

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Pós-graduação em Supervisão Pedagógica
e
Formação de Formadores

Pensamento crítico

Unidade Curricular: Projecto de Investigação

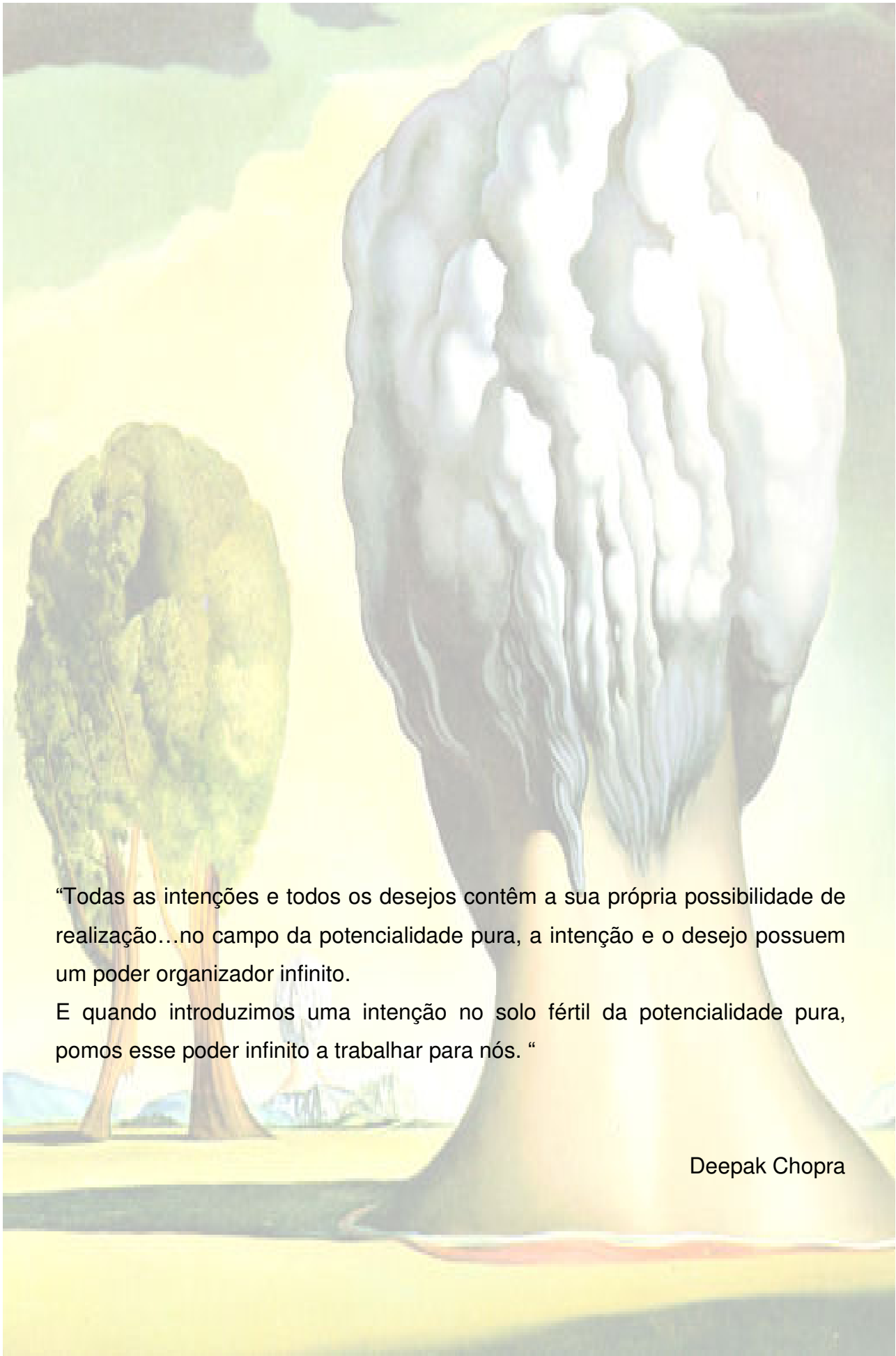
Docente: Mestre João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Maria da Conceição Lopes Pimenta

compimenta@gmail.com

Turma A

Porto, 5 Dezembro 2008



“Todas as intenções e todos os desejos contêm a sua própria possibilidade de realização...no campo da potencialidade pura, a intenção e o desejo possuem um poder organizador infinito.

E quando introduzimos uma intenção no solo fértil da potencialidade pura, pomos esse poder infinito a trabalhar para nós. “

Deepak Chopra

Índice

Sumário	4
1. Introdução	5
2. Desenvolvimento do raciocínio moral	7
3. Pensamento crítico.....	8
3.1. Enquadramento teórico	8
3.2. Pensamento crítico no contexto escolar.....	10
3.2.1. Alunos.....	10
3.2.1.1. Reflexão crítica na sala de aula	10
3.2.1.2. Reflexão crítica na acção tutorial	13
3.2.1.3. Estratégias promotoras de pensamento crítico	15
3.2.2. Professores.....	17
3.2.2.1. Professor reflexivo	17
3.2.2.2. Reflexão crítica na formação de professores	19
3.2.2.3. Reflexão crítica na supervisão pedagógica.....	20
4. Conclusão	22
Bibliografia	24
Referências bibliográficas	26

Sumário

O presente relatório, realizado para conclusão do Curso de Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, insere-se na Unidade Curricular de Projecto de Investigação, ministrada pelo professor João Gouveia no Curso de Pós-graduação em Supervisão Pedagógica, durante o ano lectivo de 2007/2008, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Fundamentalmente, trata-se de uma reflexão que visa reconhecer a necessidade de formação de professores na área do pensamento crítico e de que forma ela se poderá reflectir na prática educativa.

O tema desta reflexão decorreu da constatação de que, apesar das alterações levadas a cabo pela Reorganização Curricular no Sistema Educativo Português, ainda não foi dado um passo em frente na direcção da valorização do pensamento crítico, cuja transversalidade é inquestionável relativamente a qualquer disciplina.

Teorizar sobre o pensamento crítico sem o referir como uma etapa posterior ao desenvolvimento do raciocínio moral teria sido imprudente, pelo que este assunto foi abordado, ainda que sumariamente. Conceitos como pensamento reflexivo e professor reflexivo foram, sempre que possível, contextualizados em situações de ensino/aprendizagem e formação/supervisão.

Assim, o presente trabalho está estruturado em 4 partes: Introdução, Desenvolvimento do raciocínio moral, Pensamento crítico e Conclusão.

1. Introdução

A sociedade contemporânea é uma sociedade de informação e de conhecimento. O conceito de informação contém uma dimensão construtiva, inovadora e dinâmica.

Por outro lado, a informação está constantemente a ser ultrapassada por outra mais recente, geradora de novo conhecimento. Como resultado, o que ontem era imprescindível é hoje arcaico. O que hoje é indispensável será, provavelmente, desnecessário amanhã. Mas, admitir que vivemos numa sociedade em permanente mutação não é suficiente, dado que esta tomada de consciência não é, por si só, construtiva. Sobreviver a este novo paradigma, implica gerir esta capacidade de lidar com a mudança de forma proactiva.

Se atentarmos no exemplo da integração curricular das Tecnologias de Informação e Comunicação, pela Reorganização Curricular no Sistema Educativo Português, constatamos a necessidade de actualização e adequação aos novos tempos, levada a cabo pelo Ministério da Educação. Com efeito, a maior parte dos professores sentiram-se, mais do que nunca, impulsionados a procurarem formação no âmbito desta nova área curricular. Perante a necessidade de acompanharem e diversificarem as suas práticas lectivas, os professores perceberam as vantagens da utilização das TIC nos diferentes contextos educativos. Hoje em dia, seria impensável imaginar o trabalho dos professores sem o computador ou sem o acesso à Internet, essa inexaurível fonte de informação.

Mas a informação existe em toda a parte. Na realidade, ao nível da consciência, tudo é informação. Compreender a consciência como um terreno fértil de potencialidades puras, significa afirmar que está sempre pronto a ser cultivado com sementes de informação. Dotar os alunos de ferramentas necessárias ao tratamento da informação pode ser a chave para uma autonomia consciente que permita ao indivíduo aprender por si só, de forma edificante.

Estar consciente de que todo o saber é relativo é adoptar uma perspectiva construtivista, necessária a uma compreensão mais sistémica do mundo. A escola é um microcosmo em que trabalhamos, onde crescemos e ajudamos os outros a crescer. Ajudar a crescer

não é mais do que contribuir para o desenvolvimento de outrem e para o nosso próprio desenvolvimento.

Nesta perspectiva, torna-se necessário operacionalizar a inclusão de práticas reflexivas através da adopção de uma postura de “pensador crítico” sob o ponto de vista do aluno/formando e do professor/ supervisor. Aprender a pensar para conseguir ser com consciência de si mesmo, do seu lugar no mundo, para se entender melhor como indivíduo.

Esperamos que, numa próxima reforma curricular, esta necessidade seja atendida pelo Ministério da Educação através da inclusão de uma, quiçá, nova “disciplina do pensamento”

2. Desenvolvimento do raciocínio moral

De acordo com Campos [1991], o desenvolvimento do raciocínio moral é considerado uma dimensão crucial do desenvolvimento interpessoal e diz respeito ao processo de progressiva complexificação do raciocínio subjacente ao juízo sobre o bem e o mal, o justo e o injusto.

Baseando-se em Piaget, Kohlberg propõe uma sucessão de estádios universais agrupados em três grandes níveis de desenvolvimento que caracterizam o raciocínio moral: o Nível Pré-convencional, o Nível Convencional e o Nível Pós-convencional.

No primeiro nível, que abarca a infância e espelha uma moral muito egocêntrica, a criança não considera o ponto de vista dos outros. No segundo, que se mantém durante a adolescência, já existe um sentimento de lealdade face às normas e convenções sociais e o sujeito assume a lei como algo que rege legitimamente o seu comportamento. No terceiro nível, alcançado apenas por uma fracção mínima da sociedade e sempre após os 20/25 anos, as acções do sujeito seriam regidas não pelas normas sociais mas sim por princípios éticos universais, como o direito à vida e à liberdade, entre outros.

Os princípios éticos são universais e estão presentes em todas as sociedades e culturas. São eles que devem orientar a acção individual.

3. Pensamento crítico

3.1. Enquadramento teórico

A promoção do desenvolvimento do pensamento crítico contribui para os processos internos de mudança imprescindíveis ao desenvolvimento do raciocínio moral.

Segundo Sprinthall [1991], a estrutura cognitiva dos alunos, permanece inalterada pelos conteúdos memorizados, o que é sinónimo de afirmar que esta transmissão de informação não contribui para o desenvolvimento afectivo, cognitivo e comportamental dos alunos.

Desta forma, a escola constitui-se como um solo fecundo para a implementação de estratégias que visem o desenvolvimento da capacidade de pensar, criticamente sobre a realidade. Importa, agora, clarificar conceitos como **pensamento crítico, pessoa crítica e sociedade crítica**.

Falamos de **pensamento crítico** quando nos referimos ao pensamento “(...) *intencional, racional e dirigido para uma meta podendo essa meta ser a resolução de um problema ou uma tomada de decisão.*” [Halpern, citado por Tenreiro-Vieira e C.; Vieira, R. M., 2000:25]. Para Ennis, o autor mais influente no âmbito do pensamento crítico aplicado à educação, “(...) *a expressão “pensamento crítico” é geralmente usada querendo significar uma actividade prática e reflexiva, cuja meta é uma crença ou uma acção sensata.*” [idem: 27]. Assim, podemos afirmar que o pensamento crítico é a arte de pensar sobre o próprio pensamento, enquanto se pensa para pensar melhor: de uma forma mais clara e mais defensiva. Trata-se de um pensamento dialéctico conduzido para testar os pontos fortes e fracos de diferentes pontos de vista. Por outras palavras, o pensamento crítico entra em diálogo com outras perspectivas, intra ou interpessoais.

Uma **pessoa crítica** é alguém que domina e usa uma série de capacidades intelectuais, ao mesmo tempo que entra empaticamente nos pontos de vista de outros. Uma pessoa

crítica é lenta a acreditar e difícil de enganar, não se deixando influenciar por discursos ou retóricas de persuasão.

Sociedade crítica é aquela que valoriza o pensamento crítico e não utiliza modelos básicos de aprendizagem, como doutrinas e/ou propaganda políticas. Este tipo de sociedade valoriza o questionamento reflexivo, a independência intelectual e o respeito pelos valores morais e princípios éticos. A educação através do pensamento crítico assegura a formação de bons cidadãos. Para que isto aconteça, é preciso que a escola e a sala de aula se tornem microcosmos de uma sociedade crítica.

Partilhamos da convicção de Rolla ao afirmar *“a prática sistemática da valorização da autonomia, da predisposição a pensar sobre o próprio pensamento, do querer conhecer o seu próprio conhecimento e do aceder às condições da sua construção [...] parecem legitimar a ideia de que esta atitude educacional virá a constituir a mais curto ou longo prazo uma espécie de contágio intelectual germinando entre docentes e discentes, entre formadores e formandos.”* [2004:13]

Como resultado, os alunos tornam-se cada vez mais autónomos na interpretação e resolução de problemas que vão enfrentando. *“A explicação da importância e necessidades crescentes do pensamento crítico reside sobretudo na constatação de que o pensamento crítico é uma pedra basilar na formação de indivíduos capazes de enfrentarem e lidarem com a alteração contínua dos cada vez mais complexos sistemas que caracterizam o mundo actual. Na verdade, o pensamento crítico desempenha um papel fundamental na adaptação, com êxito, às exigências pessoais, sociais e profissionais do século XXI.”* [Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M., 2000:14]

A escolarização dos alunos deve ser facilitadora de uma formação que lhes permita acompanhar a constante mudança da actualidade, em termos sociais, profissionais, económicos e tecnológicos. Vários países responderam já a esta necessidade ao integrar o pensamento crítico nos currículos dos seus sistemas de ensino. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), apela ao desenvolvimento do pensamento crítico em vários momentos, nomeadamente, no seu artigo 7º, ao definir objectivos para o ensino básico: *“assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta o desenvolvimento (...) da capacidade de raciocínio, do espírito crítico, (...)”*. [1986:3069]

De acordo com Guerra, *“Os cidadãos que pensam, que se comprometem e que agem, contribuirão para construir uma escola melhor para uma sociedade mais justa. Os cidadãos críticos questionam a*

situação actual e, através do seu entendimento, tentam melhorá-la. Interessa que a escola seja uma instituição que ajude a desenvolver as capacidades de todos os indivíduos, mas também que construa uma sociedade mais equitativa e mais bela. Para tal a escola não necessita apenas de ensinar, necessita de aprender muitas coisas.” [2000: 17]

3.2. Pensamento crítico no contexto escolar

3.2.1. Alunos

3.2.1.1. Reflexão crítica na sala de aula

Pensar em reflexão crítica sem reflectir sobre **desenvolvimento, constructo, aprendizagem, professor facilitador da aprendizagem, aprender a pensar, pensar criticamente**, não seria possível, pelo que propomos, de seguida, um breve percurso por estes conceitos e pela forma como se relacionam entre si.

De acordo com Campos [1991], a relação que o sujeito estabelece com o mundo, não é uma relação predominantemente cognitiva e de conhecimento, em que a ignorância se pode combater com a informação. É entendida sim, como uma relação dinâmica, de vinculação, de investimento, uma relação afectiva e emocional indissociável da acção sobre a qual o sujeito pode obviamente elaborar teorias, elas próprias afectivamente sobredeterminadas. É precisamente este processo de transformação da relação que o sujeito estabelece proactivamente com o mundo, que se designa por **desenvolvimento**.

Assim, o enfoque das intervenções em contexto escolar, passa a estar na transformação desta relação e não no fornecimento de informação. É através das experiências de acção, que o “eu” vai modificando a sua relação com o mundo e melhorando o conhecimento de si próprio. O sujeito transforma-se e é transformado. É nesta dialéctica que ele se vai auto-organizando em níveis superiores de complexidade cognitiva, afectiva e comportamental. O aluno organiza-se e atribui significações ao mundo que o rodeia,

através dos seus **constructos**. Quando os acontecimentos não se integram na sua grelha de leitura, ocorre a mudança, despertada por emoções intensas que revelam a inadequação das anteriores estruturas implícitas. Surgem assim a descentração, o desequilíbrio e a integração, processos psicológicos subjacentes à mudança. Através da estimulação destes processos, ocorre a passagem para níveis de auto-organização mais complexos, ou seja, o desenvolvimento acontece. Ainda de acordo com o autor supracitado, esta complexidade do sistema cognitivo, é definida em termos de diferenciação - número de constructos que a pessoa utiliza para analisar a realidade - e subsequente integração – inter-relação, organização e hierarquização destes constructos.

Esta perspectiva remete-nos para Carl Rogers (1902-1987), psicólogo americano defensor de uma psicologia de orientação personalista que sustenta uma abordagem educacional e filosófica na qual o sujeito que aprende se torna “*o arquitecto de si próprio*”. Esta metáfora para a aprendizagem como o planeamento e a construção de si próprio afasta-se da abordagem directiva preconizada pela transmissão teórica da educação. Este autor rejeita a noção autoritária de que o professor transmite conhecimento. Em vez disso, concebe o professor como um criador de ambientes educativos, onde os alunos podem aprender com os seus próprios erros. A noção de **professor** como **facilitador da aprendizagem** implica conferir liberdade aos alunos e fomentar a capacidade de estabelecerem os seus próprios objectivos, compreendendo as suas limitações e necessidades. Nesta interacção, os alunos têm a possibilidade de abandonar a postura passiva de receptores de conhecimentos, habitual nas aulas teóricas, para adoptarem uma atitude activa e cativante na construção dos seus próprios conhecimentos.

A constante descoberta e partilha de situações onde seja fomentado o **aprender a pensar** de forma reflexiva e crítica permite aumentar a autonomia dos alunos, melhorar a comunicação com eles e entre si e, conseqüentemente, aumentar a motivação de alunos e professores.

No início da década de 40, John Dewey reforça esta postura ao considerar que qualquer sessão educativa deve começar com uma experiência cognitiva/afectiva que suscite a reflexão do aluno e afirma que “*ajudar os alunos a pensar*” é uma finalidade do acto educativo. Este autor influenciou Mathew Lipman, filósofo americano contemporâneo,

que em 1969 iniciou o seu trabalho com crianças, tendo concebido o programa *Filosofia com Crianças*, hoje conhecido e praticado em todo mundo.

A técnica de Lipman, cujo esforço se traduziu em ajudar as crianças do ensino básico a raciocinar, centrou-se na leitura de um texto narrativo em forma de diálogo, a partir do qual, as crianças seriam convidadas a reflectir. Esse texto/história transformou-se numa novela na qual as crianças se interrogavam mutuamente. As questões que colocavam estimulavam o diálogo, o confronto de ideias e a percepção de diferentes pontos de vista. Gradualmente, se iam clarificando e respeitando as múltiplas interpretações possíveis num mesmo contexto. As perguntas colocadas pelas crianças tornaram-se, assim, uma forma de investigação.

A propósito do trabalho de Lipman, de acordo com Rolla, *“Os professores que já desenvolvem o programa desde 1975 nos Estados Unidos da América acentuam que este promove essencialmente nos alunos a auto-estima, a criatividade, a independência cognitiva (pensar por si mesmo), a solidariedade com os colegas (em comunidade de investigação), e a prontidão para levantar questões, imaginar hipóteses e fornecer razões e argumentos (fundamentação).”* [2004:26]

Luisa Abreu, coordenadora do centro *Diálogos - Filosofia com Crianças e ...outras idades* afirma *“O deslumbramento infantil com a descoberta do mundo pode ser irremediavelmente travado pelo desinteresse do adulto, seja por falta de disponibilidade ou apenas “de paciência”. (...) Com Lipman aprende-se sobretudo a desenvolver uma relação de reconciliação com o grupo, aceitando a diversidade de perspectivas (...)”* [in *Filosofia para Crianças, Revista Pública, 08/06/08*]

Pensar criticamente constitui-se, assim, como um caminho a adoptar se assumirmos que devemos investir em processos de ensino/aprendizagem que conduzam os alunos a descobrir e a desenvolver as suas potencialidades, privilegiando a autonomia na descoberta do conhecimento.

“Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar. Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu.” [Guerra, 2000:12]

3.2.1.2. Reflexão crítica na acção tutorial

A relação humana é o tema dominante da comunicação interpessoal e está na origem da maior parte dos conflitos humanos.

Na escola, não ensinamos apenas os conteúdos dos programas. Ensinamos, sobretudo, a “ser” e isso acontece também fora da sala de aula. Alunos e professores reconstróem as suas identidades em interacção uns com os outros.

Concordamos com Carl Rogers que propõe a utilização da sensibilização, da afectividade e da motivação para a construção do conhecimento. Para Rogers uma aprendizagem significativa é mais do que uma acumulação de factos e provoca uma modificação no comportamento do indivíduo, nas suas atitudes e personalidade.

Se educar é mais do que ensinar, é certo que se educa a pessoa inteira e não apenas uma parte. Não se educa apenas a sua inteligência ou a sua identidade social, cultural e moral. Educam-se pessoas concretas, indivíduos com particularidades próprias a que o professor/tutor deve estar atento. Educar é também ajudar a descobrir potencialidades existentes nos alunos. Qualquer acto educativo significa, afinal, ajudar o outro a “fazer-se como pessoa”.

Em turmas com um elevado número de alunos, os professores não conseguem prestar a devida atenção às especificidades de cada um, enquanto indivíduo. Sempre espartilhadas pelo cumprimento dos programas, as aulas não são o espaço adequado ao estreitamento de relações personalizadas, capazes de dar resposta às dificuldades dos alunos que, tantas vezes, são consequência de graves problemas familiares. Tomando consciência dessa realidade, muitas escolas optaram pela prática da acção tutorial com o objectivo de ajudar a solucionar conflitos, potenciar a aprendizagem da cidadania e o desenvolvimento de competências sociais.

Para alguns alunos, a relação que estabelecem com o seu tutor é a única com referenciais positivos e saudáveis na escola, já que é a ele que o aluno recorre para que o oriente no planeamento do trabalho, dos estudos, no âmbito pessoal e relacional. Ao tornar-se o interlocutor privilegiado entre o aluno, a família e os restantes professores, o

tutor consegue reconquistar um espaço que não é físico e que se tem vindo a esvaír vertiginosamente nos últimos anos: o espaço onde o respeito acontece e as identidades se vão reconstruindo.

A acção tutorial engloba um conjunto de actividades de acolhimento e integração bem como de orientação pessoal, académica e profissional, onde estão, necessariamente, presentes a dimensão dos valores, das normas e das atitudes. Para ser bem conseguida, a acção tutorial deverá atender aos aspectos de desenvolvimento, maturação, orientação e aprendizagem dos alunos, quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista grupal. Neste tipo de apoio, o tutor deve usar uma metodologia de reflexão crítica com o aluno para que este possa reflectir sobre as suas próprias práticas, de forma a extrair delas experiências, simultaneamente, individuais e socializadoras. Sendo a prática reflexiva essencial ao autoconhecimento, sempre que o tutor recorre à utilização de estratégias promotoras de pensamento crítico, consegue obter resultados positivos, tanto ao nível da auto-estima, como das relações interpessoais. Para Day [2004:160] *“Emprender uma reflexão é criar oportunidades de escolha que se relacionam com valores, propósitos, práticas, contextos e mudanças.”*

A promoção do potencial de pensamento crítico faz-se através de processos de reflexão que ajudam o aluno a crescer. Ajudar a crescer é incentivar a questionar e a questionar-se até encontrar respostas. Mas as respostas de ontem não servem as perguntas de hoje e muito menos as de amanhã. *“A escola surge, assim, não como fiel depositária de respostas, mas como impulsionadora de perguntas, não como a cúpula do saber, mas antes como a perscrutadora da verdade, não como a detentora do conhecimento hegemónico, mas sim como a indagadora do saber desconhecido. A escola converte-se, pois, no caminho, não no fim. Para que a escola possa dedicar-se à aprendizagem e não apenas ao ensino, necessita de incorporar as dinâmicas necessárias nas suas estruturas.”* [Guerra, 2000: 49]

Conscientes desta capacidade de evolução, através de processos de auto-valorização, em consonância com o crescimento moral, intelectual e social, defendemos, como Carl Rogers, que *“experimentar o conhecimento é libertar o potencial humano”*. Estimular a percepção desse potencial em cada aluno é uma das tarefas dos professores. Proporcionar aos alunos a possibilidade de se posicionarem, criticamente, nesta sincronia entre a descoberta do que necessitam saber e as várias aprendizagens que vão

fazendo é dotá-los das ferramentas necessárias à sua sobrevivência, enquanto intervenientes de uma sociedade evolutiva. É, afinal, ajudá-los a construir a sua identidade.

3.2.1.3. Estratégias promotoras de pensamento crítico

Cabe ao professor implementar estratégias que promovam o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente.

Enumeram-se, em seguida, algumas estratégias para que os alunos se comprometam, de forma activa, no pensamento sobre o conteúdo, situação ou problema em causa. Porque seria impensável uma análise particular de cada uma delas, seleccionámos o **auto-questionamento**, a **leitura crítica** e a **discussão de dilemas** para o fazer, de forma mais pormenorizada.

Por rotina, numa aula que se pretenda promotora de pensamento crítico, os alunos devem ser estimulados a:

- resumir/pôr por palavras suas o que o professor ou outros colegas disseram;
- desenvolver o seu ponto de vista, explicando até que ponto a sua opinião sobre determinado assunto é diferente ou semelhante à dos seus colegas ou professor;
- relacionar o assunto ou conteúdo com o seu próprio conhecimento e experiência;
- dar exemplos para sustentar o que disseram;
- fazer conexões entre conceitos relacionados entre si;
- questionar os outros;
- questionar-se, regularmente;

Auto-questionamento

Quando se questionam a si próprios os alunos habitua-se a sondar várias dimensões do seu pensamento: o seu propósito, as suas evidências, as suas razões, os dados de que dispõem, as suas crenças, interpretações, deduções, conclusões, implicações e consequências do seu pensamento. Ao fazê-lo, os alunos são confrontados com as suas

próprias respostas ao pensamento alternativo dos outros, o que, gradualmente, facilita a adopção de uma postura de respeito perante diferentes formas de pensar.

Sempre que possível, o professor interessado em desenvolver o pensamento crítico com os seus alunos deve:

- escutar empaticamente;
- falar menos para que os alunos pensem mais;
- devolver as perguntas para exercitar o pensamento;
- evitar respostas que inibam o exercício de reflexão dos alunos;
- evitar respostas que inibam a vontade de partilhar ideias com os outros;
- estimular a participação dos alunos mais tímidos;
- usar exemplos concretos para ilustrar conceitos e pensamentos abstractos;
- promover actividades regulares de escrita;
- corrigir aleatoriamente para promover o “estado de alerta” dos alunos;
- relativizar, sempre que possível, as situações em debate;
- colocar a tónica no “como ler” e não no ler “para”;
- fomentar actividades de escrita criativa;
- convidar os alunos a pensar em voz alta;
- cultivar a leitura crítica;
- promover a técnica de discussão de dilemas;

Leitura crítica

O leitor crítico participa num diálogo interno com o escritor. A maior parte das pessoas não lê criticamente. Como consequência, perde-se uma parte importante da mensagem intencional do autor do texto, ao mesmo tempo que se distorcem outras partes. A pessoa que lê de forma crítica apercebe-se de como, através da leitura de um texto, se entra no ponto de vista de outro que não o nosso: no do escritor.

O leitor crítico procura activamente por tomadas de posição, conceitos-chave e ideias, razões e justificações, exemplos que sustentem experiências paralelas, implicações e consequências e quaisquer outras características estruturais do texto escrito para que o interprete de forma justa e rigorosa.

Compreende-se a utilidade de aprender a exercitar de leitura crítica se atentarmos no facto de este tipo de leitura ser imprescindível em processos de investigação.

Discussão de dilemas

A discussão de dilemas é uma das técnicas utilizadas para a promoção do desenvolvimento de estruturas cognitivas, interpessoais e morais. A técnica de discussão de dilemas assenta no pressuposto de que o desenvolvimento ocorre na interacção e assume-se como uma estratégia que actua através do processo de conflito cognitivo.

Através da discussão de dilemas, procura-se que os alunos com níveis de desenvolvimento psicológico mais elevado operem, positivamente, sobre o pensamento de outros. Desta forma, apoia-se a transformação das estruturas psicológicas dos sujeitos em estádios de menor desenvolvimento, proporcionando ocasiões de descentração aos sujeitos com níveis mais elevados. Estão aqui também presentes as três componentes da estratégia de discussão de dilemas: acção, reflexão, relação. À apresentação da acção implícita na situação discutida, segue-se uma reflexão que ocorre, sempre, no âmbito de uma relação que deverá ser, simultaneamente, desafiante e securizante. Sempre que possível, os dilemas devem partir de situações/problemas reais e ser trabalhados em grupos anteriormente formados à implementação desta estratégia.

3.2.2. Professores

3.2.2.1. Professor reflexivo

O conceito de pensamento reflexivo aplicado aos professores teve a sua génese com o filósofo John Dewey, em 1910, na sua obra, *How we think*. Para este autor, só se aprende se se aprender a pensar. Por outro lado, o ensino reflexivo só o é, na medida em que integra processos de análise e de síntese.

Donald Schön criou o conceito de professor reflexivo. Segundo este autor, o professor reflexivo é aquele que constrói o conhecimento na acção, reflecte na acção, num terceiro momento reflecte sobre a acção e, finalmente, reflecte sobre a reflexão na acção. O professor reflexivo questiona e questiona-se, constantemente e está em permanente formação. Para este tipo de professor, a metacognição torna-se essencial para compreender o modo como adquire o conhecimento. Citando Schön [1995:82], o professor reflexivo esforça-se *“por ir de encontro ao aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na acção com o saber escolar.”* Assim, o professor reflexivo aprende a ouvir os seus alunos e contribui para que a escola se transforme num local onde é possível escutar os alunos.

Vários autores propuseram as suas próprias definições de professor reflexivo. Segundo Garcia [1995:62-63] um professor reflexivo tem uma mentalidade aberta que leva à valorização de diferentes perspectivas, o sentido de responsabilidade, intelectual e ética, e o entusiasmo que transporta em si a curiosidade, a energia e a procura da renovação. Para Alarcão, o professor reflexivo *“une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano.”* [1996:175]

Parece-nos consensual afirmar que o professor reflexivo deve ser capaz de reconstruir o seu percurso de formação através da adequação de novas práticas. Os professores tornam-se, assim, agentes da sua própria formação ao reflectirem sobre teorias e práticas conjugadas, de forma a produzirem novos materiais conceptuais e metodológicos. *“As pessoas que se desenvolvem (...) são as que gostam de aprender, as que procuram novos desafios, as que gostam de ambientes intelectualmente estimulantes, as que são reflexivas, as que fazem planos e fixam objectivos, as que arriscam, as que se vêm a si próprias nos vastos conceitos sociais da história, das instituições e das amplas tendências culturais, as que se responsabilizam por si próprias e pelo que as rodeia.”* [Rest, 1986: 174-175, in Day, 2004: 156-157]. Day acrescenta *“A prática reflexiva permite que os professores afirmem as suas identidades profissionais enquanto agentes de mudança com propósitos morais.”* [2004:159]

“Uma escola inteligente, ou em vias de o ser, não pode centrar-se exclusivamente na aprendizagem reflexiva dos alunos, mas deve sobretudo ser um ambiente informado e dinâmico que proporcione igualmente uma aprendizagem reflexiva aos professores.” [Perkins, 1995: 218, in Guerra, 2000:9]

3.2.2.2. Reflexão crítica na formação de professores

Fomentar o pensamento crítico na escola carece da formação de professores reflexivos. Assim é essencial que os professores desenvolvam mecanismos de auto-regulação da sua própria formação e que confirmem, constantemente, a eficácia das suas práticas. *“Pode-se aprender a ser um melhor profissional de muitas maneiras, mas uma das mais eficazes é, sem dúvida, a aprendizagem resultante da reflexão rigorosa, partilhada e constante sobre a prática profissional.”* [Guerra, 2000: 47].

Saber muito não significa estar apto a ensinar. *“Muitos dos problemas práticos com que se deparam os professores nas escolas radicam numa formação pedagógica deficiente.”* [Guerra, 2000: 90].

A formação de professores deve contribuir para que os professores repensem a sua forma de dar aulas e accionem processos de reflexão sobre metodologias adoptadas. *“Em vez de aprender a reflectir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática lectiva, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a necessidade específica do pensamento crítico”* [Giroux, 1990: 174, in Guerra, 2000: 90].

Apesar do enorme investimento feito nas duas últimas décadas na formação contínua de docentes, a escola continua a não cumprir a principal exigência que lhe é imputável: formar cidadãos responsáveis.

Muitos professores frequentaram acções de formação contínua apenas para acederem a um escalão superior. Os que assim fizeram, não procuraram respostas para atender às dificuldades que foram encontrando no exercício da sua profissão. Mas hoje, mais do que nunca, os professores precisam de aprender de forma autónoma ou colaborativa, através de procedimentos geradores de reflexão partilhada.

Independentemente do modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente a adoptar pelo Ministério da Educação, os professores não o conseguirão aplicar sem obterem, atempadamente, a formação necessária à sua interpretação. Para tal, parece-nos imprescindível a formação em supervisão pedagógica e, implicitamente, em

pensamento crítico, para que os professores possam participar em processos de avaliação com um sentido acrescido de profissionalidade, promovendo o rigor e ultrapassando conceitos ambíguos, à medida que se vão habituando a perceber que conseguem fazer juízos baseados em critérios previamente definidos.

Os professores mais exigentes consigo próprios sentem-se compelidos a aprender sempre, motivo pelo qual, se recusam a aceitar que a sua formação chegou ao fim, independentemente da sua idade. Segundo Day, os professores “*precisam de ser formados de modo a tornarem-se ou a continuarem a ser profissionais com uma paixão pela actividade que tem como núcleo a reflexão.*” [Day, 2004: 173]

De acordo com Alarcão, a prática tem um valor epistemológico e, desde que seja reflectida, é fonte de conhecimento. Através da prática consegue-se “*dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema.*” [1996:17-18]

Zeichner salienta que “*um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interacções.*” [1995:120]. Quando nos referimos a necessidade de formação, pensamos, não só na formação individual, mas também num acompanhamento regular, uma vez que é através do diálogo e do confronto de ideias que se implementa a prática da reflexão.

Em Portugal, o programa *Filosofia Para Crianças*, baseado no programa de Mathew Lipman, teve o seu início em 1987. Actualmente, o Centro Português de Filosofia para Crianças continua a promover a formação de professores neste âmbito.

3.2.2.3. Reflexão crítica na supervisão pedagógica

Fazer supervisão é ensinar. O objectivo principal da supervisão pedagógica é ensinar os professores a ensinar. Então, como poderá o supervisor ajudar o supervisionado a melhorar o seu desempenho? Na linha do que foi defendido ao longo deste trabalho,

consideramos que a promoção da reflexão crítica deve estar na base de toda a actuação do supervisor.

Nóvoa [1999:210-211] encara o supervisor como um professor de professores. Nesse sentido, a sua acção desenrola-se em três domínios: o da supervisão operativa (da prática), o da supervisão curricular e o da investigação em supervisão. Através da prática da reflexão e interpretação das experiências de cada um, o supervisor ajuda o supervisionado a conhecer-se a si próprio como pessoa e como profissional.

Este modelo de supervisão deve principiar na formação inicial de professores e continuar ao longo da sua vida profissional, numa prática cooperativa entre formador e formando, em concordância com o *“modelo interactivo-reflexivo – os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração colectiva de saberes profissionais.”* [Chantraine-Demailly, 1995:145]

O mesmo prescreve Alarcão [2000:18], quando menciona a necessidade de considerar a supervisão como sinónimo de melhoria de qualidade relativamente a toda a escola e aos professores, colectivamente. Nesta perspectiva, cada supervisor moverá um determinado grupo na busca pela qualificação, numa comunidade que pensa e reflecte: *“As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar este processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola.”* [Alarcão, 2000:19]

Ao retomar conceito de *practicum* e de *coaching* presentes em Schön, Alarcão [1996-18] salienta a importância do estágio orientado por um profissional que possa organizar *“situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros assim como do aperfeiçoamento constante (...)”*

Independentemente do modelo de supervisão aplicado, a escuta crítica deverá estar sempre presente para assegurar a monitorização da “qualidade” da comunicação. Ao compreender a lógica da comunicação humana, os pensadores críticos conseguem ouvir ao mesmo tempo que entram empática e analiticamente na perspectiva do outro.

4. Conclusão

Todo o trabalho consubstanciado neste relatório parece apontar para uma reflexão subjacente à questão. “Como será uma escola ideal?”

Numa escola ideal deveríamos aprender a ser.

Porque sustentamos a ideia “Como pensamos define quem somos”, estamos certos que, numa escola ideal, os alunos deveriam ser muito mais despertados para as potencialidades do pensamento. Como afirma Guerra *“Ninguém teme o excesso de inteligência. Ninguém lastima o facto dos filhos, alunos (ou até pais e professores) serem demasiado inteligentes (...)”* [2006:34] A propósito das potencialidades do cérebro, que cada vez menos utilizamos, relembramos António Damásio: *“Toda a nossa memória (...) existe sob a forma disposicional (disposicional é sinónimo de implícito, oculto, não consciente), à espera de se tornar numa imagem ou numa acção explícitas.”* [Damásio, 2000:378].

Mas a escola é, antes de mais, da responsabilidade dos professores, muitos deles, tantas vezes, também acrílicos. A escola continua a ser povoada por um grande número de professores desmotivados, muitas vezes apáticos, afogados em normativos legais e que, na sua generalidade, não acompanharam a rápida evolução da sociedade contemporânea. *“Há, nas escolas actuais, um vago quase crónica de alunos de pensamento acrílico, de juízos pobres, e apáticos em relação às ideias.”* [Rolla, 2004:103].

“Perceba-se que a capacidade de aprender é a chave do desenvolvimento na sociedade contemporânea.” [Martins, 2007:35]. Este sinal de alerta para a necessidade de despertar consciências, contém uma dimensão epistemológica complexa a que não devemos estar alheios, enquanto cidadãos, professores ou supervisores. Sendo certo que vivemos na “era do conhecimento”, o que actualmente distingue o grau de desenvolvimento de uma sociedade é a capacidade de suscitar para a curiosidade, de ensinar a ser capaz de produzir o seu próprio conhecimento, aprendendo sempre.

Em suma, uma escola ideal seria um local onde os alunos aprenderiam a pensar criticamente e os professores ajudariam os alunos a tornarem-se seres conscientes desta capacidade para evoluírem no processo de auto-valorização, em consonância com o seu crescimento moral, intelectual e social.

“Porque é mais importante saber aonde ir, mesmo sem saber como, do que saber como ir mas sem saber aonde. Nunca poderemos saber se chegámos onde pretendíamos é o mesmo que não nos mexermos do mesmo sítio, ou termos como destino um local indeterminado. Nada há de mais pernicioso do que dirigir-se com toda a eficácia para uma direcção errada.” [Guerra, 2002: 254]

Precisamos pensar a educação. Pensar se já sabemos claramente para onde vamos e para onde queremos ir.

Bibliografia

- BAPTISTA, I. (2005). *Dar rosto ao futuro – A educação como compromisso ético*, Profedições, Lda., Porto.
- CARVALHO, A. e RAMOA, M. (2000). *Dinâmicas da Formação–Recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*, Coleção Cadernos Pedagógicos, Edições Asa, Porto.
- CAMPOS, B.P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*, Edições Afrontamento, Porto.
- DEWEY, J. (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*, Edições Asa, Porto.
- GUERRA, M. A. S. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos*, Edições Asa, Porto.
- LALANDA, M.C. e ABRANTES, M.M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey, in *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp 41-62), Porto Editora, Porto.
- LOURENÇO, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral - Teoria, Dados e Implicações*, Livraria Almedina, Coimbra.
- MORIN, E. (2007). “*Cultura e Barbárie Europeias*”, colecção Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget, Lisboa.
- MURCHO, D. (2006). *Pensar outra vez. Filosofia, valor e verdade*, Quasi Edições, Vila Nova de Famalicão.
- NÓVOA, A. (1999). Seis apontamentos sobre supervisão na formação, in *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp 209-214).

ROGERS, C. (1961). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston.

ROGERS, C. and FREIBERG, H. J. (1993 – 3rd ed.). *Freedom to Learn*, Merrill, New York.

ROLDÃO, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular, in *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 67-78), Porto Editora, Porto.

SPRINTHAL, N. (1991). Role taking Programs for high school students: New methods to promote psychological development. In: B. Campos (Ed), *Psychological intervention and human development*, (27-32), ICPFD, Louvain-la-Neuve, Academia, Porto.

SANTIAGO, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional, in *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 25-42), Porto Editora, Porto.

TAVARES, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva, in *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 55-66), Porto Editora, Porto.

TRAN-THONG (1987). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea* (1º volume), Edições Afrontamento, Porto.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores; Ser professor reflexivo in *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp9-40 e 171-187), Porto Editora, Porto.

ALARCÃO, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem, in *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 11-24), Porto Editora, Porto.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1995). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança, in *Os professores e a sua formação* (pp139-158), Publicações D. Quixote, Lisboa.

DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si*, Publicações Europa-América, Mem-Martins.

DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*, Porto Editora, Porto.

GARCÍA, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, in *Os professores e a sua formação* (pp 51-76), Publicações D. Quixote, Lisboa.

GUERRA, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*, cadernos do CRIAP, Edições ASA, Porto.

GUERRA, M. A. S. (2002). *Uma pedagogia da libertação - crónica sentimental de uma experiência*”, CRIAP testemunhos, Edições ASA, Porto.

MARTINS, G. d’O. (2007). *Portugal Identidade e Diferença - Aventuras da memória*, Coleção Trajectos, Gradiva, Lisboa

ROLLA, N. (2004). *Filosofia para Crianças*, Porto Editora, Porto.

SCHÖN, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos, in *Os professores e a sua formação* (pp 77-92), Publicações D. Quixote, Lisboa.

TENREIRO-VIEIRA, C. - VIEIRA, R. M. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos – Propostas Concretas para a Sala de Aula*, Porto Editora, Porto.

ZEICHNER, K. (1995). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90, in *Os professores e a sua formação* (pp115-138), Publicações D. Quixote, Lisboa.

Outras referências

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, nº 237, I série, Diário da República, de 14 de Outubro.

Revista *Pública*, 08/06/08, in *Jornal Público*, Porto.