

Outra das razões, e segundo Vieira (2000), é o facto de não ser possível gerir todo o conhecimento com que nos deparamos, nem tão pouco antecipar quais os conhecimentos mais importantes e úteis para os alunos na sua vida futura. Como tal, “(...) a escola deve ser capaz de dotar os estudantes com ferramentas que lhes permitam lidar com qualquer conhecimento em qualquer contexto. Estas ferramentas passam, forçosamente, pelas capacidades de Pensamento Crítico” (Vieira, 2000, p.18). Também Azevedo e Gonçalves (2006) defendem a

mesma ideia, pois o ser humano traz em si as potencialidades de reflexão crítica e aplicação prática das virtudes morais, bastando desenvolvê-las à luz de uma orientação pedagógica adequada. “(...) Não se pretende impor algo de fora, mas antes extrair algo de dentro” (Gonçalves & Azevedo, 2006, p.103). Por isso, e segundo as mesmas autoras, cabe à educação oferecer os instrumentos necessários para que, a partir do que já foi construído, os educandos possam encontrar novos conhecimentos, desenvolver as suas potencialidades criativas, enfrentar novos desafios, articular as informações e retirar as suas próprias conclusões. Logo, é necessária uma aprendizagem melhorada, isto é, “(...) o aluno deve aprender a pensar melhor e a pensar por si mesmo” (Gonçalves & Azevedo, 2006, p.104).

Outra das razões, oferecidas por Glaser (citado por Vieira,2000), assenta na ideia de que este pensamento auxilia os cidadãos a elaborar julgamentos inteligentes sobre questões públicas que, automaticamente, cooperam na resolução de problemas sociais. Ainda neste leque de justificações, aborda-se o facto de este pensamento estar “(...) relacionado com a tarefa da educação em preparar alunos para terem sucesso na vida futura (...) tornar o individuo autónomo de modo a poder controlar, de forma competente, a sua própria vida” (Vieira, 2000, p. 19).

A criticidade vai permitir aos alunos resolver problemas, encontrar e dar respostas ao mundo com que se deparam e participar na sociedade democrática. Ora, perante estas razões e outras,

O processo educativo deve incluir as capacidades de Pensamento Crítico, as quais abrem novas perspetivas ao aluno e o tornam capaz de aprender racionalmente. Esta vida racional permite-lhe analisar, decidir aquilo que é verdadeiro, dominar e controlar o seu próprio conhecimento e adquirir novo conhecimento (Vieira, 2000, p. 20).

De facto, torna-se fulcral entender a importância deste pensamento na educação e da sua posterior integração nos programas curriculares. No entanto, surge a questão “Qual a importância da criticidade para os alunos?”, com as respostas fornecidas percebe-se que todas vão praticamente ao encontro da educação para o século XXI, ou seja,

Face ao ritmo rápido e constante da desatualização dos conhecimentos e da criação de novos saberes, o mundo moderno exige prioritariamente do indivíduo competências de pensar que lhe permitem (re)conceptualizar situações, resolver problemas, procurar

soluções inovadoras adequadas ao contexto e potenciadoras de novas situações (...) (Vieira, 2000, p. 38).

Outra competência importante relaciona-se com o facto de os alunos saberem decidir (flexibilidade mental) e, para tal, é necessário saber criticamente aquilo em que acreditar ou fazer. Posto isto, os alunos devem ser “(...) ensinados a desenvolver as suas capacidades de Pensamento Crítico, tornando-se mais reflexivos, críticos, questionadores e a adquirem capacidades fundamentais que lhes permitam o julgamento, a conceptualização e o entendimento do conhecimento” (Sousa, 2016, p.21). Assim, entende-se desde logo, que as capacidades da criticidade são fulcrais para a participação destes futuros cidadãos na sociedade.

Conclui-se, assim, que “o pensamento crítico permite aos indivíduos tomarem posição, consciente e inteligentemente, sobre as questões científicas e não só” (Vieira, 2000, p. 42) que irão suportá-los em todos os aspetos da vida futura.

Assim, torna-se importante relembrar que,

Guiamos a educação de uma criança, porque a criança não pode guiá-la responsabilmente sozinha, mas compete-nos levá-la, o mais rápido possível, ao ponto em que ela possa guiar a sua própria educação, a sua própria vida, isto é, tornar a criança autossuficiente (Gonçalves & Moura, 2014, p. 294).

Na tomada de decisão é necessário que se exerça um papel crítico e, posteriormente, é fulcral toda a criatividade do aluno para que possa encontrar a solução e a decisão mais correta e eficaz. Desta forma, na educação, na sequência do que já foi referido anteriormente, dá-se especial preferência ao facto de se colocar problemas e situações reais do dia a dia, para que os alunos se possam inteirar da realidade. Desta forma, a criatividade relaciona-se com a resolução de problemas, já que permite proporcionar novas soluções e expandir e conjugar novos conhecimentos, pois “(...) envolve o gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários” (Martins *et al.*, 2017).

Logo, “a criatividade pode dar um outro sentido às nossas vidas na medida em que permite encontrar mais e melhores soluções para os problemas, reforçar a autoestima e uma participação mais plena na vida” (Sequeira, 2012, p. 126). De uma forma geral, “a criatividade é um passo além da imaginação, porque requer

que façamos algo e que não fiquemos apenas de braços cruzados a pensar no assunto. Trata-se de um processo muito prático que consiste em produzir algo original” (Aronica & Robinson, 2010, p. 74). Fonseca (2007) acrescenta que

A criatividade reúne um conjunto de funções cognitivas que geram, em certa medida, um método que funciona, que não perde tempo útil, que faz emergir ideias novas, originais com as regras normais, promove discussões aceras, aprende com erros e tenta evitar aberrações (Fonseca, 2007, p.626).

Torna-se também importante referir que a criatividade, a inteligência e o conhecimento estão interligados, pois “o conhecimento e a criatividade interagem mutuamente no sentido em que se potenciam mutuamente. Mais conhecimento gera mais conhecimento e mais conhecimento permite mais criatividade” (Sequeira, 2012, p. 125). Logo, este pensamento é constituído por várias formas que vão possibilitar dar um salto criativo: hipótese, especulação e provocação.

Segundo Bono (1995, p.218), imagina-se “(...) a fim de adquirir novas formas de analisar uma informação e a fim de explorar a possibilidade de novas ideias” (Bono, 1995, p.218). Portanto, a análise de informação não é suficiente para produzir novas ideias, já que só se vê aquilo para que se está preparado, ou seja, as velhas ideias. Posto isto, desenvolve-se então, tal como já foi referido, a capacidade de especulação que pode “(...) variar de algo muito razoável (...) à mera provocação, à provocação que não defende qualquer verdade” (Bono, 1995, p.218).

Desta forma, o objetivo da provocação é levar o aluno a encarar algo de uma forma nova “(...) não pela apresentação da forma nova, mas arrancando-nos à antiga maneira de ver as coisas” (Bono, 1995, p.281). A criatividade faz avançar o raciocínio e, por isso, “(...) implica uma disponibilidade em avançar e em explorar possibilidades” (Bono, 1995, p.281).

Ainda tal como Fonseca salienta, “(...) a criança, por natureza, é um ser criativo em desenvolvimento (...)” (Fonseca, 2007, p.626), na pedagogia tradicional acabava por ser um pouco descurada naquilo que toca à sua criatividade, pois “(...) o poder tradicional dos professores sobre os alunos é tal que acabam por desencorajar a criatividade natural e os padrões cognitivos que estão por detrás das ideias interessantes e inéditas” (Fonseca, 2007, p.627) o que não se deseja que aconteça na educação do século XXI, pois um dos grandes objetivos passa

por desenvolver a criatividade dos alunos de modo a encontrarem e previamente criarem novas soluções para as situações com que se vão defrontar.

Para completar o pensamento criativo, é de considerar também a diversidade, no sentido em que os alunos devem moldar as suas soluções encontradas aos problemas que lhes são colocados, ou seja, devem ter em atenção aquilo que têm perante si mesmos: as características dos problemas e das situações apresentadas, de forma a encontrar e criar soluções assertivas e eficazes. Para que seja possível a adequação às situações, é necessário investir numa diversidade de pensamentos. Sabendo que existe um grande conjunto de pensamentos salientam-se apenas dois, importantes e centrais, pelas suas características que vão ao encontro dos desafios para a educação contemporânea e também pelo facto de serem o oposto um do outro: o pensamento fixo, ou seja, aquele que reflete a nossa imaginação, os símbolos e as ideias que ditam a nossa ação de forma inflexível e o pensamento flexível que está relacionado com a imaginação humana, que cria pensamentos com inteligência e que por isso, possibilita o questionamento de valores, “(...) rever métodos, e darmos oportunidade a nós mesmos de fazermos uma viagem interior na busca do autoconhecimento, além de refletirmos sobre a diversidade” (Souza, 2008,p.5). Importa também referir que é na educação que o pensamento flexível, tem a sua aplicação no construtivismo, como um exemplo de bem formar. Incentiva-se

(...) o “construir e desconstruir” conceitos, não só contemplando a história, como a sociedade, a ciência, (...) dando a oportunidade de o aluno lidar melhor com as suas dúvidas, os seus questionamentos, descobrir aquilo de que é capaz, conhecer-se melhor, e enfim, o despertar da sua consciência (Souza, 2008, p.518).

Ora, tendo-se já despertado a consciência através da criatividade e posterior diversidade de pensamentos, tendo em conta as situações, avança-se para o poder de tomada de decisão: a flexibilidade mental e por isso torna-se importante salientar que o saber está no centro do processo educativo. “(...) é responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo” (Martins *et al.*, 2017, p.13). Portanto, a flexibilidade mental, consiste na “(...) capacidade de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão e à eventual formulação

de novas questões” (Martins *et al.*, 2017, p. 14). Também Louçano (2016) afirma que a flexibilidade mental diz respeito ao processo de tomada de decisões, ou seja, é um processo que é iniciado com o aparecimento de um problema, que é necessário solucionar para atingir determinados objetivos. Esta solução depende da alternativa escolhida, num leque de opções ao alcance de quem decide. Assim, há uma decisão sobre qual a estratégia que se deve realizar para se adaptar às diferentes situações com que se vai deparar. De uma forma mais concreta, trata-se de negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade, ser interventivo e tomar iniciativa. Importa salientar que existem muitas situações que requerem diretamente opções e decisões. Além disso, muitos dos processos de raciocínio “(...) chegam a um ponto em que tem de haver uma escolha entre alternativas (...)” (Bono, 1995, p. 278). O mesmo autor ainda refere que muitas situações atingem um nível em que existe um certo número de alternativas possíveis e, por isso, deve-se fazer uma opção entre elas. No fim, todas as decisões e opções, segundo Bono (1995), são de carácter emocional, no entanto este afirma que se deve utilizar o raciocínio para desenvolver mais as percepções, para que as emoções possam ser utilizadas de forma correta e eficaz.

A flexibilidade mental permite também captar a informação do ambiente e responder de forma flexível, ajustando assim a nossa conduta às mudanças e exigências de cada situação (a diversidade). Assim, e segundo Trevisan (2011), a participação, e posterior tomada de decisão dos alunos, é uma mudança no sentido de permitir o preenchimento de um certo sentido de cidadania e de serem incluídos ativamente em diferentes processos de tomada de decisão.

Conclui-se então que a educação contemporânea contém alguns desafios a cumprir, sendo eles o desenvolvimento de algumas competências, neste caso, específicas. Sabe-se que para este desenvolvimento/ trabalho diário é necessário que o docente opte por uma forma de ser e trabalhar que vá ao encontro das referidas competências para que as consiga desenvolver nos alunos da melhor forma possível, tal como Cardoso (2013) especifica: “dito de outro modo, estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes é a tarefa mais nobre com que se defrontam os educadores do presente e do futuro” (Cardoso, 2013, p.21).

O docente, na sua interação com os alunos, deve intervir de modo a “(...) transformar ativamente as suas formas de pensar, comunicar e agir, e por esse processo pedagógico interativo e intencional, modificar as suas estruturas cognitivas que observam, analisam, selecionam, organizam e categorizam a informação (...)” (Fonseca, 2007.p.575). Deve-se assumir um papel diferente daquele que se assumia na pedagogia tradicional, ou seja, “(...) a sua instrução e a sua avaliação devem ser dirigidas para os processos mentais superiores necessários à adaptabilidade (...)” (Fonseca, 2007, p.575). Consequentemente, o foco do século XXI reside no criar, inventar e partilhar essas novidades num mundo que é digital. Estas características exigem do professor experiência e saber, exigem paixão pelo saber e paixão por ajudar a aprender.

Além do mais, “o professor do século XXI deverá ser ativo e saber pensar, saber fazer pensar, saber dizer, saber fazer dizer, saber fazer, querer fazer, querer fazer querer” (Xavier, 2015, p.34). Por outras palavras, e segundo Silva (2006), o professor tem uma nova postura, pois constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza múltiplas conexões, permitindo que o aluno faça por si mesmo.

O mesmo autor refere ainda três pontos fundamentais que viabilizam a modalidade comunicacional: primeiramente, o professor deve disponibilizar aberturas e permitir a intervenção do aluno; de seguida, rompe com o espaço unidirecional autoritário e viabiliza a comunicação conjunta emissor/recetor; e, por fim, disponibiliza múltiplas redes de conexões nos tratamentos de conteúdos curriculares que leva a combinações livres e criativas. O aluno ocupa, essencialmente, o espaço de emissor e cada vez menos de recetor. A sala de aula perde a monotonia e a rotina e torna-se um espaço coletivo mediado pela socialização, participação e intervenção. De uma certa forma, os docentes “(...) têm o dever de preparar os estudantes para pensarem, para aprenderem a ser flexíveis, ou seja, para serem aptos a sobreviver na nossa aldeia global de informação acelerada” (Fonseca, 2007, p.575).

Saliente-se que grande parte das competências que devem ser desenvolvidas, tal como está expresso no Decreto-Lei nº55/2018: “(...) desenvolver competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas

complexos” (Decreto-Lei nº55/2018, p. 2928) e, segundo o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que “(...) estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” (Decreto-Lei nº55/2018, p. 2928), são as mesmas que filosofia com crianças, estipula no seu currículo para desenvolver nos alunos. Para melhor conhecer este projeto educativo, apresenta-se, em seguida, o valor educativo de Filosofia com Crianças e toda a sua intervenção no 1.ºCEB bem como a organização do mesmo.

2. Valor Educativo da Filosofia com Crianças

O projeto educativo Filosofia com Crianças foi gerado por um professor americano, Matthew Lipman, que ensinou durante muitos anos “Introdução à Lógica” na Universidade de Columbia, em Nova Iorque.

Ao longo desse tempo, Lipman foi-se apercebendo que os seus alunos tinham imensas dificuldades na assimilação e aplicação de regras da lógica e assim, “(...) concluiu que era necessário fornecer-lhes modos de desenvolver essas capacidades de apreensão do funcionamento do raciocínio antes de chegarem ao nível universitário” (Lourenço & Mendonça, 2011, p. 14).

Lipman teve a oportunidade de observar um professor que lecionava para alunos com deficiências neurológicas e apercebeu-se dos esforços extremos que este realizava para ensinar os seus discentes a ler. Neste âmbito, propôs ao docente que realizasse exercícios com os alunos, onde estes tirassem inferências lógicas. O resultado foi positivo e enriqueceu o processo de aprendizagem de cada aluno.

Perante os obstáculos que observou nos seus alunos e nos docentes que lecionavam para crianças com deficiências neurológicas, já referidos, o criador do programa de Filosofia com Crianças acabou por afirmar que os jovens não só precisavam de estudos sobre a Lógica e a Filosofia, como também necessitavam de ter um contacto com ambas, muito antes de iniciarem os seus estudos na universidade, ou seja, “(...) as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contando que recebessem contribuições da Filosofia, especialmente das suas áreas de lógica, ética, estéticas e epistemologia” (Lima, 2004, p.14).

Lipman, tinha a certeza de que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam e por isso, era possível ajudá-las a pensar com mais clareza.

Prontamente, começou a desenvolver a ideia de Filosofia com Crianças, através da Pedagogia da Comunidade de Investigação: a sala de aula tradicional transformou-se numa Comunidade de Investigação, onde um dos grandes objetivos era a participação ativa das crianças e dos docentes no diálogo sobre os problemas apresentados, isto é, recorrendo ao diálogo filosófico, que passa por ser “(...) a pedagogia do pensar bem, ou seja, um pensar crítico, criativo, ético e político. É nessa prática de filosofia que as crianças formam as atitudes democráticas, tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e participantes do processo deliberativo” (Souza, 2017, p.14).

Consequentemente, Lipman questionou-se como era possível alguém pensar criticamente sem saber lógica. Posto isto, criou um espaço que não existia e o material didático a ele adequado e por isso, em 1969 é criado o primeiro material: uma novela filosófica, intitulada de Harry Stottlemeier's Discovery (*A Descoberta de Aristóteles Maia*), que relembra Aristóteles e a sua obra. Esta obra destinava-se a adolescentes, escrita na forma de diálogo construtivo, cujas personagens eram crianças que “(...) são apresentados como modelos de crianças intelectualmente inquietas, judiciosas, preocupadas em conhecer e, fundamentalmente, interessadas em envolver-se num diálogo construtivo a respeito dos problemas que as inquietam” (Kohan, citado por Costa, 2017, p.18).

Kohan (citado por Costa, 2017) entende por “modelos de crianças” as crianças que no decorrer da leitura destas histórias se identifiquem com as personagens, de forma a que consigam assumir uma interação que se defina pela inquietação, pela interrogação e pelo diálogo cooperativo.

Lipman, não pretendia que se criasse “crianças-tipo”, apenas desejava modelar o tipo de interação entre os participantes,

(...) as crianças aprendem a falar falando, sendo expostas a modelos de conversação. Podem aprender a contar histórias ouvindo histórias e podem aprender a escrever poesia vendo primeiro, modelos de poesia. Os modelos são indispensáveis, quer sejam imitados com sucesso ou não. (...) Se queremos que as crianças [e os jovens] sejam reflexivas, temos que apresentá-las a modelos de crianças que reflitam (Lipman, citado por Costa, 2017, p.18).

Além de ter obtido resultados positivos, Lipman sentiu que era necessário criar um manual que apoiasse esta novela, de modo a evitar que os docentes levassem as crianças a um “doutrinação”, o que caso acontecesse não se atingiriam os objetivos estipulados. Posto isto, foi-se desenvolvendo o projeto de Filosofia com Crianças, que segundo Brant (citado por Lourenço & Mendonça, 2011), nasce na convicção de que a coisa mais importante que podemos fazer para as crianças é ensiná-las a pensar bem, ou seja, um pensamento crítico em que a criança aprende a comprovar os seus argumentos. Esta proposta foi então criada por Lipman em colaboração com Ann Margaret Sharp.

Na criação deste projeto identificam-se algumas influências teóricas, isto é, o método socrático, ou seja, uma técnica de investigação filosófica realizada em diálogo e “(...) a tradição pragmática que realça a importância da investigação em comunidade e a importância do processo de pensamento” (Lourenço & Mendonça, 2011, p. 15). No entanto, esta proposta filosófica para crianças é constituída por um conjunto vasto e complexo de teorias, a que Lipman recorreu, formando um fio condutor e com sentido. Salienta-se também que uma das maiores influências foi a de John Dewey, que insistia na certeza de que era “(..) uma finalidade do ato educativo, “ajudar os alunos a pensar bem”, e (...) que qualquer sessão educativa deve começar com uma experiência cognitiva/ afetiva que suscite a reflexão do aluno (Rolla, 2004, p. 27).

Por fim, salienta-se que, segundo Lourenço & Mendonça (2011), em Portugal, a Filosofia com Crianças surgiu nos finais dos anos 80, onde a sua utilização tem vindo a crescer de um modo uniforme.

Questione-se: “afinal o que é isto de Filosofia com Crianças? Para que serve?”. A atualidade, o século XXI, caracteriza-se por ser um tempo de expectativas, de incertezas e de indecisões que nos levam a um mundo bastante apressado, em constante(s) crise(s), mudanças e evoluções repentinas, ou seja,

(...) a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem (Decreto-Lei nº 55/2018, p. 2928).

Importa salientar que todo este progresso da sociedade resulta do desenvolvimento da capacidade de reflexão dos seus cidadãos e por isso,

convém assegurar o futuro educando para o pensar. “Porém, pensar não é abstrato, não se perde nas teias contemplativas do pensamento puro, implicando pensar bem para bem fazer, bem dizer e bem agir” (Ferreira, 2012, p. 104).

Saber pensar bem implica que o ser humano questione e coloque tudo em dúvida já que “a filosofia começa onde as coisas já não são claras, onde o que para todos era evidente deixa de o ser” (Reboul citado por Guedes & Rego, 2012, p.5).

Portanto, a Filosofia com Crianças assenta nesta sabedoria, no questionamento e na dúvida sobre a realidade.

A filosofia assumida como um exercício livre do pensamento, da reflexão, da (des)construção, da crítica, de combate ao conformismo- é esta a sua tarefa. Ora, se a missão da filosofia é formar o espírito crítico e criativo então deve ser interrogativa e não dogmática (Guedes & Rego, 2012, p.3).

Ensinar deve ser um ato realizado de uma forma ativa e consciente, existindo sempre uma atitude repleta de curiosidade e dúvida, bem como “(...) todo acto educativo pressupõe um certo nível de reflexividade, de consciencialização progressiva num processo intersubjectivo e dialógico. Deste modo, o próprio processo educativo na sua radicalidade e autenticidade mobiliza uma reflexão que vai progressivamente assumindo contornos filosóficos” (Medeiros citado por Guedes & Rego, 2012, p.4). Conclui-se então que existem naturalmente, traços complexos e verdadeiros da atitude filosófica na atitude educativa, onde o aluno tal como a filosofia, maravilha-se “(...) diante das possibilidades, o fazer-se perguntas constantemente, o interrogar-se sobre o óbvio, a busca e a abertura a novidades, entre outras” (Lima, 2011, p.20). É neste sentido, que a proposta de Lipman se conecta literalmente com a atualidade, ou seja, a interrogação é a razão impulsionadora para que o aluno aprenda a “pensar bem”, a conhecer e agir num mundo em constante mudança. Tal como aponta Teles (citado por Lima, 2011, p.25) “é um programa que cultiva o desenvolvimento das habilidades de raciocínio através da discussão de temas filosóficos” que ajudam a “desenvolver valores positivos e a posicionar-se diante da vida”.

Os vestígios filosóficos no ato educativo passam por uma prática que se comprometa com a mudança, onde o aluno e o professor são seres ativos na construção, em contextos de vida diferentes, mas ligados pela reflexão. “Nesse

contexto, o acto educativo amassado pela filosofia, devolve à existência um sentido crítico, criativo e implicado consigo e com os outros e ao mesmo tempo assume-se como libertador e gerador de sentidos para a existência” (Guedes & Rego, 2012, p. 4).

O desenvolvimento de cada pessoa e até da sociedade depende da forma como se constrói o pensamento e a linguagem. A Filosofia com Crianças permite, desde o início, preparar os alunos para uma participação organizada e eficaz na sociedade, baseada num pensamento crítico, criativo e responsável. Para este objetivo é fulcral desenvolver a capacidade de saber “pensar bem”. De uma forma mais específica, tudo isto foi concebido por Lipman para que os alunos adquirissem os utensílios necessários para toda a construção do saber “pensar bem”, isto é, de modo a que os alunos

(...) reconheçam 1) a pergunta como modo de abrir, problematizar e construir saberes; 2) a investigação criativa como modo de pensar a nossa realidade individual e social; 3) o debate participativo, aberto e fundamentado como prática de conhecimento; 4) a democracia como forma de respeitar e valorizar as nossas diferenças; 5) o trabalho solidário e colaborativo como modo de agir em educação; 6) a resistência crítica frente a qualquer forma de imposição (Lourenço & Mendonça, 2011, p. 17).

Para a construção do saber “pensar bem”, este programa disponibiliza um método de trabalho onde se aprende a ouvir os outros; aprende-se e pratica-se de uma forma contínua a verbalizar o pensamento de modo a, proporcionar formas de ultrapassar confusões ou ambiguidades; favorece-se a manifestação de convicções dos alunos, de modo a torná-las claras; ensina-se a identificar várias perspetivas sem se cair no relativismo de opiniões.

Entrando por campos mais específicos, pode dizer-se que a filosofia com crianças desenvolve, tal como já foi referido no enquadramento teórico, bases importantes para todo o percurso presente e futuro dos alunos, tal como a flexibilidade mental, a criticidade, a criatividade e a diversidade, ou seja,

a Filosofia é ensinada através do diálogo investigativo, como é proposto no Programa de Filosofia para Crianças e, especialmente, quando os estudantes ainda são crianças, a tendência é que estes se tornem mais críticos, mais criativos e mais sensíveis ao contexto em que vivem (Gonçalves & Azevedo, 2006, p.104).

A criticidade - o pensamento crítico - é uma das competências que a filosofia com crianças vai desenvolver no aluno.

Este projeto permite através das suas sessões, que o discente duvide e posteriormente questione tudo aquilo que lhe é apresentado, neste caso, problemas que necessitam de soluções e é nestas que o aluno coloca em ação o seu pensamento crítico para que, pense sobre as mesmas, duvide e questione para chegar à solução desejada.

De uma forma mais específica, o aluno torna-se num ser crítico a partir do momento em que encontra e dá respostas ao mundo com que se depara na realidade e, como tal, formam-se futuros cidadãos que não só têm os seus direitos e deveres a cumprir, mas também, cidadãos com um pensamento crítico, criterioso, ético e estético.

Deste modo, a criticidade permite uma abertura de novas perspetivas para o discente e torna-o capaz de aprender racionalmente através da análise, da decisão, do domínio e controlo do seu próprio conhecimento.

Consideramos que a Filosofia com Crianças

(...) oferece a oportunidade de um pensar sobre o próprio pensamento. A Filosofia “desnaturaliza” o nosso pensamento quotidiano, fazendo com que o coloquemos sob dúvida e nos permita produzir um pensamento mais bem elaborado, com fundamentos e mais crítico. Que permita desenvolver uma maior autonomia de pensamento, uma percepção ética mais aguçada, a autocorreção, o respeito por pensamentos diferentes do seu e à opinião de outras pessoas, uma capacidade de dar boas razões para os seus argumentos, entre outras habilidades (Fonseca, 2012, p.15).

O programa de Filosofia com Crianças, segundo Gonçalves & Azevedo (2006), “(...) possibilita o reconhecimento de valores e conhecimentos da humanidade, a análise crítica dos mesmos e a busca de formas alternativas para propor soluções” (p.106). Assim, sabendo os alunos criticamente aquilo em que acreditam ou pretendem realizar, devem iniciar uma busca para encontrarem as melhores soluções para os problemas com que se deparam.

É fulcral, segundo Lipman, Sharp & Oscanyan (2011), dar ao aluno a prática de examinar situações em que se procuram soluções alternativas que talvez pudessem passar em branco. Torna-se importante salientar que, “todo o deslumbramento incita a uma inovação, a uma invenção sobre o criado, e essa dinâmica existe porque eu desejo sempre saber mais e tornar-me melhor” (Bento, 2014, p.390), ou seja, tudo o que é novo e diferente para os alunos vai provocar neles, ou é suposto que provoque, uma vontade de saber sempre mais, o que vai permitir que os mesmos procurem e inventem soluções novas e

repletas de criatividade e diferença. No entanto, torna-se importante referir que a forma como esta provocação é realizada por parte do docente é fulcral para que o objetivo seja alcançado: gerar a inquietação necessária para que o aluno procure e crie soluções. Gonçalves & Azevedo (2006) evidenciam e posteriormente clarificam esta ideia de uma forma muito concreta

O modo como abordamos as questões/interrogações que as crianças colocam, o nível de profundidade que exigimos, a valorização do pensar por si mesmo, as sugestões oferecidas, numa palavra, o modo como se aprendem ou se apropriam os conteúdos deve ser sempre um modo recriador para que, na verdade, o acto de ensinar/educar seja coerente permitindo a sua interiorização na captação da profunda unidade sempre associada à realidade (p.111).

Todo o discurso e postura do docente vai influenciar de algum modo neste processo de ensino-aprendizagem gerado pela Filosofia com Crianças. No caso da criatividade, é fulcral que o professor saiba aplicar de forma correta as suas questões à turma para que possa provocar a tal inquietação necessária à criação de novas soluções. Com toda esta dinâmica, a Filosofia com Crianças vai permitir que haja toda uma inovação, pois através das suas histórias filosóficas, utilizadas nestas sessões, possibilita que a turma tenha o seu espaço para pensar autonomamente, questionar e duvidar aquilo que lhes foi apresentado e, por fim, com o guiar do docente os alunos irão criar e obter um conjunto de soluções para dar resposta à questão inicial que lhes foi apresentado.

Lipman, citado por Bento, afirma que “a criatividade está alicerçada à lógica, ao raciocínio organizado, ao produto contínuo do comportamento filosófico” (Bento, 2014, p.393). A partir deste enunciado, pode afirmar-se que Lipman confere ao diálogo três bases indispensáveis à forma como uma ação pode e deve funcionar: um pensar e um falar simultaneamente críticos, criativos e atenciosos.

O facto de a Filosofia com Crianças estimular a criatividade no aluno torna-se também importante, visto que a atitude criativa é fundamental para que o discente se reveja como um ser apto e potenciador para construir algo, ou seja, adquirir

(...) a competência de se dirigir a si mesma, de modo a conservar-se e a enriquecer-se, num movimento atualizante, e de necessariamente tornar-se capaz de se modificar, de se transformar, de recriar por si própria o seu sistema de valores em função das suas experiências pessoais e comunitárias, ganhando habilidades de autorregulação corretiva, para si e para os outros (Bento, 2014, p.395).

A Filosofia ajuda os alunos a crescer não só porque lhes cria desafios (adequados a cada faixa etária), mas também porque lhes desenvolve a criatividade, já que “o seu crescimento depende também do estímulo dado à sua criatividade e à sua capacidade de invenção” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2001, p. 95).

No decorrer das sessões cria-se um diálogo repleto de reflexão, que “(...) 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” (Gonçalves & Azevedo, 2006, p. 106).

Entrando na bolha da diversidade das sessões de filosofia com crianças é muito importante a disparidade de soluções que um docente vai encontrar na sua turma. Sobre o mesmo problema ou situação, o professor irá ter perante si um vasto conjunto de soluções e cabe também ao mesmo auxiliar o grupo no que toca à escolha adequada do que melhor se adequa ao pretendido; a solução que dá realmente, por completo, resposta ao obstáculo.

Diferentes crianças, com diferentes ideias, diferentes perspetivas e noções da realidade. No entanto, torna-se importante salientar que esta “(...) diversidade que podemos encontrar na sala de aula não irá privilegiar um aluno em relação ao outro, visto que se encontram ambos no mesmo ponto de partida” (Gonçalves & Azevedo, 2006, p.108).

Ser crítico, criativo e recorrer a uma diversidade de respostas são bases fulcrais para o pensamento da criança. Contudo falta colocar em prática, em ação, tudo aquilo que foi pensado e planeado. Saber decidir, “(...) analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses” (Martins *et al.*, 2017, p.15).

É desejável, tal como o documento sobre o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade* obrigatória diz, que os discentes sejam autónomos e saibam tomar as suas decisões, ou seja, deseja-se que sejam mobilizados os “(...) valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas(...)” (Martins *et al.*, 2017, p.10).

Finalmente, após todo este processo o aluno deve colocar em ação aquilo em que pensa ser o melhor e mais acertado. Esta ação vai permitir que o discente sinta que todo o seu pensamento e posterior opinião sejam valorizados em pleno, bem como sentir que está a contribuir para a sociedade ou até para si mesmo.

“Ao desenvolver a capacidade de concordar ou discordar, do pensar com os outros e de descobrir a reflexão cooperativa, os participantes intensificam a sua identidade, (...) ao mesmo tempo que descobrem relações entre pensar, falar e fazer” (Lourenço & Mendonça, 2011, pp. 17-18). Por outras palavras, a filosofia com crianças pode ser vista como uma amplificação das competências linguísticas, fortificando o poder de dedução das crianças, já que “(...) estimula a capacidade da criança de extrair significado de tudo aquilo que lê. Ampliando o poder da formação de conceitos, torna mais fácil organizar as composições escritas” (Rolla, 2004, p. 34).

Ademais das competências linguísticas, este programa contém também traços característicos que permitem conectar e consolidar ligações entre diferentes disciplinas, ou seja, aborda-se e coloca-se em prática a Interdisciplinaridade através e, segundo Rolla, (2004) do raciocínio lógico, da interpretação coerente, da formação e clarificação de conceitos, da constatação de falácias, da utilização de critérios em vez de regras e da realização de juízos fundamentados. Fomenta também a capacidade que o aluno deve ter para pedir e distinguir boas e más razões, exemplos e contraexemplos, criar e investigar alternativas e até corrigir-se a si próprio.

Promove o estabelecimento de relações, o precisar de semelhanças, a definição de conceitos filosóficos como: a experiência, o bem, a razão, a justiça, a realidade, a verdade, a liberdade e a responsabilidade. No nível das habilidades de tradução, a Filosofia para Crianças promove a importância da escuta, a sensibilidade à dimensão afectiva, a empatia, o respeito pelos outros, o diálogo, a ajuda no crescimento dos outros (Guedes & Rego, 2012, p.7).

Afirma-se, assim, que esta proposta de Lipman fomenta um conjunto de competências que ultrapassam a educação formal, competências estas que são fundamentais para a vida de cada um e necessárias para a cidadania. Na medida

em que o programa de Filosofia para Crianças procede de uma abordagem pedagógica fundada numa linguagem global, ele dá ênfase às aptidões fundamentais à leitura, à escrita, à expressão oral e à escuta. Em outras palavras, ele visa integrar nessas disposições fundamentais uma parcela maior de raciocínio e de julgamento (Lipman, citado por Guedes & Rego, 2012, p.7).

Concisamente, a Filosofia com Crianças permitirá às crianças e aos jovens ajudá-los a pensar melhor, com mais rigor e clareza, para que se tornem pessoas mais reflexivas, críticas, coerentes, investigadoras e razoáveis e” (...), visto que a finalidade não é torná-los filósofos, pois não é esse o objetivo” (Costa, 2017, p.24). Toda esta evolução nos alunos é realizada através de um diálogo filosófico a partir das próprias ideias e não a partir da transmissão de ideias e valores do professor para os alunos.

Por conseguinte, a forma de o fazer é criar um ambiente acolhedor para um “saber pensar” e o professor deve saber reconhecer que cada aluno tem um estilo próprio de comportamento mental e, por isso, deverá respeitar a diversidade de estilos de pensamento. “Neste sentido, pensar é uma arte e cada artista procede de um modo mais ou menos diferente” (Lipman, citado por Costa, 2017, p.24) e do mesmo modo que um professor de uma área de estudo qualquer, deve perceber e aceitar as diferentes criações de cada um dos seus alunos e posteriormente motivá-las, igualmente o professor de Filosofia “deve estar preparado para alimentar e cultivar uma vasta gama de estilos de pensamento e ao mesmo tempo insistir que o pensamento de cada criança [e jovem] seja tão claro, coerente e compreensivo quanto possível” (Lipman, citado por Costa, 2017, pp. 24-25).

Conclui-se que deve ser respeitado o vasto conjunto de perspetivas e ao mesmo tempo deve insistir-se num diálogo argumentativo com rigor lógico.

Saliente-se ainda que, segundo Kohan (citado por Costa, 2017) a Filosofia “(...) contribui para formar espíritos críticos, pessoas dispostas a deixar de ter certezas sobre os seus saberes e a se colocar atentas para questionar os valores e as ideias que formam suas vidas e a vida dos seus semelhantes” (p.19) e como tal, a Filosofia e a Educação complementam-se já que “(...) toda verdadeira filosofia é educacional e (...) toda verdadeira educação é filosófica” (Lipman ,citado por Costa, 2017,p.19).

Ora, a Filosofia para Crianças é um programa de desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico que através da prática do diálogo, proporciona o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, das crianças e dos jovens, nas dimensões crítica, criativa e ética do seu pensamento.

Como qualquer área disciplinar, a Filosofia contempla algumas formas muito pessoais, para que seja colocada em ação na sala de aula. Afinal, de que forma é lecionada uma sessão de Filosofia com Crianças? Existem já alguns modelos, todos eles diferentes, mas foquemo-nos no principal e mais utilizado.

A sessão inicia-se, normalmente, com a leitura de um conto. Preferencialmente, histórias que suscitem na turma a discussão ou melhor, a partilha e exploração de ideias e opiniões. Posteriormente, os alunos questionam factos sobre o que ouviram e estas questões, serão escritas no quadro para que possam ser vistas por toda a turma. Importa não esquecer que Lipman identifica como filosóficas e verdadeiramente construtivas as perguntas

que questionam um tema comum (que tenha a ver com todos os seres humanos e não apenas com alguns poucos, que tenha a ver com a "humanidade" dos seres humanos), central (que despreze detalhes ou particularidades sem maior significado, e coloque questões de importância para a vida, tais como: liberdade, vida, morte, amizade) ou controverso (capaz de gerar uma polémica nunca esgotada pela investigação) (Barrira, 2005, p. 2).

“Depois, leem-se as perguntas e começa-se a organizá-las agrupando as que se relacionam e construindo uma ordem de prioridades à medida que se analisam as perguntas” (Mendonça, 2011, p. 20). Daqui surge naturalmente, um diálogo muito importante que vai permitir a escolha da primeira pergunta que irá ser refletida pelo grupo. Para iniciar esta reflexão, é pedido a quem colocou a questão que a explique de uma forma mais profunda e completa. Perante a explicação, os restantes alunos, autonomamente começam a sugerir possíveis soluções/ respostas. “O papel do facilitador aparece aqui como crucial porque é da sua responsabilidade apontar contradições que surjam na conversa, assim como ajudar a aprofundar o diálogo entre os participantes” (Mendonça, 2011, p. 21). Pouco antes de finalizar a sessão, importa realizar com a turma um resumo do que foi falado e sugerido naquela aula, onde é possível pedir ao responsável pela questão que provocou a reflexão, que realize uma avaliação dizendo de que modo o diálogo desenvolvido ao longo da aula contribuiu para solucionar a questão. Se necessário, pode-se permitir que esta sessão tenha uma continuidade ou então dar mesmo um fim à sessão.

O objetivo das aulas de Filosofia com Crianças não é encontrar respostas finais para as perguntas, nem alcançar uma ideia confortável entre a turma.” As sessões guiam-se por duas linhas condutoras: por um lado, aprender a

compreender a problematização do tema das perguntas (...) e, por outro lado, desenvolver as capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige (...)” (Mendonça, 2011, p. 21).

Para que estas aulas ocorram de uma melhor forma e surtam os efeitos necessários nos alunos, o professor deve conhecer-se profundamente, bem como, ao grupo de alunos que tem perante si. Ou seja, o docente deve reconhecer a sua personalidade para que daqui possa tirar o seu melhor e oferecer isso mesmo aos alunos, digamos que “(...) cultivar e melhorar o seu trabalho de facilitação” (Mendonça, 2011, p. 2). Mendonça (2011) afirma ainda que um docente facilitador das sessões de filosofia vai-se construindo e evoluindo, pois, nenhum docente nasce propriamente facilitador.

Em jeito de conclusão, esta prática permite que o adulto provoque os alunos desde cedo para que, consigam encontrar as soluções para as suas interrogações.

O modo como abordamos as questões/interrogações que as crianças colocam, o nível de profundidade que exigimos, a valorização do pensar por si mesmo, as sugestões oferecidas, numa palavra, o modo como se aprendem ou se apropriam os conteúdos deve ser sempre um modo recriador para que, na verdade, o acto de ensinar/educar seja coerente permitindo a sua interiorização na captação da profunda unidade sempre associada à realidade. (Gonçalves & Azevedo, 2006, p.111).

A Filosofia com Crianças é um autêntico espaço e tempo de questões/interrogações e permite que os educadores e educandos em cooperação, numa comunidade de investigação, pensem de uma forma autónoma sobre as suas vidas e práticas, “(...) ampliando o universo cultural através do diálogo investigativo (Gonçalves & Azevedo, 2006, p.106).

Reflitamos, portanto, se a Filosofia com Crianças tem o poder de desenvolver competências fulcrais e expressas em documentos oficiais, porque não integrar a mesma no 1.ºCEB?

Recorde-se que este é o primeiro patamar de escolaridade obrigatória; logo, é a primeira etapa de aprendizagem para os alunos, onde estes desenvolvem ainda mais as suas capacidades, ou seja, é no 1.ºCEB que se fomenta “(...) nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autonomia de informação, com vista à resolução de

problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar “(Decreto-Lei nº 55/2018, p. 2929). Realce-se ainda que a filosofia com crianças tem

(...) uma importância capital dentro do quadro educativo, promulgando em si uma tendência especial para romper com a educação para instruir e contribuir essencialmente para uma educação para pensar. A sociedade necessita, e cada vez mais, de pessoas que amem o saber e, ao mesmo tempo, que saibam pensar, antes de mais pela cada vez maior complexidade do nosso mundo e, não menos importante, por incorporar na sociedade cidadãos que saibam pensar por elas próprios (...) (Dinis, 2011, p.2).

Assim, posteriormente, será apresentada a organização do 1.ºCEB, bem como a forma como é oferecida a Filosofia com Crianças pelas escolas, em geral.

3. Organização do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A investigação do presente relatório foca-se no 1.ºCEB por isso, torna-se importante abordar a organização deste nível de escolaridade, assim como a sua importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno.

O 1.ºCEB é composto por quatro anos de escolaridade e, em maior parte das escolas, o exercício profissional é exercido em regime de monodocência, sendo que em alguns casos, as instituições escolares já começam a recorrer a “equipas multidisciplinares”. Em ambas as situações, os professores afirmam-se como docentes de tempo absoluto o que possibilita a gestão curricular autónoma.

Relativamente à organização, existem as matrizes curriculares de cada ciclo que devem ser respeitadas. A matriz correspondente ao 1.ºCEB está dividida em dois grupos: 1.º e 2.º anos de escolaridade e 3.º e 4.º anos de escolaridade. Ao consultar deste documento, deparamo-nos com as componentes do currículo e a sua carga horária semanal. As componentes são: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, o Inglês, as Expressões Artísticas e Físico-motoras, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar, as Atividades de Enriquecimento Curricular e a Educação Moral e Religiosa. Relativamente à carga horária é apresentado o número de horas mínimas ou então o intervalo de horas que poderá existir. A diferença existente entre os dois grupos já referidos é que nos 3.º e 4.º anos adiciona-se o Inglês e aumenta-se o número de horas a serem cumpridas. Saliente-se que tendo em conta que o Inglês não era obrigatório para todos os alunos do 1.ºCEB, sentiu-se a necessidade de assegurar “(...) a todos os alunos do 1.ºciclo do ensino básico o estudo da língua inglesa inserida no currículo e

com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes” (Decreto- Lei nº176/ 2014, p. 6065).

Ainda de forma a assegurar uma formação geral e igual a todos os alunos, o ensino básico proporciona “(...) a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (Decreto-Lei nº139/2012).

A evolução e transformação da sociedade está, naturalmente, a refletir-se nos alunos que todos os anos letivos as escolas vão recebendo. Na Educação Pré-Escolar, já se observa estas transformações nas crianças, mas, sem dúvida, que no 1.ºCEB é muito mais evidenciado, dada a oportunidade que há em colocar o aluno perante a realidade dos seus dias. Assim sendo, importa encontrar “(...) respostas que se adequem aos desafios e exigências do tempo em que vivemos, contribuindo para que as escolas se transformem quer em espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, quer em espaços educacionalmente mais ambiciosos e influentes (...)” (Trindade, 2018, p.14). Para que a escola tenha a oportunidade de dar resposta aos desafios que a educação lhe apresenta diariamente, uma das estratégias encontradas passou por se realizar novos documentos curriculares de forma a guiar os professores e fazer com que tenham sempre por base as características dos seus alunos (tornando-se num recurso com características de base de dados destinados aos docentes) e, segundo a Direção-Geral da Educação, como é de conhecimento geral, os documentos curriculares já existentes pecavam pela sua elevada extensão. Diante disto,

procurou-se identificar, disciplina a disciplina e ano a ano, o conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes, com vista à prossecução dos seguintes objetivos: consolidar aprendizagens de forma efetiva; desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão) e permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula (Direção-Geral da Educação [DGE]).

A partir de documentos já existentes, e que se mantêm em vigor, surgiram as Aprendizagens Essenciais, ou seja, “(...) documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Direção-Geral da Educação [DGE]). As Aprendizagens Essenciais são um ponto de referência

para todos os alunos, por isso e segundo a DGE identificado por Denominador Curricular Comum, pois não finda o que o aluno deve aprender ao longo do ano, nem tão pouco é visto como os mínimos a atingir pelos discentes, mas sim, o pontapé de saída para o aluno se libertar no seu conhecimento e evoluir cada vez mais. Nas Aprendizagens Essenciais, em cada ano e área disciplinar/disciplina, elencam-se os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos. No entanto, este documento curricular permite que haja um trabalho articulado entre o próprio e com outros documentos já existentes.

Saliente-se que é utilizado nas escolas que aderiram ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, ou seja, onde o currículo

(...) é equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores (Decreto-Lei nº 55/ 2018, p. 2929).

O documento curricular em questão, as Aprendizagens Essenciais, está organizado de uma forma simples que permite a rápida compreensão por parte dos docentes. Expressa três elementos essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes. No seu decorrer, explicitam:

o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos); os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina — na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas —, num dado ano de escolaridade (Direção-Geral da Educação [DGE]).

Todos estes saberes, são integrados e de acordo com cada ciclo, bem como, tendo em atenção a sua continuidade e articulação ao longo da escolaridade obrigatória.

Mas, importa frisar que além deste documento, tal como já foi referido, existem outros documentos curriculares, também eles importantes e que se mantêm em vigor, tais como: Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico, Cidadania e Desenvolvimento, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* entre outros.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é uma matriz comum para todas as escolas e vertentes de ensino. Define os valores, as competências e os princípios que devem orientar a aprendizagem, isto é, uma matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular. Além disso, este documento pretende estabelecer uma ideia de escola e um compromisso da escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um “guia” que apresenta os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva. Sucintamente, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é visto como a resposta do sistema educativo aos desafios colocados pela educação/sociedade contemporânea, para o qual devem concorrer todas as aprendizagens.

Foi aprovado após um debate e uma discussão pública, sendo visto como “(...) um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Direção-Geral da Educação [DGE]). Quando necessário decidir o que é importante para o desenvolvimento do aluno em cada nível de ensino, é possível e segundo (Martins *et al.*, 2017), encontrar neste documento orientações significativas para esta decisão. Assim, este Perfil constitui

a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva (Martins *et al.*, 2017, p.8).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é abrangente já que respeita a característica inclusiva e multifacetada das escolas, assegurando que apesar de diferentes percursos escolares, todos os saberes são orientados através de valores. É um documento transversal, pois foi realizado e apresenta-se também com a ideia de que o desenvolvimento de uma área curricular contribui para o desenvolvimento das restantes áreas curriculares, havendo aqui também a Interdisciplinaridade. Estas duas características elencadas fazem deste documento um recurso dado que, em cada ano de escolaridade, pode “estar continuamente convocado o seu conteúdo e as suas finalidades” (Martins *et al.*, 2017, p.9).

Este documento apresenta a seguinte estrutura: Princípios, que fundamentam cada ação relacionada com a execução e gestão do currículo na escola; Visão que decorre dos princípios e clarifica o que é desejável para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória; Valores vistos como

elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos (Martins *et al.*, 2017, p.9).

e Áreas de Competências, entendidas como “(...) combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins *et al.*, 2017, p.9). Numa parte, evidenciam-se os princípios e a visão e na segunda parte, os valores e competências a desenvolver.

O Perfil dos Alunos, apresenta tudo aquilo que se deseja que um aluno tenha completamente alcançado à saída da escolaridade obrigatória. Para tal, é necessário que as escolas e todos os que lá trabalham se comprometam a recorrer a este documento na tomada de decisão relevante para o futuro dos jovens.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, contempla um conjunto de direitos e deveres que fazem parte ou devem fazer, da formação cidadã de todos os alunos para que no futuro sejam cidadãos civilizados, ou seja,

com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor (Monteiro *et al.*, 2017, p.1).

Assim, este documento visa reforçar a educação para a cidadania desde a Educação Pré-Escolar até ao final da escolaridade obrigatória, desenvolvendo “(...) competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural (...)” (Decreto-lei nº 55/2018, p. 2930).

Esta disciplina faz parte das componentes do currículo nacional e é desenvolvida nas escolas de três formas que se complementam pela “(...) natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, disciplina autónoma no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico e componente do currículo desenvolvida

transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário” (Monteiro *et al.*, 2017, p.3). Faz parte da matriz-base do 1.ºCEB e é vista como componente de “(...) integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino (...)” (Decreto-Lei nº55/2018, p. 2933).

Importa ainda destacar que a oportunidade das escolas serem autónomas no que toca à flexibilidade e gestão curricular permite a dinamização de um trabalho interdisciplinar de forma a reforçar as Aprendizagens Essenciais isto é, implementar a Cidadania e Desenvolvimento “(...) enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (Decreto-Lei nº 55/2018, p. 2929) bem como e segundo o mesmo Decreto-Lei, exercitar nos alunos “(...) a pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem estar” (Decreto-Lei nº 55/2018, p.2929).

O currículo do ensino básico tem como objetivo garantir que todos os alunos, alcancem as competências já referidas e definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Relativamente à avaliação é realizada de duas formas: interna e externa. A avaliação interna das aprendizagens diz respeito a duas modalidades: avaliação formativa (caráter contínuo e sistemático) e avaliação sumativa (juízo global sobre as aprendizagens); já a avaliação externa gera informação para se utilizar para fins formativos e sumativos e tem “(...) como referencial base as Aprendizagens Essenciais(...) enquanto denominador curricular comum, devendo ainda contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração dos saberes disciplinares (...)” (Decreto-Lei nº 55/2018, p.2937).

Aborde-se também a autonomia e a flexibilidade curricular que está a ser oferecida às escolas. Esta mudança surge pela

(...) necessidade de as escolas se afirmarem como instituições curricularmente inteligentes (Leite, 2003), capazes, por isso, de assumirem autonomamente decisões que, do ponto de vista curricular e pedagógico, pressupõem um distanciamento inequívoco face às conceções que o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) perfilha sobre o que é ser professor e aluno ou o que se entende por ensinar e aprender nas escolas (Trindade, 2018, p. 18).

Portanto, a gestão e flexibilidade curricular aparece e apoia-se na necessidade dos docentes se distanciarem das práticas totalmente características do ensino tradicional assim como se pretende o afastamento “(...) de um ensino centrado exclusivamente na reprodução de conteúdos e de procedimentos insulares para um ensino que envolva os alunos em tarefas significativas, intelectualmente mais desafiantes e que estejam na origem de aprendizagens mais amplas, mais robustas e mais pertinentes”(Trindade, 2018, p.18).

Toda esta autonomia e gestão é dada também para que as escolas diversifiquem e atuem conforme as características da sua comunidade (inclusão e cidadania); para se observar o discente como um indivíduo; para que se corrija todas as lacunas existentes no que se ensina e como se ensina, ou seja, desenhar políticas para dar resposta ao insucesso e para que sejam implementadas soluções inovadoras que vão ao encontro do mundo digital cada vez mais existente e da mudança constante a que estamos sujeitos.

Sucintamente, esta proposta serve para que os docentes antecipem as dificuldades do aluno ao primeiro sinal que encontrem das mesmas, o que nos transporta até um ensino centrado no discente, nas suas competências (permitir que o discente operacionalize todas as habilidades) e na sua aprendizagem requerendo assim, que se trabalhe a comunidade educativa para esta visão.

Após a análise sobre a organização do 1.ºCEB, evidencia-se, uma vez mais, pela sua relevância, que este primeiro ciclo é um grande potencial para “(...) servir de elo agregador entre todas as áreas do saber (...)” (Barbosa *et al.*, 2015, p. 109). Logo, chega-se à conclusão de que existem várias competências a serem desenvolvidas nos alunos, bem como objetivos a serem cumpridos pelas escolas, que vão ao encontro daquilo que é objetivo e desenvolvido pela Filosofia com Crianças. Ou seja,

(...) desafiar os alunos, a partir do que estes sabem e do que estes são, a ampliar os seus saberes e a desenvolver as suas competências, beneficiando do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado entendido como necessário para se viver no mundo que é o nosso (...) (Trindade, 2018, p.19).

Diante disto, fará todo o sentido propor-se que a mesma seja não um domínio extracurricular, mas um elemento que possibilite a articulação curricular nos primeiros anos de escolaridade.

Verifica-se a possibilidade da abordagem de Filosofia com Crianças (baseada na proposta de Lipman) na viabilização de uma exploração interligada das diversas áreas curriculares do 1.ºCEB. Considera-se que através da Filosofia com Crianças

(...) é possível construir alicerces que concretizam um processo de ensino e de aprendizagem solidificado na criatividade e na articulação dos conteúdos, numa perspectiva de educação integradora e integral dos estudantes (Barbosa *et al.*, 2015, p.114).

No sistema educativo português, a inclusão de Filosofia com Crianças ainda não foi realizada “(...) no currículo pelo que, em contexto de ensino, fica, essencialmente, circunscrita a explorações singulares” (Barbosa *et al.*, 2015, p. 109). Em muitos casos, é oferecida como AEC- Atividades de Enriquecimento Escolar, noutros casos, é integrada na disciplina Cidadania e Desenvolvimento, como oferta da escola, (no caso particular de algumas escolas privadas) e por fim, interiorizada em algumas escolas públicas em “forma” de projeto.

De uma forma mais específica, a Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP) tem conseguido um crescimento notável dos projetos de Filosofia com Crianças nas escolas públicas.

O Curso de “Filosofia para Crianças e Jovens” – Didática para Educadores e Professores” tem sido a mola impulsora para a implementação dos projetos de FpCJ em dezenas e dezenas de Agrupamentos (...) para este sucesso não é alheio o valor e a utilidade que a Filosofia pode ter nas crianças e jovens ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, crítico, criativo, social e afetivo (Oliveira, 2018, p.7).

Torna-se significativo realçar que a avaliação realizada sob este projeto e segundo Oliveira (2018) é bastante positiva apoiada na ideia de que Filosofia com Crianças pode fazer a diferença na educação.

Essa diferença passa pela metodologia aplicada nas sessões de FpCJ e que não é mais do que um espaço e tempo de diálogo e reflexão onde se aprende em conjunto. (...) estamos ad espertar para uma formação humanista, de valores, de exercício de cidadania e proporcionando oportunidades de questionamento em comunidade (Oliveira, 2018, p.7).

Em jeito de conclusão, é de realçar o facto do Presidente da APEFP considera que a integração de Filosofia com Crianças na educação portuguesa desde cedo é vista como uma prioridade, ou seja,

Afirma-se (...) ser necessário formar cidadãos livres, responsáveis e democraticamente intervenientes na vida ativa. Estas idades são fases determinantes para o despertar do pensamento reflexivo e na gestão curricular do ensino básico, a disciplina de Filosofia para crianças deve ser remetida para o eixo estruturador da educação para a cidadania (Gomes, 2017, p.37).

O tempo em que vivemos, as mudanças, as transformações e as evoluções que exigem das crianças e dos alunos, a capacidade de colocar as suas interrogações sobre os próprios problemas, os dos outros e do mundo são desafios colocados diariamente aos alunos e por isso, estes devem ser preparados para tal.

Parte II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No enquadramento metodológico, será dado a conhecer aos leitores a finalidade da investigação realizada, a instituição onde decorreu a investigação e os seus participantes. Apresentar-se-ão as técnicas de investigação utilizadas e um conjunto de aulas que aconteceram durante a intervenção pedagógica em 1.º CEB e a respetiva avaliação.

Saliente-se que irão ser apresentados os resultados e as conclusões acerca dos inquéritos por entrevista realizados às docentes e dos grupos de discussão realizados pelos alunos, pois foram executados, propositadamente, antes da intervenção educativa.

1. Âmbito e Natureza da Investigação

No presente relatório realizou-se uma pesquisa no âmbito da educação, para entender qual o contributo de Filosofia com Crianças em contexto de 1.º CEB; em particular, o alinhamento entre as competências desenvolvidas nesta área curricular e as áreas de competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Especificamente, pretende-se compreender de que forma a Filosofia com Crianças pode e deve auxiliar a educação num tempo de transformação; verificar que o questionamento realizado em filosofia com crianças assegura o desenvolvimento da flexibilidade mental, da criticidade, da criatividade e da diversidade de soluções, trabalhando questões éticas e valores fulcrais para o aluno e, por fim, refletir sobre a integração de filosofia com crianças no currículo do 1.º CEB.

Neste âmbito, é de extrema importância definir o contexto escolar a estudar, bem como os atores com quem é desejável desenvolver a presente investigação, a

escolha e a seleção da metodologia e as técnicas de investigação para a recolha de informação. Tal importância é justificada pelo facto de os contextos representarem espaços onde as ações e até as próprias interações produzem-se e interligam-se de uma forma natural, onde várias dimensões se cruzam dando asas a mudanças frequentes. Saliente-se ainda que a investigação tem vindo a espelhar as mudanças existentes na sociedade “(...) que obrigam os investigadores a procurar dentro da própria ciência perspetivas inovadoras que respondam com mais acuidade aos estudos de algumas situações problemáticas” (Santos, 2011, p.12). E importa ainda salientar que as ações que se pretendem investigar, podem ser melhor compreendidas quando assistidas no seu local habitual, por isso,

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa - daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo - é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornado-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja - um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade - conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar. (Geertz citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Visto que é desejável uma análise focada e compreensiva da prática profissional em questão, optou-se pela investigação-ação, focando-se mais especificamente numa das suas modalidades: o estudo de caso. Segundo Cohen e Manion, a investigação-ação é “(...) um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (...) de modo a que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações (...), de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (citado por Bell, 1997, p. 21). Deste modo, tal como estes autores referem, uma das principais características desta investigação é o facto de o trabalho não terminar quando o projeto acaba, pois, os investigadores continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática.

Focando mais no estudo de um caso concreto, este foi considerado pertinente para o presente relatório dado que, apesar de ser utilizado em “(...) abordagens epistemológicas e metodológicas muito distintas, apresenta maleabilidade suficiente para se assumir como uma mais-valia no campo de investigação em educação” (Morgado, 2012, p.7), esta modalidade de investigação tem vindo a

revelar-se uma metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa, de uma forma mais circunscrita e mais profunda. Importa ainda referir que esta modalidade da investigação-ação permite “(...) deslindar, examinar e compreender de forma holística e no contexto em que ocorrem determinados fenómenos, acontecimentos e/ou situações mais complexas” (Morgado, 2012, p.8). Os docentes, devem assumir um “(...) papel interventivo e uma atitude investigativa no desenvolvimento do currículo, ganhando sentido a ideia do *professor como investigador* da sua própria prática, proposta por Stenhouse (1987), convertendo-a num objeto de indagação que utiliza para melhorar a qualidade dos processos educativos” (Morgado, 2012, p. 9). Esta necessidade de um papel interventivo advém também dos sucessivos apelos que vêm aumentando ao longo do tempo, de um moderno profissionalismo docente, de forma a que os professores deem respostas aos desafios que a educação contemporânea lhes coloca. A crescente complexidade, o dinamismo e a elevada interatividade são características que passaram a ser “características base” das escolas e por consequência, as mesmas começaram a ter necessidade de práticas investigativas no terreno que se guiassem com alguma ponderação e recorressem a modelos metodológicos “(...) abertos e flexíveis, de forma a poder (re)construir o conhecimento científico a partir dos comportamentos e representações dos sujeitos implicados na ação educativa” (Morgado, 2012, p. 120). Por isso, o estudo de um caso será de cariz qualitativo e interpretativo, ou seja, um estudo que permitirá conciliar perspetivas diferentes recorrendo-se a uma variedade de métodos, técnicas e análises. Toda esta diversidade irá abrir caminho para que seja uma investigação com credibilidade, bem como em termos de compreensão dos fenómenos em estudo. Por falar em credibilidade, para se descrever um caso, é habitual apresentar-se um corpo substancial de dados e afirmações. Por isso, o investigador recorre “(...) à triangulação dos dados, como forma de atenuar posições e/ ou interpretações mais extremadas, decorrentes dos distintos métodos utilizados, e de compreender melhor as opções metodológicas assumidas” (Morgado, 2012, p.124). Pacheco (1995) citado por Morgado (2012), vê a triangulação como um conjunto de estratégias diferentes e independentes para recolher diferentes perspetivas sobre o objeto de estudo. Assim como Coutinho (2008) citado por Morgado (2012, p.124), afirma que a triangulação “(...) consiste em combinar

dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar”. Bogdan e Biklen (1994) consideram que para este tipo de estudos, a melhor técnica de recolha será a observação participante tendo um foco de estudo, neste caso a filosofia com crianças e o seu contributo no 1.ºCEB. Assim, “o investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo” (Bogdan e Biklen 1994, p.91). Saliente-se ainda que a observação é vista como uma etapa intermédia “(...) entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para os testar, por outro” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.155).

recortar a realidade e aprofundar a visão sobre uma parte específica da mesma (...) é a sua importância no estudo de situações e/ou aspetos mais singulares e o crescente reconhecimento que tem granjeado no campo de investigação em educação (Morgado, 2012, p. 120).

Atendendo à teoria mobilizada, consideramos, pois, que estamos perante um estudo de caso, no âmbito de uma metodologia qualitativa e com recurso à análise documental, à observação, ao inquérito por entrevista e ao grupo de discussão.

2. Contexto e Participantes da Investigação

A presente investigação foi realizada numa instituição de ensino particular, a funcionar desde dois mil e um, sendo composta por três edifícios que representam o Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Encontra-se situada na grande área metropolitana do Porto e está inserida num contexto com uma grande diversidade educativa, social, desportiva, cultural, económica e ambiental, tendo à sua disposição um grande leque de locais/instituições para as diversas faixas etárias, que podem e devem ser inseridas em distintos contextos de aprendizagens. O estabelecimento de ensino é formalmente reconhecido pela autarquia do concelho, bem como a nível nacional, devido à sua capacidade de gestão educativa, financeira e organizacional, em regime de autonomia pedagógica.

Teve na sua origem um projeto de educação distinto, apoiado na qualidade educativa, nos recursos humanos e nas estruturas físicas. Iniciou-se com uma população de três dezenas de alunos, distribuídos por Creche e Jardim de Infância, sendo que, mais tarde, completou-se com o Ensino Básico e Ensino Secundário. Atualmente, exerce uma pedagogia ativa, com base no conhecimento científico, na dimensão humanista e na vivência democrática, onde os valores da cidadania, solidariedade, inovação e responsabilidade apresentam-se como pilares essenciais. Esta instituição desenvolve a sua atividade educativa em três polos diferentes: o Pólo I dividido em 3 pisos, onde se encontra a creche e o jardim-de-infância, o Pólo II encontra-se dividido em 6 pisos onde funcionam o 1.º, 2.º e 3.º CEB e o Pólo III onde funciona o Ensino Secundário sendo que, este ano letivo foi inaugurado um novo polo destinado à direção. Este colégio é portador de uma direção constituída por dois diretores pedagógicos, que assumem também a Direção Administrativa e Financeira. Esta instituição tem a cumprir funções de docência nove educadores de infância, coadjuvados por dois professores de enriquecimento curricular (expressão musical/dramática e Inglês), vinte e cinco professores do 1.ºCEB (doze professores titulares de turma, doze professores de áreas coadjuvadas e quatro de sala de estudo), quarenta e sete professores do 2.ºCEB, 3.ºCEB e ensino secundário, três coordenadores de departamento e cinco coordenadores pedagógicos. O 1.ºCEB dispõe também de salas de estudo que trabalham em parceria com os professores titulares de cada turma, com a função de melhorar as aprendizagens dos alunos e apoiá-los nas suas dificuldades. No que toca à equipa administrativa, esta é constituída por um coordenador dos serviços administrativos, técnicos administrativos, gestores financeiros e um advogado que presta apoio jurídico. Esta direção tem como função coordenar o Conselho Administrativo, de forma a dirigir e apoiar os serviços de apoio e enriquecimento educativo. A biblioteca, as atividades extracurriculares e o pessoal não docente são também um dos pilares fulcrais desta instituição e têm como função trabalhar em parceria com os docentes, executar tarefas de auxílio na preparação, organização e execução de atividades. A instituição tem ao seu serviço Técnicos Especializados que funcionam como colaboradores de apoio aos serviços já existentes, em áreas como a Psicologia, a Saúde, a Nutrição e a Educação Especial. Como qualquer instituição, esta é portadora de vários documentos de

elevada importância para a sua organização e até para um bom funcionamento. Sendo eles o Projeto Educativo; Projeto Curricular de Escola; Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno. O Projeto Educativo acaba por ser uma resposta à procura da identidade do colégio; o Projeto Curricular de Escola resultou de uma discussão aberta e generalizada por parte dos docentes e visou, acima de tudo, refletir e clarificar as opções de natureza curricular a seguir por esta instituição; relativamente ao Plano Anual de Atividades, este estipula as atividades que devem estar ao serviço da concretização dos objetivos definidos no Projeto Educativo e, por fim, o Regulamento Interno que dá a conhecer o funcionamento da instituição, bem como de todos os seus órgãos, estruturas e serviços, e ainda os direitos e deveres de toda a comunidade educativa. “(...) A escola precisa de saber que é uma instituição que complementa a família e não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um lugar no qual haja continuidade da vida afetiva. (...)” (Azcue, J., 2012, p.32), como tal, no que toca à relação escola-família, este colégio tem como objetivo estabelecer um contacto constante e diversificado entre professores e as famílias dos alunos. Esta instituição tenta sempre proporcionar a participação da família para que esta seja integrada em diversas atividades educativas. Para além desta relação, tem também parcerias com diversas instituições, de modo a melhorar os estudos académicos e conseqüentemente os estágios profissionais dos jovens. Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular, ou seja, “(...) atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação (...)” (Direção Geral da Educação). Estas iniciativas são entendidas pelo colégio como um espaço rico e complementar das aprendizagens, associadas à posse de competências básicas, ou seja, acabam por ser um suplemento que vai ajudar ainda mais na aprendizagem das crianças. As ofertas educativas, no 1.º CEB neste colégio são variadas. De realçar, a Filosofia com Crianças, que está devidamente articulada com as áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* do Ensino Básico, contribuindo assim para o crescimento e sucesso escolar de cada aluno, bem como a Estratégia Nacional para a Cidadania e Desenvolvimento.

2.1 Caracterização da Turma

No que toca à caracterização da turma, foi essencial a observação direta, não obstante, as conversas com a professora titular da turma, bem como com a docente responsável por lecionar Filosofia com Crianças.

Tanto para a investigação, como para a prática pedagógica, é fulcral conhecer o grupo de alunos, pois só assim é possível responder de forma positiva e com sucesso a todos os interesses, facilidades e necessidades do grupo. Nenhum aluno é igual e todos têm características específicas, que podem e devem ser trabalhadas de forma diferente, permitindo colocar em prática a diferenciação pedagógica e ainda uma educação que seja inclusiva, ou seja,

(...) um constructo multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças e alunos (Baltazar *et al.*, 2016, p.15).

A prática pedagógica decorreu numa turma de 2.º ano de escolaridade. O grupo é constituído por vinte e cinco alunos, onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino.

De uma forma geral, é uma turma muito participativa, curiosa, interessada e criativa. A autonomia e a independência dos alunos está a crescer ao longo do tempo, notando-se que estão cada vez mais capazes de realizar as tarefas “sozinhos”, contudo ainda apresentam algumas dificuldades no que toca à escuta ativa, ou seja, não conseguem ouvir de uma forma atenta o que lhes está a ser dito, o que se espelha, posteriormente, no momento em que os alunos não sabem o que é para realizar ou não adquiriram tão bem, como era suposto, algum conteúdo. É uma turma já habituada a trabalhar em grupos, no entanto, ainda necessita de melhorar alguns aspetos importantes para estes momentos.

No que diz respeito às competências a serem trabalhadas pela filosofia e expressas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a turma já apresenta uma grande autonomia para dar sua opinião, contudo nota-se ainda, grandes dificuldades no poder de argumentação, ou seja, não conseguem apresentar argumentos consistentes que sustentem as suas ideias, recorrendo sistematicamente a exemplos para se justificar. Importa ainda referir que esta é

uma capacidade que é desenvolvida ao longo do tempo, sendo por isso normal, existir ainda esta dificuldade. No entanto, nesta turma existem alguns casos de alunos que já são perfeitamente autónomos relativamente à facilidade que têm em dar a sua opinião tal como, argumentá-la com facilidade de uma forma consistente e organizada. É um grupo que gosta de explorar e descobrir novas ideias e partir daí criar e “dar luz ao novo”, digamos que gostam de apresentar novas soluções. É possível observar a criatividade destes alunos em certos momentos do dia, onde para situações, às vezes mais complexas e difíceis, tentam arranjar formas de solucionar os acontecimentos tendo por objetivo o bem-estar de todos, havendo aqui uma preocupação com o outro valorizável bem como o espírito de entreajuda. Esta criatividade permite também que o grupo apresente uma flexibilidade mental bastante desenvolvida, já que para colocarem a sua criatividade em ação devem ter o sentido de poder de tomada de decisão bastante consistente, o que acontece neste grupo. Por isso, não apresentam qualquer tipo de dificuldade no momento de decidir sobre a sua ação. Importa ainda referir que o facto de existirem situações reais que necessitam de ser resolvidas pelos alunos é o ideal para esta faixa etária onde “(...) as crianças são capazes de pensar logicamente porque conseguem levar em conta vários aspetos de uma situação. Contudo, o seu raciocínio ainda é limitado a situações reais no aqui e agora” (Diane, Olds & Feldman, 2009, p. 351).

Por fim, relativamente a outras áreas do conhecimento - nomeadamente matemática, estudo do meio e português - a turma caracteriza-se, de um modo geral, como heterogénea no que se refere à aquisição e aplicação de conhecimentos e nos níveis de atenção e concentração aplicados na realização das tarefas propostas. Por isso, apresenta ritmos de trabalho muito díspares. Assim, tornou-se necessária a existência de atividades multinível, procedimentos diferenciados e maior proximidade e individualização do acompanhamento a formalizar em sala de aula. Apresenta também uma grande motivação, empenho e entusiasmo na maior parte das áreas.

Importa ainda referir que alguns alunos começam a necessitar de recorrer ao estudo autónomo com maior regularidade para que sejam mais capazes de aplicar determinados conceitos, nomeadamente, na área de estudo do meio.

No que toca às áreas coadjuvadas, a turma revela interesse e entusiasmo face à aprendizagem, assim como empenho e capacidade de trabalho. Não obstante, continua a ser observável diferentes ritmos de aquisição e aplicação de conhecimentos.

3. Instrumentos de Recolha de Dados de Investigação

A elaboração dos instrumentos de observação é uma fase que permite a construção dos instrumentos capazes de recolher ou produzir as informações referidas pelos indicadores. Esta concretização apresenta-se de diferentes formas, consoante o tipo de observação: direta ou indireta. No caso do presente relatório trata-se de uma observação indireta, ou seja, o investigador dirige-se aos sujeitos para adquirir a informação desejada. Na verdade, existem dois pontos intermediários entre a informação desejada e a informação que é obtida, ou seja, o sujeito a quem é pedido pelo investigador para responder e o instrumento constituído pelas questões. Neste tipo de observação, e no presente estudo, o instrumento a ser utilizado é um inquérito por entrevista. Este “(...) tem como função produzir ou registar as informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 164).

Para que a observação seja completa e concisa é necessário recorrer as três operações, ou seja, conceber o instrumento de observação; testar o instrumento de observação e a recolha de dados. Conceber o instrumento de observação para produzir todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses. Assim, para que esta capacidade de produzir a informação recolhida seja efetuada em pleno é necessário que o inquérito por entrevista contenha questões “(...) sobre cada um dos indicadores previamente definidos e formulá-las com um máximo de precisão. Mas esta precisão não é obtida imediatamente” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 181). Testar o instrumento de observação diz respeito à exigência de precisão do instrumento. O inquérito por entrevista destina-se frequentemente à pessoa interrogada logo, é lido e preenchido pela mesma. Por isso, as perguntas devem ser “(...) claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 181). Por fim, a recolha de

dados, isto é, a execução do instrumento de observação que passa por recolher e/ou reunir em concreto as informações obtidas.

Torna-se importante referir que se optou, no presente relatório, por um inquérito por entrevista considerando as potencialidades desta estratégia: permite reorientar o guião da entrevista tendo em conta as verbalizações e reações dos entrevistados. “Acresce o facto de possibilitar a expressão dos entrevistados, uma vez que as informações recolhidas refletem o melhor das suas representações sobre a temática em análise” (Valadas & Gonçalves, 2013, p.2). Para Bogdan & Biklen (1994) esta estratégia de recolha de dados é particularmente adequada quando o investigador tem como objetivos analisar o sentido que os autores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados; analisar um problema específico e ainda reconstituir um processo de ação, experiências ou acontecimentos do passado.

Tendo por base o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), realizou-se o inquérito por entrevista pela importante necessidade de conhecer e, posteriormente, entender o trabalho e as intencionalidades de ambas as docentes que foram entrevistadas. Este inquérito por entrevista, (semelhante para ambas as docentes) transformou-se num pilar consistente e fidedigno para que as intervenções educativas fossem ao encontro das características da turma e surtiram resultados positivos e enriquecedores para o presente relatório. Deste modo, é de frisar que este inquérito por entrevista foi aplicado antes do desenho da intervenção educativa (Anexo I - Guião de Inquérito por Entrevista à Professora Responsável por lecionar Filosofia e à Professora Titular da Turma).

O Grupo de Discussão é outra técnica que será utilizada no presente relatório no sentido de desenvolver a recolha de informação principalmente, em situações repletas de complexidade como as que são vividas em ambientes escolares. Por isso,

precisamos de investigações que utilizem o grupo de discussão como técnica para a recolha de informação que se centrem em determinados campos ou âmbitos de aplicação. Por exemplo, centrando-nos no âmbito educativo, o grupo de discussão pode trazer aspetos interessantes se se aplicar ao estudo de problemáticas que se revistam de complexidade, como o estudo das atitudes dos estudantes face a reformas dos planos de estudo, a análise da cultura institucional (...), de problemáticas e/ou necessidades de certos grupos relativa à inserção socioprofissional (...)” (Ortega citada por Santos, 2010, p.13).

Saliente-se ainda que o recurso a esta técnica permite responder e clarificar alguns objetivos que se interligam com a análise e compreensão de situações educativas, com os processos de ensino/aprendizagem, com a resolução de conflitos, com a qualidade das instituições “(...) não só do ponto de vista dos jovens alunos, mas também de outros atores educativos como os professores, os pais/encarregados de educação” (Ortega, citada por Santos, 2010, p.14). O Grupo de Discussão é uma técnica de conversação que faz parte das pesquisas de carácter qualitativo e situa-se próximo das entrevistas em grupo, no entanto distingue-se das mesmas adquirindo um carácter próprio.

Portanto, o Grupo de Discussão é constituído por um pequeno grupo de pessoas reunidas, com o objetivo de interagir numa conversa sobre temas objeto de investigação.

é precisamente essa interação que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efetivamente, não tem como objetivo a busca do consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente. A situação de grupo produz a deslocação do controlo da interação desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase (...) aos pontos de vista dos participantes, facto que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira (Fabra & Demènech citados por Santos, 2010, p. 15).

Para aplicar esta técnica é importante que o investigador/moderador opte por algumas formas de estar, ou seja, para que o grupo de discussão tenha o sucesso desejado bem como, chegar ao fim da conversa com o mesmo número de elementos em ação como quando iniciou, é necessário que o investigador promova a confiança de todos os participantes “(...) estimular, compreender, aceitar as ideias de todos de modo a integrá-las sem manipular ou cortar o discurso do atores envolvidos mantendo uma postura que, gradualmente, passe de uma não diretividade explicita a uma diretividade implícita” (Santos, 2010, p. 18). Assim como em grupos constituídos por crianças e jovens, não é suposto que existam respostas corretas ou incorretas relativamente às perguntas efetuadas, demonstrando sempre que o que dizem é considerado como válido já que, o que se pede são opiniões e pontos de vista, algo não sujeito a avaliação, mas sim aceitação e respeito. Além dos conhecimentos relativos ao processo de investigação, o investigador deve ter em atenção outras qualidades sendo elas a flexibilidade, a capacidade de observação do grupo, “(...) a perspicácia e subtileza para ajudar a desabrochar a interação entre todos os participantes, a

promoção da coesão dentro do grupo, a capacidade de síntese e de recondução de temáticas relevantes que possam surgir aquando da discussão (Ortega citada por Santos, 2010, p. 19). Portanto, é com facilidade que chegamos à conclusão de que quem conduz o grupo de discussão deve fazê-lo criando um ambiente de confiança e confidencialidade para que o desejado aconteça de uma forma natural por todos os participantes.

Sendo nosso dever realizar o tudo o que for necessário para alcançar o objetivo estipulado, considera-se crucial não só recolher o testemunho das professoras envolvidas para auxiliar na investigação, mas também dar voz e entender a opinião dos alunos que estão em contacto direto com a filosofia e com todas as competências a serem desenvolvidas não só pela mesma, mas por outras áreas. Por isso, esta técnica será utilizada na parte prática deste relatório, pois vai ao encontro de muitos dos objetivos que a filosofia com crianças tem através das suas aulas, por exemplo, não julgar ou avaliar pontos de vista e opiniões, fazendo com que os alunos se sintam valorizados e posteriormente, esta sensação estimule o interesse e empenho de cada aluno.

Em suma, importa referir que todos os momentos de estágio foram essenciais para a observação direta e participante, quer dos alunos, quer da turma, para além das dinâmicas a serem implementadas.

3.1 Apresentação e Discussão dos Dados de Investigação

No presente capítulo, serão apresentados os dados de investigação relativos aos inquéritos por entrevista e aos grupos de discussão. A par e em forma de síntese, será realizada uma apresentação e análise dos principais resultados de investigação.

3.1.1 Dos Dados do Inquérito por Entrevista

3.1.1.1 Professora de Filosofia

A docente leciona Filosofia com Crianças há quatro anos, tendo realizado diversas formações em Lisboa, Braga, Coimbra, na Escola Superior de Educação e na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Quando

questionada sobre o que mais aprecia nesta sua função a resposta foi deveras interessante já que começou por mencionar algumas das competências já muito aqui salientadas. A docente referiu que aquilo que mais aprecia tem a ver com “(...) a construção e desenvolvimento do pensamento, a vários níveis, e das relações humanas”. Ainda de uma forma mais pessoal, pediu-se que caracterizasse filosofia com três palavras, sendo elas: construção, curiosidades e autoconhecimento.

Neste cenário, pediu-se a opinião da docente sobre o desenvolvimento que a filosofia pode ou não realizar em algumas competências, que segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* são fulcrais para o presente e futuro do aluno. Na resposta, a professora afirmou que “(...) a Filosofia com Crianças é fundamental na construção emocional, social e lógica de uma criança”. Para sustentar ainda a sua afirmação recorre ao criador deste projeto, o Lipman salientando que este “(...) decidiu que as crianças deveriam ter esta atividade o mais cedo possível. O saber argumentar, defender os seus pontos de vista, contra-argumentar outros, é uma ferramenta importante para se conhecer a si mesmo e autocorriger-se muitas vezes e, também, conhecer o mundo que nos rodeia. Além de que, aprendemos bastante acerca da gestão: de emoções, atenção, etc. Todas estas competências possibilitam um cidadão mais consciente eticamente”.

Tendo em consideração a experiência profissional da docente, questionou-se se sentia que os alunos já tivessem desenvolvido a flexibilidade mental, a criticidade e a criatividade, sustentando a sua resposta com um exemplo. O retorno foi positivo, mas desde logo afirmou que o desenvolvimento destas capacidades é um processo demorado. Voltou uma vez mais a recorrer a Lipman salientando que “tal como as novelas filosóficas se desenvolvem ao longo da leitura, nós desenvolvemo-nos também”. Como exemplo referiu que existem alunos “(...) já se autocorrigem e conseguem encontrar contradições nos seus próprios pensamentos, que relacionam muito bem os conteúdos e temas abordados com as suas experiências e, com o debate filosófico, vão transformando o seu modo de pensar, de agir. Com eles próprios e com os outros. Para mim, tudo isso revela desenvolvimento”.

De modo a perceber de que forma a Filosofia com Crianças se pode interdisciplinar, através das suas metodologias, com outras áreas, questionou-se a docente se haveria a oportunidade de dinamizar diferentes metodologias e se gostaria de articular as mesmas com outras áreas. No que toca às metodologias, a docente respondeu positivamente, referindo que leciona filosofia no secundário utilizando metodologias de filosofia com crianças. Refere ainda que as abordagens são estimulantes, o que auxilia na relação entre aluno-professor-conhecimento. No que diz respeito a articular esta área com outras, a professora afirma que esta interdisciplinaridade é realizada nesta instituição, refere que “ao falarmos sobre a lógica, podemos, por exemplo, aplicar conteúdos de matemática. Nas novelas filosóficas, há imensos conteúdos dados em estudo do meio ou ciências naturais”.

De modo a conhecer melhor o progresso desta turma, abordou-se a docente sobre o desenvolvimento das competências na mesma, questionando se existe alguma por desenvolver. Naturalmente, obteve-se como resposta que a turma tinha ainda algumas competências a desenvolver como todas as turmas têm. Afirma ainda que “(...) há a necessidade de desenvolver as relações interpessoais, nomeadamente, a aceitação de pontos de vista diferentes. No entanto há uma diferença muito grande do ano passado”.

Focando agora mais na comunicação própria que a filosofia com crianças utiliza na organização da aula, quis-se conhecer qual a reação dos alunos à mesma. “Por norma, os alunos adoram as aulas de Filosofia com Crianças. Eles dizem que sentem liberdade para expressar os seus pontos de vista e o desenvolvimento do raciocínio, não só aprendendo a conhecer, mas a ser. Alguns têm mais dificuldades em aguardar a sua vez, mas esses aspetos vão-se dissipando com o passar do tempo, pois entendem que a organização da participação/ comunicação é um fator essencial ao sucesso da atividade”.

De uma forma mais específica, questionou-se a docente sobre o desenvolvimento da turma no que toca à discussão e partilha de ideias e ainda, a argumentação/ contra-argumentação. A mesma, afirma que participam na partilha de ideias, e que naturalmente existem alunos que participam mais que outros. Justifica ainda que “a argumentação da turma em questão é baseada nas experiências pessoais, pelo que já se denota que algumas crianças conseguem

fazer analogias com outros acontecimentos que não exemplos que vivenciaram. Relativamente à contra-argumentação, é uma das competências a trabalhar e a consolidar”.

Perceber de que modo a Filosofia contribui para a vida dos alunos fora da sala de aula, também é de nosso interesse. Assim, a professora salienta que há contributos e dá exemplos como o caso dos alunos que vão para o parlamento de jovens onde desenvolvem a capacidade argumentativa ou, então, os debates e outras atividades que envolvam a argumentação “(...) que são realizados em dias especiais (efemérides)”.

É umas das condições, para enriquecimento deste relatório, a investigadora estar em constante atualização sobre o mundo da educação. Por isso, sabe-se que a inclusão é um tema a ser bastante discutido nos dias de hoje e assim, tornou-se importante perceber de que modo, segundo a docente que leciona filosofia com crianças, esta área da filosofia pode contribuir de alguma forma para a inclusão. A professora afirma que há obviamente um contributo, pois trabalham-se as competências humanas e, conseqüentemente sociais. Logo contribuem para uma consciencialização cívica e ética do mundo.

Por fim, quis-se saber, na opinião da docente, o que é que a Filosofia torna os alunos dando algumas hipóteses, sendo elas: cultos, cívicos e felizes. Pediu-se ainda uma justificação. Como resposta obteve-se: “escolhi felizes pois consigo integrar a cultura e o civismo num mundo mais humano e, portanto, mais feliz. Pendo que a Filosofia com Crianças trabalha competências extremamente essenciais para uma vida sábia. E a sabedoria não abarca somente o individuo, mas todos os envolventes”.

3.1.1.2 Professora Titular de Turma

A professora titular da turma leciona há 15 anos e o que mais aprecia na sua função é a oportunidade de aprender com os alunos, bem como o desafio constante que estes lhes proporcionam com as suas dúvidas, questões e problemas do dia a dia.

Se tivesse que explicar Filosofia com Crianças em três palavras utilizaria criatividade, partilha e pensamento. No que toca à capacidade de a Filosofia com

Crianças desenvolver competências fulcrais para os alunos a professora afirma que existe essa capacidade, pois os alunos “(...) ao participarem nas atividades de Filosofia, têm a oportunidade de desenvolver o seu raciocínio, pois estas dinâmicas implicam que eles pensem e que induzam ou deduzam suas conclusões. Ao mesmo tempo comunicam com os outros, exercitando a oratória e o desenvolvimento da sua linguagem. Há também um ponto importante: ao debaterem certas questões relacionadas com diversos temas exploram o conhecimento de si próprios explorando a sua autoconsciência e desenvolvendo, paralelamente, o seu autoconceito e autoestima”.

Questionou-se se a docente verificava nos alunos, um crescente desenvolvimento nas seguintes competências: na flexibilidade mental, na criticidade e na criatividade, tendo em conta a sua experiência profissional. A professora confirmou este progresso e inclusive referiu que o mesmo é “(...) importante para o desenvolvimento da consciência de si próprio e para melhorar a relação com o outro. Há opiniões que advêm de um contacto com os media ou de pré-conceitos sociais (tais como o cor de rosa ser para as meninas e o azul para os meninos) que, em debates e partilhas em atividades de Filosofia, deixam de o ser porque se nota uma capacidade de reflexão crítica e uma forma de pensar mais criativa dos alunos. Há alunos que também são menos flexíveis na interação com os pares e cuja Filosofia ajuda e apoia na abertura da mente e descoberta de si próprio, orientando a sua ação com os pares para uma ação mais democrática e uma liderança menos impositiva”.

Articular a Filosofia com Crianças com outras áreas é algo pertinente que deve ser realizado, na opinião da professora. A mesma afirma que interpretar um texto ou ouvir uma história para abordar temas em Filosofia é uma prática comum. “Bem como apresentar dados (em número) sobre determinados temas e comparar realidades de diferentes culturas são algumas das formas de articular disciplinas, atividades e saberes”.

Relativamente à oportunidade de utilizar as metodologias desta área em outras, a resposta recebida foi positiva e segura de si já que a docente afirmou que “não podem, são utilizadas noutras disciplinas. Porque em todas o tipo de abordagem que implique aprendizagem e ensino devemos pressupor o questionamento, a descoberta, a partilha de experiências e o debate de ideias”.

Focando agora mais na turma, questionou-se se existe alguma competência, em específico, por desenvolver. A professora respondeu que de facto existem algumas competências importantes a trabalhar. Refere ainda que “(...) o desenvolvimento da capacidade de escuta ativa e a promoção de relações mais empáticas bem como o autoconceito e autoestima que, em alguns casos, se considera como uma competência emergente”. De modo, a perceber os efeitos que a comunicação própria destas aulas provoca nos alunos, questionou-se a docente acerca das reações dos alunos. A mesma afirmou que, o grupo adaptou-se sem dificuldades e cumpre a dinâmica estabelecida.

Quando questionada sobre a facilidade de participação, do grupo, na discussão e partilha de ideias e se já apresenta algum tipo de argumentação/ contra-argumentação, a docente diz que de facto a turma apresenta já uma argumentação desenvolvida, no entanto “(...) por serem alunos do 2.º ano, contra-argumentam menos. Estão muito centrados nas suas ideias e nos seus pontos de vista”.

Importa ainda perceber se a Filosofia ajuda os alunos em situações fora da sala de aula. Recebeu-se como resposta que “está sempre exposto o código de intervenção (para perguntar, criticar ou responder) e durante as aulas, partilhamos, em alguns momentos algumas das práticas que advêm das aulas da cidadania (visualização de vídeos sobre temas sociais, entrada calma e tranquila para podermos escutar o que há para dizer pelo professor ou pelos colegas que intervêm)”.

Sendo a inclusão um tema bastante comentado e discutido, questionou-se o contributo da Filosofia com Crianças para com a inclusão. Afirmou sem receios que a filosofia contribui para a inclusão. Salaria que através da abordagem à diferença nas aulas de Filosofia, os alunos tratam dos seus próprios receios e ansiedades “(...) sobre a forma como lidam com as crianças que necessitam de outro tipo de medidas, apoio e/ou forma de agir dentro e fora de sala de aula.”

Por fim, a professora considerou que a Filosofia com Crianças torna os alunos mais cultos, cívicos e felizes, ou seja, utilizou as três opções dadas. Justificou as suas escolhas afirmando que é “(...) uma disciplina que abarca o trabalho de competências sociais e emocionais ao serviço do desenvolvimento de competências cognitivas. É uma disciplina na qual os alunos, quase de forma

inconsciente, partilham as suas opiniões, desprovidos da preocupação de dizer algo errado, pois têm muita consciência de que para vários temas não há o certo ou o errado, só existem, sim, pontos de vista diferentes”.

3.1.1.3 Síntese Final das Entrevistas

Em síntese, com as respostas fornecidas pelas docentes nos inquéritos por entrevista, chegou-se à conclusão que ambas, apreciam e valorizam o precioso contributo que a filosofia oferece aos alunos no 1.ºCEB. Valorizam de igual forma todos os alicerces que a Filosofia cria aos discentes quer em tudo o que esteja relacionado com conteúdos ou com emoções. Comprovam, quer com a teoria quer com os exemplos práticos do dia a dia, que esta área desenvolve nos alunos, competências que já lhes pertencem, mas que, naturalmente, necessitam de um desenvolvimento ao longo do tempo, sejam essas competências as estabelecidas pela Filosofia ou as referidas no *Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória*, que acabam por estar relacionadas ou até mesmo iguais. Relembre-se ainda, que estas competências são consideradas o ponto chave para a educação contemporânea, ou seja, é aqui que os docentes devem desenvolver, atualizar, modernizar e dinamizar de modo a conseguir responder positivamente aos desafios que cada vez mais, a educação, é exposta nos dias de hoje. Posto isto, comprova-se aqui uma vez mais, que a filosofia oferece, verdadeiramente, um precioso contributo aos alunos no 1.ºCEB.

As docentes partilham também da mesma opinião, a saber: a filosofia com crianças deve ser alvo de interdisciplinaridade com outras áreas, desde as diferentes metodologias que utiliza até aos diferentes recursos. As professoras acreditam que esta área tem o “dom” de enriquecer as outras áreas existentes, sempre com a finalidade de desenvolver e preparar os alunos para o hoje e para o futuro que lhes espera.

É de realçar o poder que a Filosofia tem, segundo as professoras, de colaborar positivamente com a inclusão, ou seja, o facto de conseguir integrar todos os alunos numa ação inclusiva para todos e entre todos. Relembre-se que, a inclusão é tema bastante discutido hoje em dia e de uma extrema importância para todas as escolas.

Assim, conclui-se que na opinião das professoras, a Filosofia com Crianças é de facto uma mais valia não só para o crescimento pessoal dos alunos, mas também para enriquecer o momento de ensino-aprendizagem, contribuindo especificamente, para o sucesso escolar dos discentes.

3.1.2 Dos Dados dos Grupos de Discussão

Por norma, nesta técnica, utilizam-se conjuntos com oito participantes de modo a que todos participem. No entanto, foi nosso objetivo, criar um grupo constituído por alunos que tivessem total à vontade para se expressar de modo a incentivar e auxiliar os outros colegas com menos à vontade para fazê-lo, até porque os grupos de discussão têm uma grande potencialidade, ou seja, são vistos como “(...) uma garantia de poderem expressar livremente as suas opiniões críticas sem constrangimentos” (Santos, 2010, p. 17). Posto isto, formou-se dois grupos de seis crianças cada um, com a intencionalidade de todos conseguirem expressar as suas ideias, por vontade própria ou por incentivo (Anexo II - Grupos de Discussão).

Nível de Ensino	Número de Participantes	Código
1.ºCEB	6	G1
1.ºCEB	6	G2

Tabela 1: Tabela dos Participantes nos Grupos de Discussão

Quando questionados sobre o que é aprender Filosofia e se faz sentido, os alunos demonstraram desde logo um grande entusiasmo e interesse em responder. Referiram que aprender Filosofia é “(...) aprender coisas novas e faz sentido porque nós estamos a ver vídeos de coisas importantes, fazemos perguntas e falamos sobre isso” (G1); “ a filosofia é uma aula que se pode ter e nos ajuda a perceber mais coisas que falamos todos os dias” (G1); “faz sentido aprender filosofia porque nós aprendemos a saber mais sobre nós” (G2) e “aprender filosofia é aprender os erros com coisas que devemos fazer e que ouvimos nas histórias ou vemos nos vídeos” (G2).

No seguimento da questão anterior, todos os alunos consideraram as aulas de filosofia importantes e divertidas. Importantes, pois, os alunos devem ver vídeos (algo que fazem em filosofia) porque “(...) alguns meninos estão no lado mau e fazem coisas erradas. Assim aprendem a ser melhores” (G1); também o facto de aprenderem coisas novas foi uma justificação dada no G1; e “controlamos os comportamentos. Imagina: eu tenho um defeito que é fazer páginas que as professoras não mandam e na filosofia aprendemos a controlar isso” (G2) e ainda “aprendemos a melhorar os nossos erros para depois não os repetirmos” (G2).

Sabe-se que em Filosofia com Crianças, existe a utilização de diferentes recursos e muito característicos desta área. Foi nossa intenção saber a opinião dos alunos relativamente a esta organização das aulas. Nesta questão, o G1 nem deixou que terminasse a mesma, interrompendo. Todos disseram que adoravam utilizar a bola de peluche. Justificaram que “sem a bola ninguém ia saber quem falava” (G1); “a bola é como um porta voz. Quem tiver a bola na mão pode falar. Assim não falamos todos ao mesmo tempo” (G2) e “a bola ajuda-nos a controlar algumas coisas, por exemplo a vontade de querer dizer tudo ao mesmo tempo” (G2).

Era também nosso objetivo saber o que os alunos mais gostavam de aprender nas aulas de filosofia e que por isso os cativava: “Ver vídeos” (G1); “gosto de aprender coisas novas para não fazer coisas erradas” (G1); “gosto de aprender coisas positivas e negativas para não fazer mais isso” (G1); “gosto de aprender tudo em filosofia” (G2) e “gosto de aprender coisas que não sabemos” (G2).

Tentar perceber se os alunos utilizavam o que aprendiam nas aulas de Filosofia noutras áreas, foi também um grande interesse nosso. Repare-se que acabamos por abordar aqui, de uma forma suave, a interdisciplinaridade, muitas vezes utilizada apenas entre as principais áreas, ou seja, português, estudo do meio e matemática. As respostas foram positivas e no mínimo interessantes: “claro que utilizo. O que utilizo de filosofia nas outras disciplinas é aprender a respeitar os outros e ser simpática” (G1); “nas aulas de filosofia aprendemos o silêncio que usamos noutras aulas para respeitar os outros, quando estão a falar” (G1); “aprendemos muita coisa e o que aprendemos em filosofia, não é por só termos aprendido em filosofia que não vamos fazer mais. Nós também temos que fazer

em todos os lugares. Por exemplo na aula de filosofia nos aprendemos que não devemos bater, mas não é por só aprendermos isso em filosofia que, vamos bater por exemplo nas aulas de português ou no recreio” (G2).

Em ambos os grupos, os alunos afirmaram que a Filosofia os ajudava a crescer pois “nós devemos aprender coisas que ainda não sabemos” (G1); “ajuda-me a crescer para saber o que fazer ao longo da vida” (G1) e “porque nos ajuda a comportar melhor” (G2).

Relativamente aos temas abordados nas aulas de Filosofia surgiram como resposta a simpatia, o respeito, o comportamento e “sobre pessoas que têm deficiência que não conseguem fazer tão bem, mas mesmo assim tentam, para conseguirem e não deixam de ser diferentes” (G2).

Por fim questionou-se se caso fossem para uma nova escola, e se pudessem escolher, se escolhiam ter ou não ter Filosofia. Todos os alunos, dos dois grupos, responderam que escolhiam ter filosofia para “aprendermos melhor” (G1); “porque nos ajuda” (G1); “porque é uma aula divertida. A professora ensina-nos coisas para sermos mais simpáticos” (G2) e “porque passam-nos a bola. É a nossa vez de falar e ficamos mais felizes por falarmos e dizermos as nossas coisas” (G2).

3.1.2.1 Síntese Final dos Grupos de Discussão

Após a realização do Grupo de Discussão, conclui-se que os alunos consideram a filosofia como um pilar fulcral no seu crescimento. Os participantes referem os variados recursos utilizados nestas aulas, porque são “atraentes” e “cativam a atenção”. O recurso à bola de peluche e a visualização de vídeos foram referidos sistematicamente pelos participantes, o primeiro pela sua capacidade de organização entre a turma, onde cada aluno sabe quando pode falar e os vídeos, pelas mensagens importantes que transmitem e de certo modo por tudo o que ensinam. De uma forma geral, os alunos consideram que a Filosofia ensina a tomar decisões, melhora a comunicação e a capacidade para trabalharem em grupo. Tais aprendizagens podem ser colocadas em prática noutras áreas do saber.

Reconheceu-se, também, que os alunos gostam das aulas de Filosofia e valorizam-nas, pois, o facto de as mesmas serem lecionadas de uma forma dialógica e integradora, contribui para o desenvolvimento dos mesmos, nomeadamente, no que diz respeito à autoestima. Por outras palavras, os alunos passam a reconhecer a importância e o valor das suas próprias ideias para o enriquecimento do grupo, no geral. Outro motivo para a admiração que a filosofia com crianças provoca nos alunos e que foi verificada, é o facto de estes sentirem-se convidados a refletir sobre aquilo que aprendem e claro, assim desenvolvem o seu pensamento crítico de uma forma autónoma e até o interesse pela pesquisa/exploração/investigação. Os alunos também demonstram que se sentem encorajados nestas aulas para expressarem livremente as suas opiniões, sem que exista o típico medo de errar e por isso, de alguma forma sentirem-se criticados ou incompreendidos por quem os rodeia. Todos estes fatores tornam estas aulas mais dinâmicas para os alunos e o processo de ensino-aprendizagem mais criativo para ambas as partes envolvidas na construção de conhecimento.

Conclui-se que para os alunos as aulas de Filosofia são uma experiência positiva, pois além de manifestar nos mesmos o interesse em questionar, problematizar e justificar as suas opiniões, abrem horizontes para a dimensão ética do agir, pela reflexão sobre valores, tais como a amizade, a justiça, a cooperação, a honestidade, a cidadania, a liberdade, entre outros. De realçar ainda o saber estar na sala de aula para saber estar na vida, o respeito pelas regras, o saber ouvir e o saber falar.

PARTE III. PLANO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Ao longo do período de estágio profissionalizante em 1.ºCEB no ano letivo de 2019/2020, foram desenhadas intervenções educativas suportadas pela planificação, que integrassem um conjunto de estratégias/métodos que desenvolvessem as competências do projeto de Filosofia com Crianças devidamente articuladas com os atuais normativos legais, em especial com *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tendo como grande finalidade

perceber o contributo que a filosofia com crianças pode oferecer aos alunos no 1.ºCEB.

Importa ainda salientar que estas intervenções foram suportadas a partir dos resultados obtidos pela aplicação dos grupos de discussão e pelos inquéritos por entrevista. Ora, o inquérito por entrevista que surgiu da necessidade de conhecer e entender o trabalho de ambas as docentes que foram entrevistadas, bem como as suas intencionalidades. Da mesma forma que, os grupos de discussão foram fulcrais para conhecer melhor a opinião dos alunos acerca das aulas de Filosofia, para além de ter permitido o conhecimento dos seus interesses e gostos de modo a que, futuramente, a investigadora conseguisse realizar estas intervenções educativas alinhadas com o desejado e esperado pelos alunos e professores.

1. Intervenção Educativa

Da intervenção implementada, destacar-se-á, no âmbito da lecionação na turma de 2.ºano de escolaridade do Ensino Básico com a duração de 55 minutos, num total de quatro aulas (A a D). Juntamente com a planificação será explicitada a finalidade da aula, a estratégia / método utilizados e a avaliação da mesma através de diferentes intervenientes (a professora titular, a professora responsável por lecionar Filosofia com Crianças, os alunos e a estagiária) e o tipo de instrumentos utilizados.

1.1. Aula A

1. Descrição Sumária

Na aula A (Anexo III - Aula A) a estagiária pretendeu abordar com a turma a igualdade de género, para que os alunos entendessem que não é por ser do sexo feminino ou masculino que devem ser discriminados. Esta abordagem foi realizada através do conto *“As Ideias da Bia”* de *Elizabeth Baguley* que relata a história de uma menina chamada Bia que com paciência e muita criatividade consegue conquistar o território exclusivo de dois rapazes (o Hugo e o Neno) impondo as suas ideias e presença, ainda que lhe tenham dito que não brincavam com raparigas por elas não saberem brincar. Após a apresentação do

conto, a estagiária colocou algumas questões para provocar a discussão / reflexão, questionamento e partilha de ideias na turma acerca da mensagem que o conto lhes transmitiu. Importa referir que a par desta estratégia de discussão, colocou-se em ação a criticidade para que os alunos se questionassem individualmente e em grupo, pensando criticamente sobre o assunto.

Como registo da aula entregou-se um esquema para que os alunos preenchessem com as suas ideias (Anexo IV - Esquema para Registo da Aula A). Este registo foi alvo de avaliação pela estagiária através de uma grelha (Anexo V - Grelha de Avaliação Aula A).

2. Finalidade da Aula

Através desta abordagem pretendeu-se desenvolver a criticidade estimulando a capacidade de duvidar / questionar entre outras competências de nível superior. A discussão / reflexão realizada pelo grupo foi uma estratégia propositada para que o mesmo desenvolvesse a sua criticidade, tal como é sugerido no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, ou seja, os alunos “(...) observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição” (Martins *et al.*, 2017, p.24). Esta discussão permitiu ainda que os alunos se tornassem responsáveis no sentido em que defendiam as suas ideias e respeitavam outras, de modo a pensar criteriosamente sobre o assunto. Assim, praticou-se nesta aula uma aprendizagem ativa, ou seja, “(...) quando os aprendentes assumem uma responsabilidade crescente pela sua aprendizagem e quando os professores são facilitadores e ativadores da aprendizagem, em vez (...) de «debitadores» de ideias” (Lopes *et al.*, 2019, p. 35). A estagiária e a docente de filosofia tomaram o papel de facilitadoras guiando e organizando o momento de reflexão / discussão entre os alunos e estes, expuseram as suas ideias argumentando-as. Após a escuta, os alunos foram refletindo, individualmente, sobre os seus pensamentos, sendo críticos das suas próprias ideias, de uma forma construtiva.

Conclui-se que a grande finalidade desta aula foi então que os alunos refletissem, criticamente, sobre as atitudes e comportamentos dos dois rapazes com a Bia, bem como dar a sua opinião sobre os mesmos.

3. Avaliação da Aula

A avaliação desta aula foi realizada através dos registos preenchidos (Anexo VI - Alguns Registos Preenchidos) pelos alunos, de onde surgiram novas ideias e aprendizagens:

“O que podem os dois rapazes fazer para mudar a sua atitude com a Bia?”

C.C- “Devem dar abraços.”

X.A- “Dizer à Bia o que sentiam.”

R.L- “Para mim, deviam mudar o seu comportamento: é pedir desculpa e não continuar a fazer sempre a mesma coisa.”

J.V- “Eles podem partilhar com as meninas as suas brincadeiras e conhecer as delas.”

“O que aprendemos hoje?”

J.V- “Hoje aprendemos que podemos ser amigos de todas as pessoas. Todas as pessoas têm o direito de brincar juntas.”

R.L- “Nós hoje aprendemos que não se pode dizer que não antes de conhecer as pessoas.”

D.S- “A lidar com as pessoas e a brincar com as raparigas.”

J.P- “Não importa se são do sexo feminino ou masculino.”

M.S- “Os rapazes tiveram um comportamento muito incorreto e eles devem pensar que as meninas são diferentes dos rapazes, mas o mais importante é ser diferente.”

É a partir destes comentários, realizados pelos alunos, que se consegue perceber que a criticidade foi perfeitamente colocada em ação e por isso desenvolvida no momento da discussão/reflexão e que os alunos chegaram à conclusão desejada: o género ou outro aspeto, não é motivo para discriminação.

Repare-se que nestes comentários (e outros proferidos em aula), os alunos deram exemplos de ideias muito específicas para que, neste caso, as personagens da história, colocassem em ação. Esta especificidade de ideias,

permite chegar à conclusão que existiu todo um processo mental por parte do aluno. Ora, o aluno pensou e refletiu, de uma forma crítica e construtiva sobre as suas ideias o que possibilitou a especificidade de comportamentos, oferecida pelos alunos, para que as duas personagens alterassem/melhorassem as suas atitudes.

As aprendizagens referidas pelo grupo, também permitiram chegar à conclusão de que esta aula teve um impacto positivo. Maior parte dos comentários relativos às aprendizagens fazem chegar à conclusão de que o género não é motivo para brincar ou não, com quem está a volta.

Por fim, o interesse, empenho e esforço observado pela estagiária ao longo da aula nos alunos, leva a afirmar mais uma vez que, a Filosofia com Crianças estimula uma série de competências fulcrais para os alunos tendo como resultados o desenvolvimento dos mesmos e o seu sucesso escolar bem como e não menos importante, o gosto pela aprendizagem e a felicidade de estar numa sala de aula (Anexo VII - Momentos da Aula A).

1.2. Aula B

1. Descrição sumária

A aula B (**Anexo VIII-** Aula B) teve como objetivo trabalhar as preocupações com o grupo, o que foi realizado através do conto “O Pequeno Preocuposauro” de Rachel Bright. A docente realizou a leitura do conto de uma forma calma para que os alunos acompanhassem visualmente aquilo que estavam a ouvir, com o objetivo de criarem uma relação áudio-verbal e, posteriormente, mental do conteúdo. De seguida, questionou-se o grupo qual era a ideia principal que retiraram da história, registando sempre no quadro as ideias e o nome de quem as proferiu (Anexo IX - Ideias Registadas no Quadro na Aula B).

Numa segunda parte desta aula, levou-se dentro de um saco opaco nove papéis com palavras. Assim, pedia-se a um aluno de cada vez (em formato sorteio para ser mais justo) para retirar um papel. Por fim, através de um debate de grupo, discutiu-se se poderia aquela palavra ser ou não uma preocupação, sem nunca se esquecerem de justificar o seu ponto de vista.

2. Finalidade da Aula

Com esta aula pretendeu-se desenvolver mais uma vez a capacidade crítica, mas com especial enfoque na argumentação e fundamentação a par da flexibilidade mental. Relembre-se que se está a trabalhar com o 2.ºano de escolaridade e, naturalmente, algumas competências estão em processo de desenvolvimento. Por isso, e sabendo que o grupo ainda apresenta dificuldades na argumentação e fundamentação decidiu-se então, focar nestas competências e perceber de que forma a Filosofia consegue colmatar / desenvolver as mesmas.

Neste caso, pretendeu-se que os alunos tomassem a decisão de a palavra ser ou não uma preocupação e justificar a escolha que realizou. Colocar um aluno nesta situação de escolha, desenvolve a sua flexibilidade mental “obrigando-o” a pensar e refletir, ser crítico na forma como reflete, colocar “em jogo” todas as suas ideias e até as de quem o rodeia e decidir, ser responsável e autónomo para decidir e posteriormente, justificar, construir argumentos que sustentem a sua decisão.

3. Avaliação da Aula

A avaliação desta aula foi realizada através da observação direta realizada pela estagiária.

A discente chegou à conclusão como já foi aqui referido, que a turma, no geral, apresenta ainda algumas dificuldades no que toca a argumentar as suas opiniões e decisões. Na maior parte do tempo, os alunos justificavam os seus pontos de vista e as suas decisões recorrendo sistematicamente a exemplos. No entanto, importa referir que recorriam a exemplos de situações reais o que se relaciona com o facto de se estar a trabalhar com uma faixa etária que se encontra na terceira infância no estágio das operações concretas, ou seja, o raciocínio está limitado a situações reais no aqui e agora. Esta necessidade de recorrer a exemplos para se justificar pode ser observada nos seguintes comentários que a estagiária registou de alguns alunos:

“Preocupotividade”

J.P (palavra pais) - “É uma preocupação porque por exemplo há meninos que não tem pais e isso é uma preocupação”.

G.C (palavra férias) - “É uma preocupação porque pode existir uma inundação”.

T.N (palavra férias) - “Sim é uma preocupação, porque por exemplo os meus pais podem ganhar um bilhete para dois e eu não posso ir de férias com eles”.

J.V (palavra animais) - “É uma preocupação porque os animais selvagens podem magoar-me”.

Relativamente a entender mensagem que a história pretendia transmitir e saber o que é uma preocupação, continuou-se a observar um auxílio recorrente a exemplos, mas sempre com um grande esforço e empenho por parte de alguns alunos, para se conseguirem fazer entender, vejamos nos seguintes comentários:

M.S- “A preocupação acontece quando temos medo, mas depende daquilo que nos vai acontecer”.

R.S- “As preocupações não acontecem só com coisas graves. Posso estar preocupada com o meu aniversário e é bom”.

D.S- “Quando estamos preocupados significa que estamos com dúvidas em alguma coisa”.

A investigadora conclui que a turma já demonstra uma grande autonomia no que diz respeito a dar a opinião e saber ouvir a opinião do outro; os alunos respeitam as regras de funcionamento da aula de filosofia; demonstram ainda alguma dificuldade em argumentar os seus pontos de vista e já conseguem pensar / refletir de um modo coeso e organizado para que mais tarde possam tomar a decisão que acham mais correta e adequada à situação.

1.3. Aula C

1. Descrição sumária

A aula C (Anexo X - Aula C) tem como objetivo trabalhar as diferentes possibilidades de vida que existem e que podem assim gerar diferentes abrigos / lares para as pessoas, bem como trabalhar a ideia de que existem diversos tipos de abrigos para cada pessoa, com significados diferentes. Resumidamente, pretende abordar-se os direitos humanos através da obra *Obra Abrigos*, de Adélia Carvalho. A docente deverá realizar a leitura do conto de uma forma calma, para que os alunos acompanhem visualmente aquilo que estão a ouvir,

com o objetivo de criarem uma relação áudio-verbal e, posteriormente, mental do conteúdo. De seguida, deve questionar-se o grupo sobre qual a ideia principal que tiram da história, registando sempre no quadro as ideias e o nome de quem as profere.

Numa segunda parte da aula, a professora deve levar uma palavra escrita numa nuvem de algodão, explicará à turma que aquela palavra é o mais importante para o seu melhor abrigo, por exemplo “abraço”. De seguida, deve pedir-se aos alunos que numa pequena nuvem de algodão que lhes irá ser entregue, escrevam a palavra que acham mais importante ou característica do seu melhor abrigo.

De seguida, e com previsão para terminar numa segunda aula, os alunos são desafiados a imaginar que vão oferecer um “lar” a um sem abrigo e por isso, serão desafiados a desenhar / construir o seu melhor abrigo. Para estimular ainda mais a sua criatividade, será fornecido, a cada aluno um conjunto de materiais, (exemplos: restos de cartolinas, pedaços de alumínio, fios de lã, rolhas e entre outros) para que possam realizar com os mesmos o seu melhor abrigo e de modo a não recorrem apenas ao desenho e à pintura. No final, no placard da sala, a construção do abrigo e a palavra escrita na nuvem de algodão poderão ser expostos, juntamente, com a foto de cada aluno de modo a identificar cada trabalho. Esta atividade poderá ser exposta, num papel de parede que já tenha desenhado um telhado para acolher todos estes abrigos.

2. Finalidade da Aula

Com esta aula pretende-se desenvolver a criatividade, ou seja, a capacidade de encontrar novas soluções, bem como a diversidade, referindo-se aqui ao ato de moldar as soluções aos problemas / situações.

3. Avaliação da Aula

A avaliação desta aula deveria ser realizada através da observação direta, pela professora titular da turma. Nesta observação iria ser pedido à professora que tivesse em atenção alguns aspetos tais como: a participação dos alunos nas aulas de filosofia, a criatividade para encontrarem novas soluções perante possíveis problemas, o saber adaptar as soluções que criam às situações

apresentadas, a motivação da turma nestas aulas, o entusiasmo, o saber estar e respeitar as regras de organização dadas nestas sessões.

1.4. Aula D

1. Descrição sumária

Na aula D (Anexo - XI Aula D) deve ser apresentado à turma um vídeo que diz respeito ao anúncio da campanha de Natal da marca *Boticário*, no ano de 2018. Este anúncio retrata a inclusão que deveríamos praticar na nossa sociedade. A presente campanha, relata um momento num dia de escola, onde uma turma ensaia a sua apresentação para a festa de Natal. Um aluno mudo, não participa no ensaio pela sua condição, a professora deixa-lhe a pauta da música que irão cantar. O aluno regressa a casa e começa a ensaiar a letra desta música, através da linguagem gestual. Para emoção e admiração de todos, o aluno aparece na peça na apresentação final, juntamente com a sua turma.

Após a apresentação do vídeo, a docente deve dar um minuto para que a turma possa raciocinar sobre o que viu e posteriormente, partilhar uns com os outros o que entenderam do anúncio. Posto isto, deverão ser colocadas algumas questões para provocar a discussão / reflexão, o questionamento e a partilha de ideias na turma, acerca da mensagem que o vídeo lhes transmitiu. De seguida, a professora deve dividir a turma em pares e aplicar a estratégia Aprendizagem Cooperativa: Pensar- Formar / Pares - Partilhar em ação. Isto é, deve questionar os alunos sobre a solução que a professora do vídeo encontrou, ou seja, se era a única que se poderia ter encontrado ou se eventualmente existiam outras soluções para que a turma e a professora, desde logo, integrassem o aluno nos ensaios. Assim, a docente deverá pedir que cada grupo discuta o problema e encontre uma solução por grupo, para posteriormente, partilharem com a turma. Posto isto, deverá ser dado algum tempo à turma para que possam refletir, duvidar e questionar, através do pensamento crítico de cada um, sobre o problema apresentado, bem como, investigar e encontrar novas soluções através da criatividade. Terminado o tempo para discussão, a professora deve pedir a um elemento de cada grupo para ir ao quadro escrever a nova solução que encontraram para integrar o aluno.

Por fim, com todas as soluções encontradas, a professora deve pedir que a turma, em grande grupo, decida quais as duas soluções mais “eficazes” para integrar o aluno em todas as atividades, desde logo. Saliente-se que, neste momento, recorrerão à flexibilidade mental no sentido de tomar uma decisão e à diversidade, ou seja, moldar as decisões à situação em causa.

2. Finalidade da Aula

A aula D tem como finalidade, desenvolver e colocar em ação as competências principais que o presente relatório pretende investigar, isto é, a flexibilidade mental, a criticidade, a criatividade e a diversidade de soluções.

3. Avaliação da Aula

De modo a verificar se os alunos estão a aprender e a atingir os objetivos propostos na presente planificação, bem como se interiorizaram a mensagem da história, para que, futuramente, na rotina diária, implementem as aprendizagens da aula, irá utilizar-se como estratégia de avaliação a heterorreflexão. Consiste na discussão de ideias permitindo um diálogo reflexivo conjunto e baseado no questionamento. Este diálogo envolve o desenvolvimento de competências de nível superior, nomeadamente o pensamento crítico, a criatividade, a flexibilidade mental e a diversidade de soluções para com as diferentes situações. Para além disto iria pedir-se à titular por lecionar filosofia com crianças, para realizar a avaliação através da sua observação direta e com recurso a uma *rubric* construída pela investigadora (Anexo XII - Critérios de avaliação para a aula D).

2. Análise e Discussão do Plano de Intervenção

O presente relatório de investigação pretende estudar / repensar o contributo da Filosofia com Crianças em contexto de 1.ºCEB; em particular, o alinhamento entre as competências desenvolvidas nesta área curricular e as áreas de competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

No que diz respeito à análise e discussão do plano de intervenção do presente relatório, importa referir que este capítulo será dividido em dois grandes

subcapítulos. Como é de conhecimento geral, o país atravessa uma fase mais difícil, de adaptação e mudança devido à pandemia provocada pela COVID-19. Assim sendo, não foi possível realizar totalmente a prática profissional de forma presencial, o que não impossibilitou a realização plena da prática relativa à presente investigação. Por isso apresentar-se-á os resultados do que foi possível colocar em prática, ou seja, o que diz respeito ao subcapítulo *à priori*. O subcapítulo restante diz respeito ao que não foi colocado em prática e surge como proposta desenhada para a realidade onde se desenvolveu o estudo (designada por *a posteriori*).

2.1 a Priori

“(…) a Filosofia para Crianças serve para iniciar as crianças na procura de uma constituição autónoma e participada dos sentidos. (...) Serve para pensar, refletir e criticar todas as questões que dizem respeito à constituição dos sentidos” (Azevedo & Gonçalves, 2006, p. 104).

A Filosofia no 1.ºCEB permite que os alunos adquiram uma postura mais crítica e reflexiva face ao conhecimento que, diariamente, partilham na sala de aula. Os alunos deixam de receber monotonamente a informação transmitida pelo professor e passam a ser os próprios investigadores do conhecimento e aprendizagem, praticando uma aprendizagem ativa. Esta área de conhecimento desenvolve também a capacidade interrogativa de cada aluno sobre si, sobre os outros e sobre tudo aquilo que os rodeia. Assim, naturalmente, a filosofia contribui fortemente para a construção de um futuro cidadão cívico em cada aluno, numa sociedade em que se pretende cada vez mais que as pessoas apresentem as suas capacidades bastante desenvolvidas e firmes para o pensamento crítico, para a flexibilidade mental, para a criatividade, para a diversidade e entre outras. Isto porque “os empregos, os locais de trabalho e a sociedade continuam a evoluir a um ritmo vertiginoso, pelo que os alunos têm que ser desafiados para a aprendizagem ao longo da vida - adotando novas tecnologias, ideias e competências para resolver inúmeras situações” (Mártires *et al.*, 2019, p. 11). Assim, o aluno trabalha com a coerência, a lógica e a credibilidade das suas argumentações visto que é confrontado, a toda a hora, com o pensar do outro. Estabelece padrões morais sobre os acontecimentos da realidade e atribui-lhes razões que estão na base das suas decisões e

comportamentos. Estes aspetos, desenvolvem no aluno a capacidade de se aguentar quando deparado com as dificuldades que os problemas lhe apresentam; a capacidade de dar atenção aos pequenos detalhes do seu pensamento e da sua argumentação; oferece resistência à não verdade e à manipulação; desenvolve a capacidade de respeitar e aceitar pensamentos novos e diferentes e acima de tudo permite que o aluno, pondere sobre ele mesmo, sendo capaz de rever a sua posição. Esta área de conhecimento, permite que todos os alunos criem regras que lhes irão ser sempre úteis, ao longo da vida e em todos os momentos.

Ao analisar a educação contemporânea, verificou-se a sua evolução e os requisitos constantes que exigem dos professores para que estes sejam proprietários de uma cultura extensiva e consistente, para com segurança, desempenharem o papel de facilitador como nos diz Lipman. Nesta perspetiva, os professores deixam então de ser meros transmissores de informação e conteúdos e passam a coordenar, orientar e partilhar com os alunos a descoberta do conhecimento de uma forma autónoma, a atitude de questionamento, a estimular a pesquisa, desenvolvendo o espírito crítico, o respeito pelo outro e pela diferença, num clima de um sincero diálogo e comunicação.

Isso quer dizer que o papel do facilitador, de um certo ponto de vista, é neutro (pois deve abster-se de apresentar ou indicar uma opinião correta, mas, sob outro ponto de vista, o facilitador conduz ao diálogo porque deve indicar o caminho para pensar melhor sobre os problemas e perguntas que surgem (Mendonça, 2011, p. 22).

As intervenções educativas surgiram neste clima de diálogo e comunicação frequente, já que o ato de questionar não surge, só por si, como uma capacidade natural de querer saber sempre mais e por isso, é necessário gerar oportunidades e ampliá-las para, de uma forma filosófica, contextualizar as mesmas e oferecer novas aberturas de diálogo.

Tendo como plano de fundo a área de conhecimento, filosofia com crianças, o grupo de vinte e cinco alunos, desde logo demonstrou saber a importância de questionar, explorar as suas implicações e observar as consequências das mesmas. De igual forma, foi importante levar para o diálogo os pensamentos e outras razões, o que nos fez entender o respeito pelos argumentos e pelas diferenças de posição assumidas de cada aluno, por todos os que o rodeiam.

Simultaneamente, a linguagem surge como fundamental para expressar o que pensam, o que sentem e o que veem.

Ao comunicar e partilhar as ideias, os alunos vão dominando e desenvolvendo o seu pensamento crítico de uma forma autónoma e enriquecedora; exercitam o saber ouvir as opiniões daqueles que os rodeiam e posteriormente, aceitar e duvidar/questionar as mesmas, de uma forma interior e exterior.

Através deste contexto, as sessões de filosofia com crianças desenvolveram-se centradas no diálogo e questionamento, partindo sempre de um objeto selecionado, ou seja, um ponto de partida como por exemplo um conto. Este diálogo caracterizado pelo questionamento realizava-se com perguntas simples e concretas, mas que permitissem que os alunos entrassem num clima de discussão / investigação para que desenvolvessem autonomamente um conjunto de competências, isto é, auxiliou na compreensão e problematização das situações; levantou novas hipóteses desenvolvendo assim as capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige a cada aluno e ao grupo, tal como estão expressas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Deste modo, o diálogo filosófico iniciava-se com a formulação de questões e com a ampliação da problematização sobre o objeto escolhido. Estas sessões acabavam sempre por percorrer, inconscientemente, um fio condutor e coerente sobre o processo que envolve todo o pensamento dos alunos. Isto é, apresentava-se à turma, em cada sessão, um conto. Estes contos tinham sempre um problema ou opinião apresentados pelo autor. Ambas as situações permitiam que os alunos colocassem o seu pensamento em ação. Assim, após a leitura calma dos contos dava-se a oportunidade de durante mais ou menos, um minuto a turma pensasse e refletisse sobre o que ouviu. Questionavam-se os alunos de modo a desencadear a discussão. De seguida, escreviam-se no quadro as ideias / respostas dadas por cada aluno, o que se tornava muito importante para cada um, no sentido de entenderem e sentirem que as suas opiniões / ideias estavam a ser valorizadas e alvo de observação por todos, o que naturalmente, deixava-os motivados e valorizados. Durante o diálogo entre a turma, os alunos iniciavam o seu processo de reflexão, ou seja, começavam por ser críticos ao duvidarem e questionarem sobre aquilo que ouviram no conto, nomeadamente a mensagem transmitida ou o problema apresentado.

Posteriormente, e ao mesmo tempo, visto que não se trata completamente de um processo com fases estanques, ativavam a sua criatividade no sentido de encontrar novas soluções para os problemas ou então novos pontos de vista. Esta criatividade realizava-se sempre, com o cuidado de moldar as soluções / pontos de vista às situações em causa e assim, aumentando e desenvolvendo a diversidade de respostas. Por fim, o momento em que cada aluno se sente ainda mais responsável, valorizado e competente, ou seja, o momento de tomada de decisão onde todos em consenso tomam a melhor decisão para a situação em causa, e claro aqui desenvolvendo a flexibilidade mental. Importa também salientar que as intervenções tinham como objetivo deixar os alunos intrigados podendo chegar-se o mais perto possível do estado de encantamento e perplexidade, ou seja, os alunos não querem saber apenas como as coisas são causadas, eles também ficam intrigados com o facto de as coisas serem como são. O seu entusiasmo e curiosidade fazem com que desejem obter respostas às suas interrogações, saber o “porquê” das coisas. E quando perguntam, é como se quisessem que alguém justificasse o mundo para eles. O mundo pelo qual os alunos se sentem maravilhados é um mundo cujos significados querem aprender, tentando dar sentido a tudo o que os intriga. É por isso que eles gostam tanto de histórias, porque estas dão sentido ao mundo, mas fazem-no de uma forma encantadora. As habilidades de raciocínio estão relacionadas com a aquisição de significados. Quanto mais rapidamente os alunos identificarem, distinguirem, avaliarem, definirem e questionarem as situações, mais rica será a totalidade de significados que serão capazes de extrair da sua experiência.

Em cada aula, o grupo demonstrou uma grande evolução, (fruto da ligação que, maior parte da turma, mantinha com a Filosofia de outros anos letivos) apresentando um diálogo cada vez mais rico e completo, ainda que com alguma dificuldade no que toca à argumentação, mas como foi salientado pela docente de filosofia com crianças, natural e suscetível de evolução ao longo do tempo.

Com as intervenções educativas, quer as planeadas pela investigadora, quer as assistidas e auxiliadas pela mesma, conclui-se que de facto a filosofia com crianças no 1.ºCEB é bastante útil e importante nesta valência de ensino. Como foi possível verificar, esta área de conhecimento permite que os alunos desenvolvam e saibam utilizar da melhor forma, competências naturais e

importantes para o futuro de todos. Toda esta importância depositada sobre a filosofia ganha um peso ainda maior tendo em conta a sociedade e os desafios que esta exige diariamente. Isto é, a sociedade exige cada vez mais que a educação prepare alunos para se tornarem futuros cidadãos mais críticos, criativos e autónomos para que proponham soluções e resolvam problemas em grupos e não se deixem ser apenas consumidores de inovação, mas sim que, contribuam positivamente com a mesma. É de salientar que o futuro requer pessoas que possam imaginar, inventar, conectar conhecimentos novos e antigos e assim, solucionar problemas. E é nestas competências que o centro da aprendizagem deve situar-se.

Além do mais, a Filosofia com Crianças possui um carácter interdisciplinar que se ajusta às características de uma comunidade de investigação, na medida em que oferece aos alunos a oportunidade de discutir conceitos, que existem noutras áreas, mas que não são plenamente analisados pelas mesmas. Assim, comprova-se mais uma vez a grande utilidade da filosofia no 1.ºCEB, para desenvolver nos alunos o pensamento crítico e criativo, a flexibilidade mental e a diversidade de soluções, através de questões como estimulação da imaginação e da razão.

É função da escola preparar os seus alunos para o amanhã, deixando-os cada mais seguros das suas competências e felizes pelo contributo que todos os dias podem dar à sociedade. Ora a Filosofia com Crianças é a âncora ideal para auxiliar as escolas / professores neste processo de ensino-aprendizagem, onde o principal foco é o aluno e o seu bem-estar.

2.2 a Posteriori

Dada a situação que o país vive, derivado à pandemia provocada pelo COVID-19, não foi possível finalizar a prática profissional de forma presencial. Assim, foi nossa opção continuar a apresentar as propostas de intervenção, assim como acompanhar a turma em regime de aulas online. Deste percurso destacamos:

- a presente autonomia destes alunos no que toca a conseguirem, de forma autónoma, organizar o seu local de estudo;
- a presente e continua criatividade e curiosidade;

- o querer saber sempre mais;
- a constante vontade de questionar.

Ambas as sugestões de planificação apresentadas seriam possíveis de serem realizadas no modo ensino a distância. No entanto uma delas seria ainda mais apropriada dadas as condições com que nos defrontamos neste momento. É sugerido abordar a inclusão através de um vídeo. Este recurso, em ensino a distância, por aulas síncronas, torna-se mais prático e fácil para conseguir chegar a todos os alunos, captando-lhes a atenção e fazer com que se sintam motivados e integrados na sessão. A outra sugestão de planificação, através de um conto também seria perfeitamente possível de realizar em aulas síncronas, poderia trazer alguma dificuldade, nomeadamente, no que toca a conseguir a atenção dos alunos e o seu interesse, pelo facto de não terem perto de si o que estavam a ouvir ler. No entanto, isto poderia ser modificado de forma a conseguir o melhor para os alunos. Isto é, através da digitalização do livro os alunos poderiam aceder ao mesmo, enquanto ouviam a sua leitura. Porém, esta nova realidade de ensino à distância, nomeadamente aulas online, traz a possibilidade de os docentes recorrerem a variadas e imensas opções para conseguirem contornar as dificuldades que este ensino à distância, naturalmente, traz. Assim, esta nova modalidade, além de um pouco assustadora inicialmente, tornou-se desafiante e motivadora no sentido de pedir mais aos professores, ou seja, esta modalidade desafiou os professores a inovar e criar. Ora, a Filosofia com Crianças não ficou de fora apesar deste ensino a distância, sendo por isso perfeitamente possível, continuá-la por aulas síncronas e, desta forma, continuar com as suas prioridades pedagógicas estratégicas: desenvolver competências fulcrais para o crescimento e futuro de cada aluno, tal como já foi referido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Globalmente, os currículos dos países membros da OCDE integram a promoção de competências de criatividade e pensamento crítico como objetivos de aprendizagem. A ação educativa no desenvolvimento do pensamento crítico – saber pensar - é também cada vez mais reconhecido por todos os sistemas de ensino, porque há a crença de que as escolas devem ajudar os alunos a pensar de modo independente em vez de apenas transmitir conhecimento. No entanto, muitas vezes, o significado e as implicações do desenvolvimento das competências de criatividade, flexibilidade, comunicação, tomada de decisões e pensamento crítico não são evidentes para os professores na sua prática pedagógica. Mais do que uma questão de resistência às mudanças ou cansaço de mudanças constantes, a não implementação de propostas que promovam essas competências decorre da falta de “objetividade” sobre o que esses conceitos realmente significam e como se traduzem nas práticas de ensino e de aprendizagem, para além da avaliação para as aprendizagens.

Considerando que a sociedade contemporânea, pelas suas características de incerteza, imprevisibilidade e complexidade exige novos saberes que devem ser mobilizados através da escolaridade, revela-se o papel fulcral da educação, no aprofundar do pensamento reflexivo, do conhecimento de si e do(s) outro(s), no desenvolvimento da capacidade crítica com vista à tomada de decisões e na procura de respostas e soluções criativas e corretas para os desafios.

Sublinha-se, assim, a importância da qualidade da educação, isto é, “desenvolver formas de pensar consistentes que possibilitem criar esquemas ativos para interpretar a realidade e intervir nela” (Simão, 2002, p. 14).

Deste modo, e respondendo a uma das questões principais deste relatório, isto é, qual a intencionalidade da Filosofia com Crianças, considera-se que esta área de conhecimento contempla um conjunto de estratégias consideradas potenciadoras do pensamento crítico, criativo e de cuidado com o outro, numa educação centrada no cuidar, que valoriza o ser humano, a responsabilidade e a pessoa como sujeito da sua própria formação, isto é, autor das suas escolhas. Por isso, a Filosofia com Crianças, coloca a sua intencionalidade no ato de transformar os alunos em futuros cidadãos conscientes capazes de responder

aos apelos, às realidades e aos problemas cada vez mais transversais e globais e não permite que se tornem em meros consumidores ou reprodutores de ideias pré-feitas. Seguindo ainda esta linha orientadora, porquê a Filosofia com Crianças para realizar esta transformação nos alunos? Esta área de conhecimento é ideal para auxiliar os alunos na formação do seu eu porque permite que se eduque numa lógica de criticidade e criatividade, ou seja, pilares fulcrais para que os alunos sejam capazes de responder a tudo aquilo que lhes possa ser apresentado pela sociedade. Esta área de conhecimento assegura a todos os seus alunos uma formação que lhes garante “(...) a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Mártires *et al.*, 2019, p.7).

Perante a importância e resultados positivos por parte de Filosofia com Crianças conclui-se que esta área deve ser assegurada e investida na escolaridade desde muito cedo, para que os alunos possam adquirir e desenvolver todas as competências já aqui salientadas. De realçar, a importância da perenidade deste processo.

Que ninguém, por ser jovem, tarde em filosofar, nem, quando idoso, abandone a filosofia; pois não há ninguém que não tenha idade ou que esteja fora da idade para aquilo que constitui a saúde da alma. E aquele que diz que não é ainda tempo de filosofar ou que já passou o tempo para tal, assemelha-se àquele que diz, falando da felicidade, que a sua hora ainda não chegou ou que já passou. Por isso, devem filosofar tanto o jovem como o ancião... (Epicuro citado por Azevedo & Gonçalves, 2006, pp.110-111).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allessandrini, C., Macedo, L., Machado, N., Perrenoud, P. & Thurler, M. (2002). *As Competências Para Ensinar No Século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (2014). *APEFP*. Consultado em 21/06/2019, disponível em <https://www.apefp.org/>
- Azcue, J. (2012). *A Escola Onde Se Aprende*. Cascais: Principia Editora.
- Azevedo, C. & Gonçalves, D. (2006). *O valor e a utilidade da filosofia para crianças*. Cadernos de Estudo. N.º4, P. 103-11. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Baltazar, A., Rocha, A., Alves, C., Cruz, M., Barroso, M. & Valadares, P. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).
- Barbosa, A., Peixoto, A., Barbosa, G., Fonseca, L., Saraiva, L. & Neves, L. (2015). *Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos – atas 2015*. Viana do Castelo: EdProf e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, F. (2014). *Afetividade e Criatividade em Filosofia para Crianças*. Rio de Janeiro: *Childhood & Philosophy*, vol. 10, núm. 20, pp. 383-399.
- Bogdan, R, C. & Biklen, S, K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bono, E. (1995). *Ensine os Seus Filhos a Pensar*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Clube do Livro
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz editora.
- Costa, C. (2017). *A Filosofia com Crianças e Jovens – Da sua Pertinência no Ensino Secundário*. (Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário). Faculdade de Letras Universidade do Porto, Porto.

Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República nº240- I Série N. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº129- I Série N. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Diane, E., Olds, S. & Feldamn, R. (2009). *O Mundo da Criança: da Infância à Adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill.

Dinis, C. (2011). *O que é a Filosofia para Crianças: Programa de Matthew Lipman*. (Dissertação para a Obtenção do Grau de Mestre em Filosofia-Ética e Política). Universidade da Beira Interior Artes e Letras, Covilhã.

Direção-Geral da Educação (2019). *DGE*. Consultado em 06/06/2019, disponível em <https://www.dge.mec.pt/>.

Dolz, J. & Ollagnier E. (2004). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Fonseca, M. (2012). *Filosofia com Crianças e Jovens- A Comunidade de Investigação. 1ºCiclo do EB*. (Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação área de especialização em Formação Pessoal e Social). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Fonseca, V. (2007). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Âncora Editora.

Gomes, M. (2017). *Diversidades Educação e Aprendizagem*. 50, 37-40. Disponível em: <http://www.spef.pt/image-gallery/32151869248712-Notcias-Revista-Diversidades-n-51.pdf>

Gómez, Ángel Pérez (2010^a). *Nuevas 75rofessora y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre*. Revista 75rofessorado75tária de formación del 75rofessorado, 68, 17- 36.

Disponível em: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13421284271.pdf

Gonçalves, D. & Moura, G. (2014). *Promoção do Pensamento Crítico no Contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico*. In Machado, C., Sá-Chaves, I., Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas Atuais no Panorama Internacional*. Aveiro: UA Editora.

Guedes, A. & Rego, M. (2012). *Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta*. Revista Ibero-americana de Educação 58, 3: 1 – 12.

Leite, C. (2011). *Educação no Contexto Contemporâneo: As Possibilidades do Lugar*. Brasil: Editora da Universidade de S. Paulo.

Lima, D. (2004). *Filosofia para Crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação*. (Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Filosofia da Educação). Universidade do Minho.

Lima, G. (2011). *Filosofia Para Crianças E Considerações Sobre Educação Infantil A Partir de Walter Benjamin*. (Monografia apresentada ao curso de graduação em Filosofia). Universidade católica de Brasília.

Lipman, M., Sharp, M. & Oscanyan, F. (2011) *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria.

Louçano, M. (2016). *A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar*. Bragança: ECONOMICA.

Lourenço, M. & Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar? Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação Geral/ Direção-Geral da Educação.

Mártires, A., Rainho, C., Morais, E., Morais, F., Cruz, G., Monteiro, M., Carvalho, M., Catarino, P., Vasco, P., Payan-Carreira, R., Morais, T. & Castelo-Branco, Z. (2019). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula*. Lisboa: PACTOR.

Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar? Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano.

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação Geral/ Direção-Geral da Educação.

- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Oliveira, E. (2018). *Manual 2 Planos de Sessão de Filosofia para Crianças e Jovens*. Gráfica Minho- Lima e C^a Lda.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigações em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2011). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sanchez, L. (2005). *La Lógica de Lipman. Novedades Educativas*. Argentina: V. 169, P. 34-39.
- Santos, M. (2011). *A Escola Não Tem Nada a Ver*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Sequeira, J. (2012). *Desenvolvimento Pessoal*. Lisboa: Monitor.
- Silva, M. (2006). *Sala de aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quarteto Editora.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2016). *O Pensamento Crítico na Educação em Ciências: revisão de estudos no Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado em Ensino de 1^o e 2^oCEB não publicada). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Souza, R. (2008). *Os Níveis do Pensar e a Consciência Humana*. UNIME: Lauro de Freitas-Ba.
- Souza, T. (2017). O Ensino de Filosofia para Crianças na Perspetiva de Matthew Lipman. *Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia*. Vol.10. Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/#!/filogenese>
- Trevisan, G. (2011). *Cidadania e participação - Uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola*. In Actas do V Encontro CIED. Lisboa: CIED.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.

Valadas, S. & Gonçalves, F. (2013). *Aspetos Metodológicos do Inquérito por Entrevista*. Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO), Universidade do Algarve.

Vieira, C. (2000). *O Pensamento Crítico na Educação Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, C. & Vieira, R. (2015). Práticas Didático-pedagógicas de Ciências: Estratégias de Ensino / Aprendizagem Promotoras do Pensamento Crítico. *Saber & Educar*, 20, 34-41.

Xavier, L. (2015). Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.

ANEXOS

Anexo I - Guião de Inquérito por Entrevista à Professora Responsável por lecionar Filosofia e à Professora Titular da Turma

O presente inquérito por entrevista integra-se num Relatório de Investigação, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e visa estudar o contributo da Filosofia com Crianças em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico; em particular, o alinhamento entre as competências desenvolvidas nesta área curricular e as áreas de competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Agradecemos, antecipadamente, o seu contributo nesta investigação, garantido o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

1. Há quanto tempo leciona Filosofia com Crianças?
2. Realizou alguma formação específica para lecionar a referida área?
3. O que mais aprecia nesta função?
4. Se tivesse que explicar o que é filosofia com crianças apenas com 3 palavras, quais utilizaria?
5. Sabe-se que a educação contemporânea exige aos alunos um conjunto de competências fulcrais, que estão alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, para o desenvolvimento dos mesmos. A seu ver, a filosofia com crianças permite desenvolver essas competências? Porquê?
6. Tendo em conta a sua experiência profissional, sente que os alunos já têm algum desenvolvimento no que toca à flexibilidade mental, à criticidade e à criatividade? Pode dar um exemplo?
7. Considera que a Filosofia com Crianças é uma área disciplinar que permite a dinamização de diferentes metodologias em sala de aula? Gostaria de articular esta área com outras? Porquê?
8. As metodologias específicas desta área disciplinar, podem ser utilizadas noutras disciplinas?
9. A turma em questão tem alguma competência, em específico, por desenvolver?

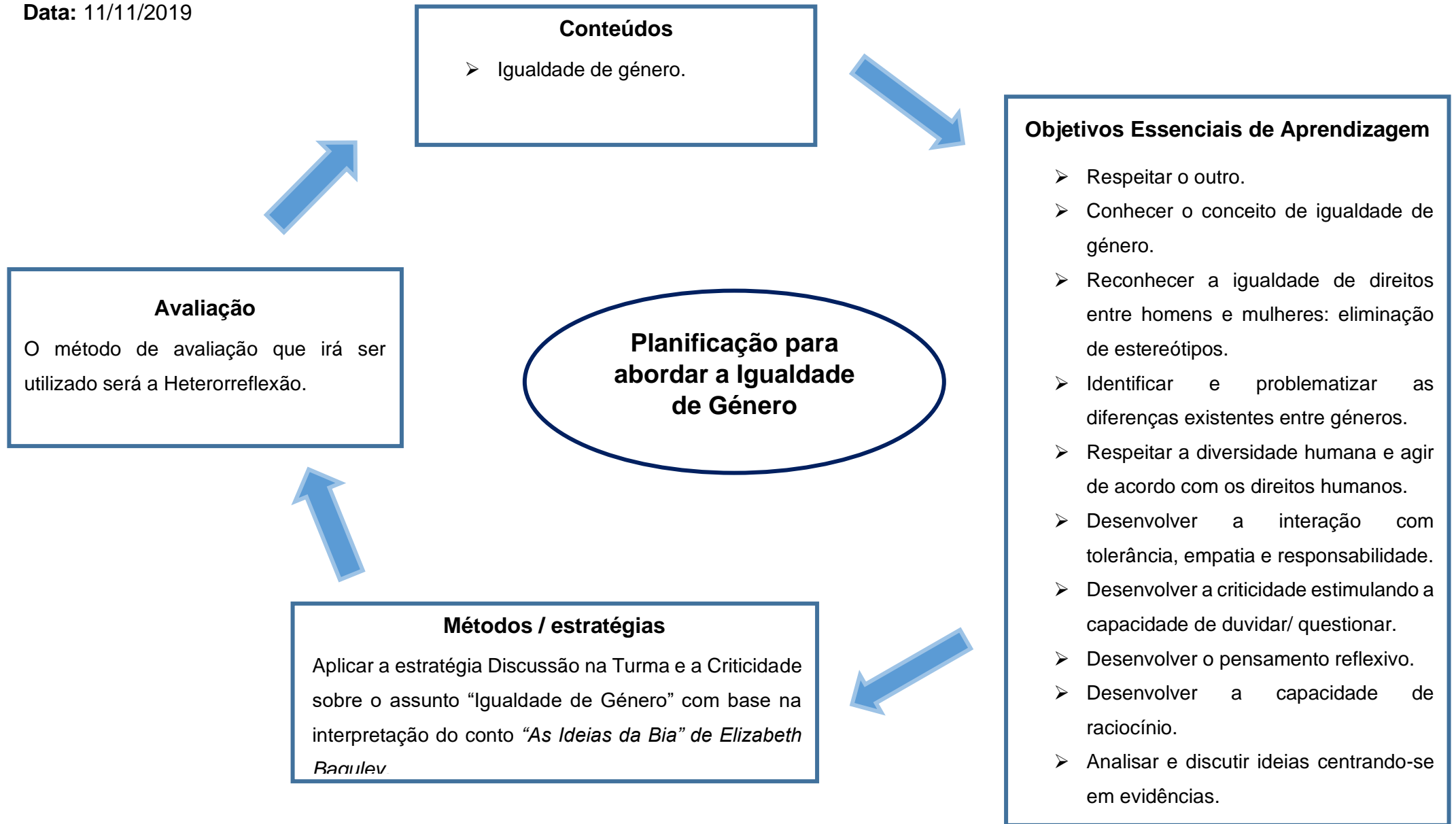
10. Como é que os alunos reagem ao facto de nas aulas de Filosofia existir uma comunicação própria que permite a organização da mesma?
11. Este grupo participa com facilidade na discussão e partilha de ideias? Apresentam já algum tipo de argumentação/ contra-argumentação?
12. Fora da sala de aula, há evidências do contributo desta área disciplinar? Deseja referir algo como exemplo?
13. Nos dias de hoje a inclusão é um tema bastante comentado e discutido. A filosofia com crianças contribui de alguma forma para a inclusão?
14. Na sua opinião, a Filosofia com Crianças torna os alunos mais...? Porquê?
- a) Cultos
 - b) Cívicos
 - c) Felizes

Anexo II- Questões dos Grupos de Discussão

Questões para os grupos de discussão:

Com este grupo de discussão pretendo recolher a vossa opinião sobre as aulas de filosofia.

1. Faz sentido para vós aprender Filosofia? Porquê?
2. As aulas de Filosofia são divertidas? Que tipo de aprendizagens realizam?
3. Os recursos são importantes? Por exemplo, a utilização da bola (em peluche) ajuda na organização das aulas? Gostavam de usar noutras aulas?
4. O que aprendem nas aulas de Filosofia que mais gostam? E o que menos gostam?
5. Tudo o que aprendem nestas aulas, ajuda-vos noutras disciplinas? Dá um exemplo.
6. A Filosofia ajuda-vos a crescer? Porquê?
7. Que temas costumam falar nas aulas de Filosofia? Achem esses temas importantes para vocês e para o vosso futuro? Porquê?
8. Se pudesses escolher, escolhias ter aulas de Filosofia ou não ter?
9. O que gostam mais nestas aulas?



Guião de Planificação

Irá ser apresentado à turma um conto que retrata a igualdade de género intitulado de *“As Ideias da Bia”* de Elizabeth Baguley. O presente conto relata a história de uma menina chamada Bia que com paciência e muita criatividade consegue conquistar o território exclusivo de dois rapazes (o Hugo e o Neno) impondo as suas ideias e presença, ainda que lhe tenham dito que não brincavam com raparigas por elas não saberem brincar. Após a apresentação do conto, a estagiária irá colocar algumas questões para provocar a discussão/reflexão, questionamento e partilha de ideias na turma acerca da mensagem que o conto lhes transmite. Saliente-se que esta discussão baseada no questionamento irá abordar a igualdade de género, para que os alunos entendam que não é por ser do sexo feminino ou masculino que devem ser discriminados. Importa ainda referir que a par desta estratégia de discussão, irá colocar-se em ação a criticidade para que os alunos se questionem individualmente e em grupo, pensando criticamente sobre o assunto.

De modo a verificar se os alunos estão a aprender e a atingir os objetivos propostos na presente planificação, bem como se interiorizaram a mensagem da história, para que futuramente, na rotina diária, implementem as aprendizagens da aula, irá utilizar-se como estratégia de avaliação a heterorreflexão, que consiste na discussão de ideias permitindo um diálogo reflexivo conjunto e baseado no questionamento. Este diálogo envolve o desenvolvimento de competências de nível superior, nomeadamente, o pensamento crítico. Por fim, será realizado pelos alunos, um registo da aula que será alvo de avaliação por parte da estagiária numa grelha de avaliação.

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ___

O QUE PODEM OS DOIS RAPAZES FAZER PARA MUDAR A SUA ATITUDE COM A BIA?



O QUE APRENDEMOS HOJE?

Anexo V- Grelha de Avaliação da Aula

Filosofia com Crianças: A Igualdade de Género

Data: 11/11/2019

O aluno está capacitado para:	Respeitar o outro	Conhecer o conceito de igualdade de género	Reconhecer igualdade de direitos entre homens e mulheres	Identificar e problematizar as diferenças entre géneros	Respeitar a diversidade humana	Desenvolver a criticidade estimulando a capacidade de duvidar/questionar	Desenvolver o pensamento reflexivo	Desenvolver a capacidade de raciocínio	Analisar e discutir ideias
1	S	S	S	S	S	AP	AP	AP	AP
2	S	S	S	S	S	S	S	S	S
3	S	S	S	S	S	S	S	S	S
4	S	S	S	S	S	S	AP	AP	AP
5	S	S	S	S	S	S	S	S	S
6	S	S	S	S	S	S	S	S	S
7	S	S	S	S	S	S	S	S	S
8	S	S	S	S	S	S	S	AP	AP
9	S	S	S	S	S	S	S	S	S
10	S	S	S	S	S	S	S	S	S
11	S	S	S	S	S	S	S	S	S
12	S	S	S	S	S	S	S	AP	AP
13	S	S	S	S	S	S	AP	AP	AP
14	S	S	S	S	S	S	S	S	S
15	S	S	S	S	S	AP	AP	AP	AP
16	S	S	S	S	S	S	S	S	S
17	S	S	S	S	S	AP	AP	AP	AP
18	S	S	S	S	S	S	S	S	S
19	S	S	S	S	S	S	S	S	S
20	S	S	S	S	S	AP	AP	AP	AP
21	S	S	S	S	S	S	S	S	S
22	S	S	S	S	S	S	S	S	S
23	S	S	S	S	S	S	AP	AP	AP
24	S	S	S	S	S	S	S	S	S
25	S	S	S	S	S	S	AP	AP	AP

S- Sim N- Não AP- Apresenta dificuldades

Anexo VI- Alguns Registos Preenchidos

Nome: _____

Data: 11 / 11 / 19

O QUE PODEM OS DOIS RAPAZES FAZER PARA MUDAR A SUA ATITUDE COM A BIA?

Devem ^{dizer} pedir desculpa e dizer que ^{município} mais não foram lá, mas se for verdade.

Devem parar de ^{gostarem} gostar com a Bia e dar-lhe um abraço de pedido de desculpa.

Devem ^{ser a partir} ser a partir de agora amigos da Bia.

O QUE APRENDEMOS HOJE?

Os ^{rapazes} rapazes tiveram ^{um} um comportamento muito incorreto e eles ^{devem} devem de pensar que os ^{meninos} meninos não ^{são} são diferentes dos rapazes, mas o mais importante é ser diferente.

Nom _____

Data: 11 / 11 / 2019

O QUE PODEM OS DOIS RAPAZES FAZER PARA MUDAR A SUA ATITUDE COM A BIA?

^{rapazes} Os rapazes aprenderam que não se deve ^{brincar} brincar com as meninas de forma ^{interessante} interessante, deviam brincar com todas.

Os rapazes aprenderam que não se deve ^{gostar} gostar com as meninas os rapazes.

^{deves} não se deve ^{gostar} gostar com as pessoas antes de ^{conhecê-las} conhecê-las.

O QUE APRENDEMOS HOJE?

Eu hoje aprendi que não se deve ^{gostar} gostar com as ^{pessoas} pessoas antes de ^{conhecê-las} conhecê-las.

Nome:

Data: 11/11/2019


O QUE PODEM OS DOIS RAPAZES FAZER PARA MUDAR A SUA ATITUDE COM A BIA?

Deviam
brincar com a Bia.
brincar

Deviam respeitar a
Bia.

Não deviam
gozar com a Bia

O QUE APRENDEMOS HOJE?
Eu hoje aprendi a respeitar os outros e a não gozar
com as outras pessoas.



Nom


Data: 11/11/19

O QUE PODEM OS DOIS RAPAZES FAZER PARA MUDAR A SUA ATITUDE COM A BIA?

brincar com a Bia



pedir desculpa.
pedir desculpa.



também
e também não se pode
gozar com os outros



O QUE APRENDEMOS HOJE?
A lidar com as meninas e brincar com as raparigas.

Anexo VII- Momentos da Aula A

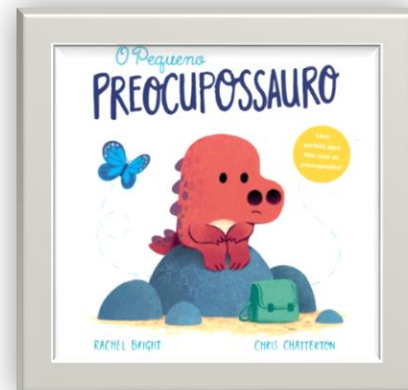


Objetivo:

Plano de Aula

Desenvolver a capacidade crítica (argumentação e fundamentação), a habilidade de fazer analogias e de identificar, por exemplo, preocupações em variadas situações.

Recurso: Obra *O Pequeno Preocupossauo*, de Rachel Bright e Chris Chatterton



1. Projeção da Obra digitalizada no quadro.
2. Leitura calma para os alunos conseguirem acompanhar visualmente (através das imagens) aquilo que estão a ouvir, com o objetivo de criarem uma relação áudio-verbal e, posteriormente, mental do conteúdo.
3. Perguntar: qual é a ideia principal que tiraram da história?
4. Escrever as ideias no quadro branco com os respetivos nomes de quem as proferiu à frente.
5. Depois de pensarmos, em conjunto e em comunidade de investigação, iremos proceder a uma outra atividade (que deverá ocupar, pelo menos 20 minutos).

PREOCUPOTIVIDADE

6. Colocamos dentro de um saco opaco nove papéis com as palavras representadas na imagem.
7. Pedimos (em formato sorteio para ser mais justo – ex.: nº de aluno) que venham tirar um papel.
8. Posteriormente, através de um debate de grupo, discutimos se poderá ser ou não uma preocupação para nós, sem nunca nos esquecermos de justificar o nosso ponto de vista.

AMIGO	CASACO	LIVROS
ANIMAIS	SENTIMENTOS	ESCOLA
COMIDA	FÉRIAS	PAIS

Anexo IX- Ideias Registadas no Quadro da Aula B

Será que pode ser uma preocupação?

Sim... pode-lhes acontecer alguma coisa (Rodrigo M.)
 Há meninos que não têm pais (João P.)
 Há preocupações que decorrem de coisas boas (Rodrigo L.) → Ex: os pais ganharem apenas 2 bilhetes de viagem (Tiago R.)

Sim... pode haver uma inundação (Gui E.)
 O avião ter ido sem nós (Sofia)
 Os meus pais irem de férias sem mim (Tiago W.)


Sim... pode morrer e isso deixa-me triste (Tiago R.)
 Os Selvagens podem assustar (Raquel S.)
 Podem-me magoar (João V.)

Preocupações

- há preocupações boas e más (Daniela)
- podemos provocar preocupações também (Salvador)
- acontecem devido a alguma coisa grave (Gui Costa)
 - ↳ ex. quando alguém se magoa (Raquel S.)
- ter dívidas (Dinis)
- ex: alguém "quase" cair - Inseguranças (Nathan)
- uma coisa que não sabemos que vai acontecer, mas deixa-nos com medo (Raquel R.) ou relevo (Mariana)
- a preocupação depende do que acontecer (Mariana)

O ser humano preocupa-se...

é bom ter mini-preocupações para quando acontecer algo sério, estou preparado (Rodrigo L.)
 ↳ para a vida (Raquel S.)



Sugestão de Planificação para abordar os Direitos Humanos.

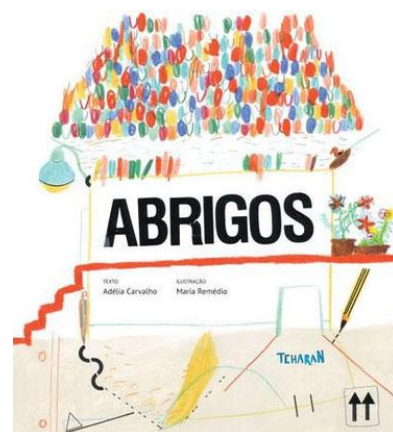
Turma: 2ºC

Objetivos:

Desenvolver a criatividade, ou seja, a capacidade para encontrar novas soluções, bem como a diversidade referindo-se ao ato de moldar as soluções aos problemas/situações.

Recurso: Obra *Abrigos*, de Adélia Carvalho.

Nota: As seguintes atividades irão ocupar duas aulas de filosofia com crianças, nos dias 16 e 23 de março.



Atividade 1

1. Projeção da Obra digitalizada no quadro.
2. Leitura calma para os alunos conseguirem acompanhar visualmente (através das imagens) aquilo que estão a ouvir, com o objetivo de criarem uma relação áudio-verbal e, posteriormente, mental do conteúdo.
3. Perguntar: qual é a ideia principal que retiram da história?
4. Escrever as ideias no quadro branco com os respetivos nomes de quem as proferiu à frente.
5. Depois de pensarmos, em conjunto e em comunidade de investigação, iremos proceder a uma outra atividade.

Atividade 1.1: “Os nossos melhores abrigos” (com início na primeira aula e finalização na segunda aula).

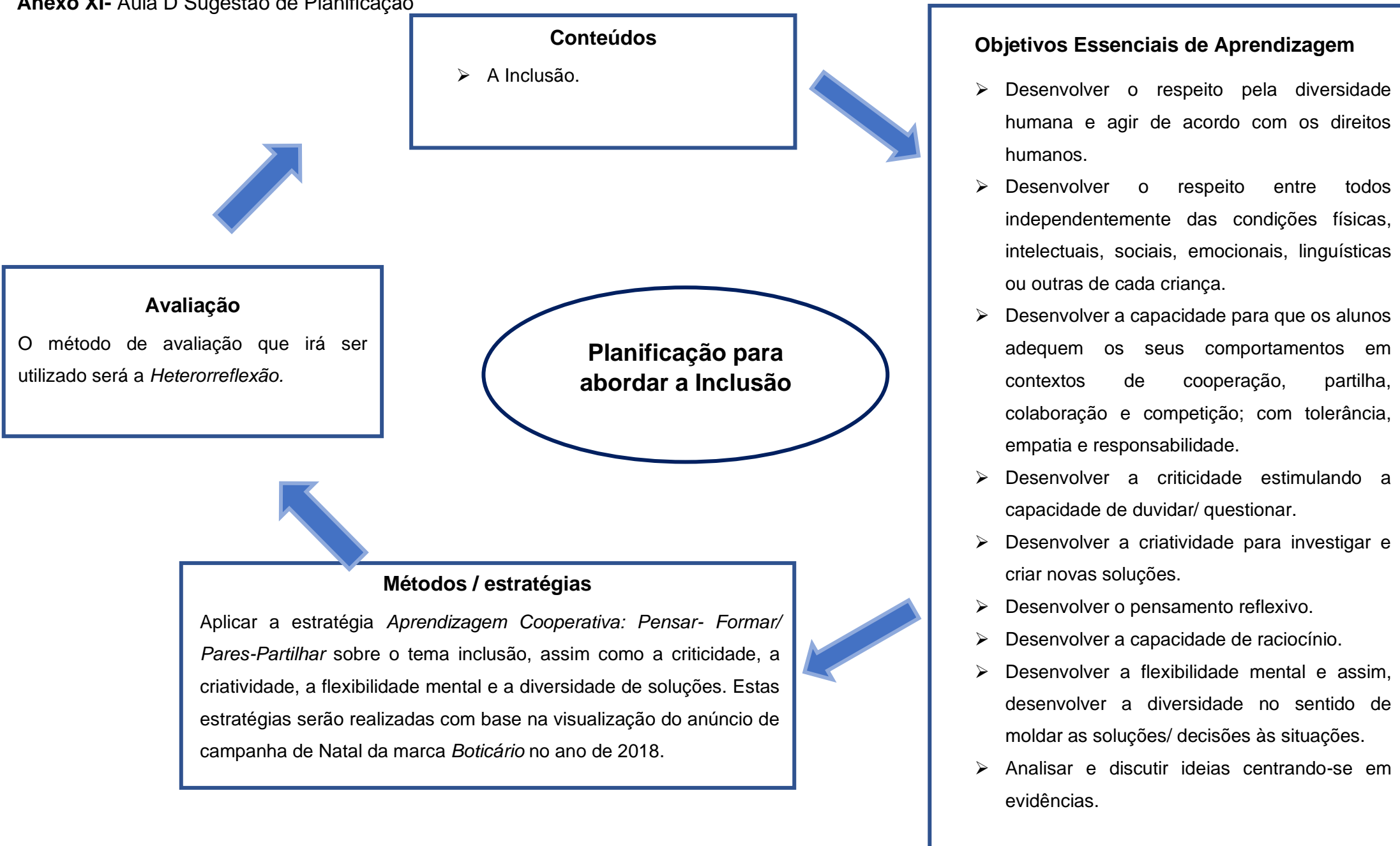
Inicialmente, a estagiária irá levar uma palavra escrita numa nuvem de algodão em que explicará à turma que aquela palavra é o mais importante para o seu melhor abrigo, por exemplo “abraço”. De seguida, irá ser pedido aos alunos que numa pequena nuvem de algodão, que lhes irá ser entregue, que escrevam a palavra que acham mais importante ou característica do seu melhor abrigo.

De seguida, e com previsão para terminar na segunda aula, os alunos irão ser desafiados a imaginar que vão oferecer um “lar” a um sem abrigo e por isso, serão desafiados a desenhar/construir o seu melhor abrigo. Para estimular ainda

mais a sua criatividade irão ser dados, a cada aluno, um conjunto de materiais (ex: restos de cartolinas, pedaços de alumínio, fios de lã, rolhas e etc) para que possam realizar com os mesmos o seu melhor abrigo e de modo a não recorrem apenas ao desenho e à pintura.

No final, no placard da sala, a construção do abrigo e a palavra escrita na nuvem de algodão irão ser expostos, juntamente, com a foto de cada aluno de modo a identificar cada trabalho.

Esta atividade será exposta, num papel de parede que já terá desenhado um telhado para acolher todos estes abrigos da turma em questão.



Guião de Planificação

Será apresentado, à turma, um vídeo que diz respeito ao anúncio da campanha de Natal da marca Boticário, no ano de 2018. Este anúncio retrata a inclusão que devemos colocar em ação na nossa sociedade. A presente campanha de Natal, relata um momento num dia de escola, em que uma turma ensaia a sua apresentação para a festa de Natal. Um aluno mudo, não participa no ensaio pela sua condição e assim, a professora deixa-lhe a pauta da música que irão cantar. O aluno regressa a casa e começa a ensaiar a letra desta música, através da língua gestual. Para emoção e admiração de todos, o aluno aparece na peça, na apresentação final, juntamente com a sua turma.

Após a apresentação do vídeo, a estagiária irá dar 1 minuto para que a turma possa raciocinar sobre o que viu e posteriormente, partilhar uns com os outros o que entenderam do anúncio. Posto isto, a estagiária colocará algumas questões para provocar a discussão/reflexão, questionamento e partilha de ideias na turma, acerca da mensagem que o vídeo lhes transmitiu. Saliente-se que esta discussão baseada no questionamento irá abordar a inclusão para que os alunos entendam que, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras de cada um, todos temos o direito à educação, à participação, à cooperação e entre outros.

De seguida, a professora irá dividir a turma em pares e irá colocar a estratégia Aprendizagem Cooperativa: Pensar- Formar/ Pares- Partilhar em ação. Isto é, vai questionar os alunos sobre a solução que a professora encontrou, ou seja, se era a única que se poderia ter encontrado ou se eventualmente existiam outras soluções para que a turma e a professora, desde logo, integrassem o aluno nos ensaios. Assim, a docente pede que cada grupo discuta o problema e encontre uma solução, por grupo, para posteriormente, partilharem com a turma. Posto isto, é dado algum tempo à turma para que possam refletir, duvidar e questionar, através do pensamento crítico de cada um, sobre o problema apresentado, bem como, investigar e encontrar novas soluções através

da criatividade. Terminado o tempo para discussão a professora pede a um elemento de cada grupo para ir ao quadro escrever a nova solução que encontraram para integrar o aluno.

Por fim, com todas as soluções encontradas, a professora pede que a turma, em grande grupo, decida quais as duas soluções mais “eficazes” para integrar o aluno em todas as atividades, desde logo. Saliente-se que, neste momento, recorrerão à flexibilidade mental no sentido de tomar uma decisão e à diversidade, ou seja, moldar as decisões à situação em causa.

De modo a verificar se os alunos estão a aprender e a atingir os objetivos propostos na presente planificação, bem como se interiorizaram a mensagem da história, para que, futuramente, na rotina diária, implementem as aprendizagens da aula, irá utilizar-se como estratégia de avaliação a heterorreflexão que consiste na discussão de ideias permitindo um diálogo reflexivo conjunto e baseado no questionamento. Este diálogo envolve o desenvolvimento de competências de nível superior, nomeadamente, o pensamento crítico, a criatividade, a flexibilidade mental e a diversidade de soluções para com as situações.

Anexo XII- Critérios de avaliação para a aula D

Em articulação com as competências estipuladas por Filosofia com Crianças e com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, são apresentados na tabela seguinte os critérios de avaliação da presente aula.

Nível 1	Nível 2	Nível 3
<p>O aluno apresenta ainda algumas fragilidades no que toca ao seu poder crítico perante as situações, à sua criatividade para criar novas soluções; à evolução do seu pensamento reflexivo e ainda na sua capacidade de tomar decisões, ou seja, a flexibilidade mental.</p>	<p>O aluno apresenta segurança no que toca ao seu poder crítico perante as situações, à sua criatividade para criar novas soluções; à evolução do seu pensamento reflexivo e ainda na sua capacidade de tomar decisões, ou seja, a flexibilidade mental.</p> <p>O aluno já consegue analisar e discutir ideias centrando-se em evidências.</p>	<p>O aluno apresenta o poder crítico perante as situações, a sua criatividade para criar novas soluções; o pensamento reflexivo e ainda a sua capacidade de tomar decisões, ou seja, a flexibilidade mental bastante desenvolvidos e seguros o que já lhe permite analisar e discutir ideias centrando-se em evidências, de uma forma cuidadosa, clara e precisa.</p>