



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Educação Escolar e Filosofia para Crianças
Estudo de caso

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação**

- Especialização em Pedagogia Social

Inês de Lencastre Correia Lima

Porto, fevereiro 2024



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação**

- Especialização em Pedagogia Social

Trabalho efetuado sob a Orientação de:

Prof. Doutora Isabel Baptista

Porto, fevereiro 2024

*“Com a filosofia aprendi que...
Todas as opiniões devem ser ouvidas e respeitadas;
Pensar é uma arte;
Existem muitas faces de uma questão;
Devemos ser nós próprios.”*

*“Com a filosofia aprendi que
Sou capaz de descobrir respostas que não sabia.
E os outros podem ajudar-me nisso”*

(Alunos do 1º CEB, 2023)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que é **mãe** e perfumou a minha existência com a filosofia.

À minha **filha**, Marta, sol da minha vida.

À Cristina Lemos, **amiga** que torna as alegrias maiores e suaviza as tristezas.

À minha **orientadora** Professora Doutora Isabel Baptista, que é mãe deste projeto não só porque o fez nascer, bem como o embalou com toda a sua hospitalidade.

À Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP), especialmente ao seu Presidente, professor Eugénio Oliveira, que abre as portas da filosofia a todos os amantes da sabedoria e me deu a conhecer a missão que é a Filosofia para Crianças.

Ao Rui Lopes que nasceu para facilitar sessões de FPC.

Aos professores que colaboraram neste trabalho na qualidade de “participantes”, ajudando assim a dar voz ao nosso projeto.

À Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, com uma palavra especial para os docentes e para os colegas do Mestrado em Ciências da Educação – Pedagogia Social.

RESUMO

Este documento refere-se a um trabalho de investigação realizado no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, da FEP-UCP, intitulando-se “Educação Escolar e Filosofia para Crianças – Um estudo de caso”. A motivação para a pesquisa emergiu do envolvimento profissional da autora com programas de Filosofia para Crianças (FPC), no âmbito do qual surgiram um conjunto de inquietações que levaram a querer perceber em que medida os programas de FPC contribuem para o desenvolvimento pessoal e social das crianças num quadro de aprendizagens escolares significativas, felizes e bem-sucedidas. Para este efeito, optámos por um estudo de caso, enquadrado por uma abordagem qualitativa, tendo por base as percepções dos docentes sobre os programas de FPC promovidos pela Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP-FPC). O estudo permitiu concluir sobre a pertinência e relevância escolar da FPC, em alinhamento com as metas educacionais preconizadas pelas sociedades democráticas do século XXI e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (estabelecido pela Direção Geral da Educação /DGE), designadamente no que se refere à promoção de competências relacionais, de participação cívica e de pensamento crítico.

Palavras-chave: Crianças, Filosofia para Crianças (FPC); Desenvolvimento Pessoal e Social; Educação Escolar.

ABSTRACT

This document refers to a research work carried out within the scope of the master's course in Educational Sciences, specialization in Social Pedagogy, at FEP-UCP entitled "School Education and Philosophy for Children – A case study". The motivation for the research emerged from the author's professional involvement with Philosophy for Children (FPC) programs, within which a set of concerns emerged that led to the desire to understand to what extent FPC programs contribute to the personal and social development of children in a framework of meaningful, happy and successful school learning. For this purpose, we opted for a case study, framed by a qualitative approach, based on teacher's perceptions of the FPC programs promoted by the Portuguese Association of Ethics and Practical Philosophy (APEFP- FPC). The study allowed us to conclude on the pertinence and educational relevance of FPC, in alignment with the educational goals recommended by democratic societies of the 21st century and with the Profile of Students at the end of Compulsory Schooling (established by the Directorate of Education of Portugal /DGE) particularly in the which refers to the promotion of relational skills, civic participation and critical thinking.

Keywords

Children; Philosophy for children (F4C); Personal and social development in childhood; School education

SIGLÁRIO

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APEFP – Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

CNU – Comissão Nacional da UNESCO

COI – Comunidade de Investigação

Covid-19 – Doença provocada por SARS CoV-2

DGE – Direção-Geral da Educação

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EAL- Educação ao Longo da Vida

ELTV- Educação ao Longo de toda a Vida

EPT – Educação para todos

FEP- UCP - Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

FPC – Filosofia para Crianças

IAPC- Instituto para o avanço da Filosofia para Crianças

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico.

ODM/s – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU- Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (OCDE)

SPF – Sociedade Portuguesa de Filosofia

UAc – Universidade dos Açores

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ÍNDICE

Resumo	5
Abstract	6
Siglário	7
Introdução Geral	10
Parte I – Enquadramento Teórico	12
Introdução	13
Capítulo 1	
Educação e Desenvolvimento Humano	14
1. 1 Educação para Todos e ao Longo de Toda a Vida	14
1.2. Metas da Educação Escolar em contexto de Sociedade Educativa	18
1.3. Ciências da Educação e Pedagogia Social	20
Capítulo 2	
As Crianças como Sujeitos Aprendentes	23
2.1. Estatuto de Cidadania da Infância	23
2.2. Pedagogias Centradas na Aprendizagem	27
2.3. Os Professores como Profissionais do Humano	29

Capítulo 3

Filosofia Para Crianças (FPC)	32
3.1. Proposta de Matthew Lipman	32
3.2. Pressupostos Educativos	37
3.3 Modelo Pedagógico e Filosofia de Ação	40
Conclusão	42

Parte II – Estudo Empírico 43 |

Introdução 44 |

Capítulo 1 – Justificação da opção metodológica 45 |

1.1 Questões e Objetivos de Investigação 45 |

1.2 Estratégia de Desenvolvimento 46 |

1.3 Critérios de análise e de Apresentação de Dados 50 |

Capítulo 2 - Contextualização da Pesquisa 52 |

2.1 Programas de FPC em Portugal 52 |

2.2 Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP) 53 |

2.3 FPC no contexto da APEFP 56 |

Capítulo 3 – Descrição e Análise dos Resultados 60 |

3.1 Pertinência e Relevância Escolar da FPC 60 |

3.2. Práticas Pedagógicas de Referência 66 |

3.3. FPC e Desenvolvimento Pessoal e Social 70 |

Conclusão 76 |

Considerações Finais 77 |

Bibliografia 81 |

Índice de Quadros e Figuras 87 |

Anexos 88 |

Introdução Geral

O presente documento descreve e analisa os resultados de uma investigação realizada no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, tendo por título: “Educação Escolar e Filosofia para Crianças, estudo de caso”. A motivação para este estudo prendeu-se com um conjunto de inquietações suscitadas no âmbito da nossa prática profissional de envolvimento com programas de Filosofia para Crianças (FPC) desenvolvidos em contexto escolar. Partindo do pressuposto de que estes programas desempenham um papel crucial no processo formativo das crianças numa perspetiva de promoção da sua capacidade cívica e crítica, quisemos compreender em que medida eles constituem uma oportunidade de desenvolvimento curricular no quadro duma educação escolar bem-sucedida.

As sociedades democráticas do século XXI reconhecem o poder transformador da educação, enquanto atividade humana orientada para a intervenção qualificada nos processos de aprendizagem de todas as pessoas, ao longo de toda a vida. Assim, à luz dos pressupostos de uma sociedade educativa, humanista e inclusiva, a educação escolar assume progressivamente um carácter multifacetado através do qual os alunos adquiram variadas literacias que lhes permitem tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, enquanto expressão de capacidade de participação cívica ativa, consciente e responsável.

Num mundo de crescente complexidade, incerteza e fragilidade, reconhece-se que a educação é um pilar fundamental para a paz e para o desenvolvimento sustentável. Vivemos numa sociedade de ruturas e transformações emergentes, que passa pela digitalização, a (des)informação, pela ameaça de retrocesso democrático e um futuro laboral incerto. Segundo o último Relatório da Comissão Internacional para o Futuro da Educação (UNESCO, 2021) é necessário um novo contrato social para a educação, capaz de reparar injustiças e permitir que reimaginemos, juntos, um futuro mais humano e mais esperançoso. Como tal, este novo contrato social precisa estar alicerçado nos direitos humanos e basear-se em princípios de não-discriminação, justiça social, respeito pela vida, dignidade humana e diversidade cultural. Deverá, portanto, abranger a ética do cuidado,

da hospitalidade e da solidariedade de forma a fortalecer a educação como um propósito público e um bem comum.

Neste contexto, os programas de Filosofia para Crianças (FPC), orientados para o desenvolvimento do espírito crítico, melhoria da capacidade de verbalização de ideias e reforço das competências de saber ouvir, respeitando e valorizando outras perspectivas, desempenham um papel crucial, tal como fundamentam as propostas pedagógicas de Lipman (Wahab, K. *et al* 2022 e Siddiqui, N. *et al* 2022), explicitadas neste trabalho.

No seguimento deste enquadramento concetual e tendo como referência os princípios que balizam atualmente as Ciências da Educação, em particular a Pedagogia Social, pretendeu-se perceber em que medida os programas de FPC contribuem para o desenvolvimento pessoal e social das crianças num quadro de aprendizagens escolares significativas, felizes e bem-sucedidas.

Para este efeito foi realizado um estudo de caso, enquadrado por uma abordagem qualitativa, tendo por base as perceções dos professores sobre os programas de FPC desenvolvidos pela Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP-FPC) para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, o presente documento divide-se em duas partes fundamentais, a primeira respeitante ao enquadramento teórico do estudo e a segunda parte dedicada ao estudo empírico, terminando com considerações finais respeitantes a todo o processo de investigação e de modo a sublinhar as suas conclusões principais.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

INTRODUÇÃO

No seguimento do que foi anteriormente referido, esta primeira parte é dedicada à fundamentação do quadro teórico, começando, num primeiro capítulo, por esclarecer os pressupostos de carácter antropológico e pedagógico que sustentam o ideal de uma educação para todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida, preconizado pelas sociedades democráticas do século XXI. Neste contexto, e tal como se explicita no mesmo capítulo, as ciências da educação, em particular a Pedagogia Social, adquirem especial importância no âmbito do conhecimento social e humano.

Num segundo capítulo, clarifica-se o estatuto da criança na sua dimensão de cidadania, tendo por referência as recomendações nacionais sobre o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Neste sentido, sendo as crianças sujeitos aprendentes, debruçamo-nos sobre a relevância das pedagogias centradas na aprendizagem num quadro de diferenciação de estratégias de ensino e de promoção de condições de cidadania ativa e crítica. No mesmo entendimento, destaca-se o papel dos professores, enquanto profissionais do humano.

No terceiro e último capítulo desta primeira parte do trabalho, procede-se à explicitação dos conceitos fundamentais que servem de base aos programas de Filosofia para Crianças (FPC), esclarecendo, em particular, o modelo conceptual de Matthew Lipman. Finalmente, apresentamos as conclusões resultantes do processo de revisão bibliográfica e que funcionarão como lentes teóricas principais na concretização do estudo empírico.

Capítulo I

Educação e Desenvolvimento Humano

1.1 Educação Para Todos e ao Longo de toda a Vida

A educação constitui-se hoje, simultaneamente, como um direito humano basilar e como um campo privilegiado para a promoção dos direitos humanos, em conformidade com o ideal de humanidade adotado pelas sociedades democráticas do século XXI. O reconhecimento da importância da educação nos processos de desenvolvimento humano está bem consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) na qual a educação surge como um direito universal. Nomeadamente, o Artigo 26 estabelece que todas as pessoas têm direito à educação e que esta deve ser gratuita e obrigatória nos seus níveis elementares. Há ainda a considerar que o direito à educação é considerado essencial para o pleno exercício de todos os direitos humanos. Assim, no Artigo 28 da mesma Declaração, respeitante ao direito à ordem social e internacional, considera-se que o acesso à educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento de uma sociedade justa na qual todos os direitos e liberdades possam ser plenamente realizados.

Assim, enquanto direito humano universal, a educação deverá ser acessível a todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida. Por outro lado, dando resposta à sua vocação humanista, não basta assegurar mais educação, mas também promover uma educação que vá ao encontro das exigências de humanidade do nosso tempo. Na base do reconhecimento do poder transformador da educação estão pressupostos de natureza antropológica segundo os quais a educação corresponde a uma intervenção intencional nos processos de desenvolvimento humano, individuais e coletivos, como foi dito, funcionando nessa medida como um projeto antropológico, tal como sublinham os autores Isabel Baptista e Adalberto Dias de Carvalho que fundamentam a educação como uma antropologia prática (2014, p. 80). Ou seja, como uma atividade de formação integral do ser humano através da qual organizamos os processos de ensino e de aprendizagem ao longo da vida.

Na mesma linha, Gaston Mialaret (1976, p.11) recorda a origem latina da palavra educação chamando a atenção para o seu duplo sentido – *educare* quer dizer alimentar, e *educere* que significa conduzir, orientar. Ou seja, trata-se, segundo o autor, de alimentar a criança através da transmissão de conhecimentos e ao mesmo tempo orientar o seu próprio processo de aprendizagem de modo a potenciar todas as suas possibilidades.

A educação é, pois, muito mais do que uma alavanca económica, mas também como força promotora de confiança social e de valores partilhados, desempenhando um papel fundamental nos processos de realização antropológica e de transformação das sociedades humanas. Através da educação conectamo-nos com o mundo e com os outros, somos expostos a novas possibilidades e fortalecemos as nossas capacidades para dialogar e agir, capacidades estas que são essenciais para uma sociedade justa, igualitária e capaz de responder a constantes transformações.

Desta forma, para as sociedades democráticas do nosso século a educação constitui um pilar fundamental para o progresso eficaz e sustentável, sendo necessário garantir o acesso universal à educação básica de qualidade para todas as pessoas, crianças, jovens e adultos. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada por todos os Estados-Membros das Nações Unidas em 2015, tem como um dos objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS), o de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030. Este objetivo tem já em consideração uma outra dimensão da educação, uma vez que esta é indissociável do desenvolvimento antropológico, sendo encarada como um projeto que acompanha o indivíduo durante toda a sua vida.

Desde o primeiro Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO, intitulado “Aprender a Ser” (Faure, 1972), foi destacada a necessidade de aprender ao longo de toda (EAL) a vida para promover o desenvolvimento humano e o crescimento pessoal em diferentes contextos sociais. O Relatório da UNESCO (1973) – “Educação e Formação ao Longo da Vida” - definiu a EAL como uma estratégia para enfrentar desafios económicos e sociais, promovendo a aprendizagem contínua para melhorar as competências pessoais e a empregabilidade. Mais tarde, o Relatório da Comissão Internacional da Educação para o século XXI da UNESCO (Delors, 1996) enfatiza

a aprendizagem ao longo da vida como um dos quatro pilares da educação, entendendo-se que a educação se quer, não só ao longo da vida, mas na e com a vida. Neste caminho, o último Relatório da mesma Comissão da intitulado “Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação” (UNESCO, 2021), vem reforçar e ampliar o conteúdo das recomendações constantes dos relatórios anteriores, acentuando a necessidade de renovação do contrato social em torno da educação. Como refere Joaquim de Azevedo, importa assegurar condições sociais e políticas para que possamos concretizar este contrato vital.

No plano da ação política, desde os níveis transnacionais e nacionais aos regionais e locais e para o ideal de uma educação para todos e ao longo de toda a vida se possa realizar, impõe-se que continuem a ser desenvolvidas dinâmicas e projetos socioeducativos corajosos e nascidos do mais fundo do coração da dignidade e da solidariedade humanas, que estejam próximos, sejam flexíveis e acessíveis a todos os cidadãos, sem exceção.

Joaquim Azevedo (2009, p. 31).

Concluimos assim que o conceito de educação para todos e ao longo da vida, aliado a uma noção ampla de desenvolvimento humano segundo a qual as pessoas são olhadas como protagonistas (UNESCO, 1986), contribuem significativamente para moldar as políticas educacionais contemporâneas, visando garantir que a educação seja acessível a todos, independentemente da idade ou circunstância e promovendo a importância da aprendizagem contínua para o desenvolvimento pessoal e para a evolução da sociedade.

Trata-se assim de valorizar o princípio antropológico da perfeibilidade ligado à crença de que todas as pessoas, sem exceção, são suscetíveis de aperfeiçoamento e, por consequência, valorizar também o princípio da educabilidade, enquanto crença na capacidade de intervir e influenciar positivamente esses processos de aperfeiçoamento. Neste sentido, a aprendizagem constitui um compromisso do ser humano para consigo mesmo e para com a humanidade, funcionando como “obrigação de procurar ir sempre mais longe no processo do seu próprio aperfeiçoamento” (Baptista, I. 2005, p. 59).

Por outro lado, e recorrendo uma vez mais às teses dos autores Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista já citados, é preciso que esta prática antropológica a que chamamos educação se constitua, efetivamente, como um lugar humanista e humanizador. Na

perspetiva dos nossos autores, uma educação humanista e humanizadora, isto é, uma educação para os direitos humanos é, forçosamente, uma educação desde os direitos humanos, onde o poder da reflexividade filosófica assume enorme relevância.

Uma educação para os direitos humanos, se quiser ser igualmente uma educação pelos direitos humanos (e nunca uma nova forma de endoutrinação e de manipulação), tem de passar por um elevado grau de exigência cultural, o qual implica a indagação filosófica e sociológica dos pressupostos da nossa contemporaneidade.

Carvalho, A. & Baptista, I. 2004, p. 81

Entende-se assim que as ferramentas de pensamento próprias da filosofia podem e devem ocupar um lugar importante na promoção do ideal de humanidade e de cidadania preconizado pelas democracias contemporâneas. Citando o filósofo Daniel Innerarty, “a filosofia é a inquietação posta em prática” (1995, p. 25), trata-se assim de valorizar o carácter subversivo e emancipador do pensamento, tão importante para a formação de seres humanos esclarecidos e críticos.

Como tal, a educação deverá capacitar os sujeitos para o pensamento crítico, para a capacidade de ir além dos limites do conhecimento, como lembrou, por sua vez, a filósofa Hannah Arendt para quem “na perspetiva da criança, a escola é o primeiro lugar fora de casa em que ela estabelece contacto com o mundo público que a rodeia e à sua família” (Arendt, 2007, p. 191). A escola continua, pois, a ser uma instituição social fundamental, vivendo, em contexto de sociedade educativa, uma oportunidade de renovação e revalorização, como lembra António Nóvoa (2005).

Em suma, ainda que no contexto das sociedades educativas falar de educação já não seja o mesmo que falar de “escolaridade” dado que importa valorizar múltiplos espaços e tempos de aprendizagem, a escola continua a ser um lugar de importância fundamental num quadro de formação ao longo da vida. Uma escola inserida num sistema educativo, mas ligada a outros sistemas de formação e de educação sociocomunitária, tal como destacamos no ponto seguinte.

1.2 - Metas da Educação Escolar em contexto de Sociedade Educativa

Como foi analisado no ponto anterior, a educação, valorizada na sua atual dimensão, como direito de todas as pessoas e ao longo de toda a vida, conduz-nos à noção de sociedade educativa, onde, a par da educação escolar, emergem projetos educacionais de base sociocomunitária. Neste contexto e como refere Roberto Carneiro” todas as respirações” estão munidas de intencionalidade formativa e que elege a educação como finalidade do seu desenvolvimento.” (Carneiro, R, 2001, p. 183). Mas não uma educação qualquer, como vimos. Entende-se que a educação é central e fundamental para a existência de comunidades justas e prósperas. Assim, segundo Isabel Baptista, a ideia de uma sociedade educativa implica uma nova conceção de vida, de educação, e de relação entre ambas e na qual a educação é valorizada como dimensão da própria vida (Baptista, I. 2005, p. 61). Implica também e forçosamente, uma nova conceção de escola e de formação escolar. Num tempo que elege a educação como direito humano basilar, a escola continua a ser um lugar educativo determinante.

A escola é um lugar educativo com identidade própria, alicerçada num património histórico muito rico e relevante. O desafio passa por saber articular o modo escolar de ensinar e de aprender com a aprendizagem desenvolvida noutros espaços e tempos educativos. Por outro lado, o ideal de uma educação para todas as pessoas obriga a investir no sentido social da escola e na sua inserção sociocomunitária, tal como defende Isabel Baptista.

“A escola precisa, pois, de ativar os seus modos de ligação à comunidade, multiplicando-os e reinventando-os. Uma escola aberta ao meio é uma escola que marca o mundo exterior com a sua iniciativa e, ao mesmo tempo, se afirma como capaz de acolher dentro de si mesma a interpelação que chega desse mundo”

Baptista, I. 2005, p. 72 e 73

Neste sentido, as escolas como lugares explicitamente destinados à educação e, como locais de encontros pedagógicos intencionais, são insubstituíveis. Além do mais, as escolas são também locais de aprendizagens “não intencionais”, funcionando como ecossistemas relacionais muito intrincados, sustentados por jogos de interdependência especialmente delicados e complexos (Baptista I., 2016). Desta forma, as escolas constituem-se como

locais importantes no âmbito do desenvolvimento social e poderão considerar-se os epicentros das sociedades educativas. Recentemente tivemos a possibilidade de constatar que o ensino escolar à distância, uma mais-valia no âmbito do confinamento devido à pandemia por Covid-19, não poderá nunca substituir o carácter relacional vivenciado nas escolas. Escolas fortes são vitais para uma educação que nos ajude a construir futuros coletivos, que se possam adaptar a crises e ao incerto e desconhecido.

Tendo em consideração o exposto, as metas da educação escolar no contexto de uma sociedade educativa deverão contemplar renovações no âmbito das escolas, dos currículos e da pedagogia. De acordo com o Relatório Comissão para o Futuro da Educação da UNESCO (2021), as escolas precisam ser protegidas como locais privilegiados para a educação devido à inclusão, equidade e suporte do bem-estar individual e coletivo que proporcionam. Ainda segundo este Relatório, as escolas do futuro deverão acolher uma ética de solidariedade e de reciprocidade através de encontros intergeracionais, interculturais e plurais. Tanto mais que as sociedades educativas do século XXI são sociedades particularmente complexas e desafiantes.

A ampliação da desigualdade social e económica, a mudança climática, a perda de biodiversidade, o uso de recursos naturais que ultrapassa os limites planetários são as marcas de nossa atual conjuntura histórica. Há ainda a considerar a transformação digital das nossas sociedades, que está a impactar a vida de uma forma sem precedentes. Os computadores estão a mudar rapidamente as formas como o conhecimento é criado, acessado, disseminado, validado e usado. As ferramentas da chamada Inteligência Artificial, por exemplo, estão a chegar aos nossos quotidianos, providenciando instrumentos de aprendizagem com enorme potencial, mas que simultaneamente colocam novas questões.

Neste contexto ganha particular acuidade a chamada de atenção feita por Edgar Morin sobre os saberes para a educação do futuro. Na sua perspetiva, “é necessário ensinar os métodos que permitem apreender as relações mútuas e influências recíprocas entre partes e o todo num mundo complexo” (Morin, E.2002. p.17). Ou seja, é necessário desenvolver a aptidão natural da inteligência humana para situar todas as informações num quadro de complexidade e incerteza e de maneira a sermos capazes de viver com e para os outros no seio de comunidades justas e solidárias.

Neste entendimento, e como refere António Nóvoa, “é imprescindível que a escola se reencontre como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo” (Nóvoa, A. 2000, p. 16). Como tal, uma escola, efetivamente, preocupada com a aprendizagem feliz e bem-sucedida de todos os seus alunos é uma escola inserida na comunidade e articulada com outras intuições de formação fora da escola. É este, justamente, o espaço amplo de educação enquadrado pela Pedagogia Social, uma ciência da educação autónoma e cada vez mais importante para o desenvolvimento das sociedades democráticas.

1.3. Ciências da Educação e Pedagogia Social

O conceito de sociedade educativa e as metas da educação escolar inseridas neste contexto e abordados no ponto anterior requerem, cada vez mais, reflexões no âmbito das Ciências da educação e em particular da Pedagogia Social. As ciências da educação constituem um campo académico que engloba um conjunto de disciplinas e estudos relacionados com o processo educativo na sua expressão mais ampla.

Segundo Mialaret (1976, p.40-43), as ciências da educação são compostas por todas as disciplinas que estudam as condições de existência, funcionamento e evolução das situações e dos factos educacionais. Para o autor, as ciências da educação visam analisar e compreender os diversos aspetos da educação, tanto no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem quanto aos fatores sociais, culturais, psicológicos e políticos que influenciam a educação em diferentes contextos.

O campo científico da educação surge naturalmente ampliado e renovado num contexto de sociedade educativa, favorável ao aparecimento de novos saberes disciplinares. É o caso da Pedagogia Social que, possuindo uma história própria com origens na antiguidade clássica e consolidação no século XX, ganha agora nova importância, enquanto ciência que enquadra os processos de formação ao longo da vida. Adotamos assim a definição de Pedagogia Social assumida pelo curso de Mestrado em Pedagogia Social da FEP-UCP, em coerência com o que defendem os autores portugueses desta área de conhecimento.

A Pedagogia Social corresponde à ciência da educação que enquadra a multiplicidade de práticas socioeducativas desenvolvidas no âmbito da formação ao longo da vida e da promoção de solidariedade social, constituindo-se, nessa medida, como uma área de conhecimento de enorme importância no contexto das sociedades democráticas contemporâneas.

Guia de Mestrado em Ciências da Educação/Pedagogia Social

FEP-UCP (2022-2023).

Deste modo pode dizer-se que a Pedagogia Social é uma vertente da pedagogia que se debruça sobre contextos e situações específicas que envolvem problemas sociais e educativos (Vieira, A., 2016, p. 19). Ou seja, a Pedagogia Social é um saber construído na relação com a prática, segundo filosofias de ação de recorte marcadamente interdisciplinar onde as questões éticas assumem muita importância.

Na verdade, e como sublinham os nossos autores, “toda a prática educativa é orientada, de modo explícito ou implícito, por um conjunto de valores que urge clarificar e assumir” (Carvalho, A. & Baptista, I, 2004, p. 60). No caso da Pedagogia Social estes valores estão ligados a uma conceção relacional do ser humano pautada por princípios de proximidade, acolhimento e hospitalidade (Baptista, I. 2005; 2008).

Contudo, e como sublinha a autora anteriormente citada, Isabel Baptista, a intervenção educativa junto de pessoas e grupos humanos vulneráveis é apenas uma das dimensões da Pedagogia Social, correspondendo à Educação Social. Porque, na verdade, a Pedagogia Social diz respeito a todos os processos educacionais desenvolvidos fora do âmbito escolar, funcionando sobretudo como uma “pedagogia do laço social”. A Pedagogia Social apresenta-se neste sentido como um saber de hospitalidade, construído na relação de acolhimento interdisciplinar entre as áreas da educação e da solidariedade social num quadro de promoção de uma educação humanista e humanizadora, para todos e ao longo de toda a vida (Baptista, I. 2010. p. 98).

É precisamente a partir deste lugar identitário e considerando a sua vertente humanizadora num quadro de valorização da educação em toda a sua amplitude

antropológica, que a Pedagogia Social ganha relevância no seio das ciências da educação. Ainda segundo a mesma autora, não por acaso, a Pedagogia Social tende a ser confundida com uma Filosofia da Educação, reconhecendo -se uma dimensão de “contágio filosófico” ligada ao carácter teórico-prático desta disciplina educacional, assumindo-se, simultaneamente, como um saber académico e como uma filosofia de ação orientada para a promoção de padrões de vida e de desenvolvimento humano próprios de uma sociedade democrática (Baptista, 2010, p. 99). A mesma linha de pensamento é defendida por Roberto Carneiro para quem “aprender ao longo da vida é simultaneamente uma forma de organizar a educação como uma filosofia da educação”.

Assim, no seguimento das teses dos autores referidos, concluímos que a educação acompanha e promove o desenvolvimento humano, numa pluralidade de dimensões. Assim as crianças, como todas as pessoas, deverão ser valorizadas como sujeitos aprendentes, ao longo de todo o seu crescimento, cabendo à educação escolar e, de modo particular, aos professores enquanto profissionais do humano, uma responsabilidade especial neste sentido, conforme se explica no capítulo seguinte.

Capítulo II

As Crianças como Sujeitos Aprendentes

2.1 Estatuto de Cidadania da Infância

Durante muito tempo a infância foi considerada como um mero período de transição durante o qual a preparação das crianças para a fase adulta constituía o principal objetivo da sua formação. Frequentemente, as crianças eram votadas à indiferença, maus-tratos e à submissão consideradas, como uma espécie de “propriedade” dos adultos. Só em meados do séc. XIX a infância começa a ser reconhecida como uma etapa com sentido próprio. Ellen Key na sua obra “O século da criança”, publicada em 1900, começa a dar ênfase a esta mudança postulando a obrigação de defender, cuidar e de educar as crianças.

Estes três propósitos começam a tornar-se explícitos através da Declaração de Genebra (1924) que no seu preâmbulo estabelece que “a humanidade deve dar às crianças o que tem de melhor “. Decorreram cerca de 30 anos até surgir a Declaração Universal dos Direitos da Criança adotada pela assembleia geral da ONU em 1959. Esta Declaração serviu de base à Convenção dos Direitos da Criança de 1989 um documento amplamente ratificado e vinculativo para os países que o adotaram (1989, ONU).

O estatuto da criança como cidadão foi assim assegurado pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), e não se limita ao estabelecimento de um conjunto de direitos fundamentais para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, mas também considera o seu papel como intervenientes e participantes na sociedade. É de salientar o direito à participação, consagrado neste documento como o direito de expressar as suas opiniões livremente em assuntos que as afetam, e de as suas opiniões serem tidas em consideração de acordo com a sua idade e maturidade. Desta forma as crianças veem salvaguardado o seu papel enquanto atores sociais plenos.

As conceções de infância e de criança podem ser entendidas de formas diversas, tendo em consideração aspetos legais, sociais, culturais e de desenvolvimento. Para efeitos do presente documento, utilizaremos como referenciais os critérios legais. Assim, segundo o Código Civil Português (Lei n. 30/2021, de 20 de maio / artigo 66º) a pessoa com idade inferior a 12 anos é criança. No entanto, a Convenção dos Direitos da Criança (ONU,1989), considera criança qualquer pessoa com idade inferior a 18 anos (a menos que a lei dum país específico estabeleça uma idade de maioridade mais baixa, o que não é caso de Portugal). Procurando integrar estes dois entendimentos, consideraremos a definição de criança mais abrangente, isto é, até à maioridade.

Como foi referido, atualmente as crianças são legalmente pessoas com identidade própria e são-lhes reconhecidos direitos atendendo às suas características, necessidades e interesses particulares. Ou seja, entende-se hoje que os direitos das crianças são parte integrante e substantiva dos direitos humanos. As crianças têm o direito de ser ouvidas e de codecidirem com os adultos nos contextos em que se inserem. Esta mudança de paradigma tem implicações no que respeita à relação das crianças com a escola, onde as crianças deverão ser respeitadas como sujeitos e cidadãos de pleno direito. Por outro lado, e recordando a dupla missão da educação, como direito e como lugar de promoção de direitos, a escola deverá não só respeitar como promover o estatuto de cidadania da infância.

Neste sentido foi definido, em Portugal, O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) que expõe as metas de desenvolvimento expeáveis à saída da escolaridade obrigatória, visando garantir que os alunos adquiram um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores fundamentais para a sua formação integral como cidadãos.

Este perfil do aluno afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. (DGE, despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Como prefacia Guilherme de Oliveira Martins no documento acima referido,

O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade.

Oliveira, G., 2017, p. 5-6

Como podemos constatar, a visão estratégica que sustenta o perfil desejado dos alunos à saída da escolaridade encontra-se em linha com o ideal educativo que expusemos no primeiro capítulo sobre as metas educacionais no contexto de sociedades educativas justas, inclusivas e solidárias.

Neste entendimento, o documento apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Nas áreas de competências encontramos as seguintes: linguagens e textos, informação e comunicação, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, relacionamento interpessoal, consciência e domínio do corpo, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo.

No conjunto de valores apresentado podemos encontrar os seguintes:

- Responsabilidade e integridade;
- Excelência e exigência;
- Curiosidade, reflexão e inovação;
- Cidadania, participação e liberdade.

Assim, num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver. No que diz respeito aos princípios, áreas de competência e valores podemos resumí-los com o quadro conceptual abaixo apresentado.

Figura Nº1 - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



DGE- Despacho n.º 6478/2017

No que concerne à visão de aluno proposta neste referencial, podemos dizer que visa a qualificação individual e cidadania democrática. De forma resumida, pretende-se que à saída da escolaridade obrigatória o estudante seja um cidadão que esteja munido de múltiplas literacias que lhe permitam avaliar, analisar, selecionar e questionar criticamente de modo a poder tomar decisões fundamentadas. Que seja livre, autónomo, responsável e consciente de si e do mundo, que seja capaz de lidar com a mudança e com a incerteza.

A concretização deste perfil formativo, desenvolvida numa linha de respeito pelos direitos e pelas expectativas da cidadania na infância comporta exigências especiais, levando a que a escola seja encarada como local de aprendizagens múltiplas, de vivências abrangentes onde as crianças sejam olhadas não só como alunos, mas também como cidadãos participativos e decisores.

2.2. Pedagogias Centradas na Aprendizagem

A noção de aprendizagem, entendida como direito e dever de todos, está no centro do novo paradigma da educação, conforme vimos nos pontos anteriores, no seguimento das recomendações da UNESCO para a educação do século XXI. Neste sentido importa promover a capacidade de cada pessoa descobrir esse seu “tesouro” que é a possibilidade de aprender e que o faça de forma contínua ao longo de toda a sua vida.

Na verdade, esse tesouro que é a educação, segundo o Relatório da UNESCO (1986) anteriormente citado, reside no interior de cada pessoa, cabendo à arte pedagógica ajudar a desvendá-lo e a desenvolvê-lo. Para tal, é necessário que o exercício pedagógico seja centrado nas condições e nas possibilidades de aprendizagem de cada aluno, promovida em comunidade, isto é, em contexto de relação com os outros. Como notou Roberto Carneiro, o processo de amadurecimento pessoal decorre de “viagens interiores que cada um decida empreender, na aquisição de sentido próprio, mas também em intensa unidade com os destinos de todos os demais.” (Carneiro, R.,2001, p. 27). Aprender a ser pessoa e cidadão, aprender a aprender, implica aprender a viver juntos.

Tendo em consideração estes pressupostos, e tal como notam os autores Cristina Palmeirão e José Matias Alves, importa que a escola se organize de modo a potenciar condições para a concretização de uma pedagogia centrada na aprendizagem num quadro de uma organização pedagógica e curricular mais diferenciada e flexível. “As pedagogias centradas na aprendizagem são pedagogias que visam criar ambientes estimulantes, desafiantes e motivadores num quadro de formação integral, pluridimensional, dos seres humanos” (Palmeirão, C. & Matias Alves, J. 2017, p.5).

Tendo em consideração o exposto, a nova iliteracia não será tanto a ausência de conhecimento, mas sim a destituição de competências de aprendizagem devidas a causas sociais, emocionais ou cognitivas. O mundo cada vez mais veloz, exige ciclos de aprendizagem sobrepostos tanto no âmbito pessoal como a nível organizacional. Por outro lado, aprender é uma competência incontornavelmente relacional e será de enorme relevância criar ambientes que a motivem, que a estimulem e que a alimentem.

Este será, com certeza, um dos maiores desafios para a pedagogia do séc. XXI que se quer centrada na aprendizagem e na formação integral. É na aprendizagem que os seres humanos encontram uma inesgotável fonte para a sua realização. Aliás, como é facilmente observável, as crianças nascem desde logo com um imenso ímpeto para examinar e experimentar e este facto compromete-nos desde logo a nutri-las com um ambiente favorável à aprendizagem. A criança, valorizada como sujeito aprendente, torna-se não só objeto, mas também agente, protagonista, da educação.

No âmbito do novo contrato social para a educação, preconizado pela UNESCO (2021), para a educação do futuro, a pedagogia deverá estar enraizada na cooperação e na solidariedade, desenvolvendo capacidades nos estudantes e nos professores para que possam trabalhar juntos, numa relação de confiança capaz de transformar o mundo. Para tal, deverão ser criadas condições para as pessoas aprenderem umas com as outras e valorizarem-se em todas as suas diferenças seja de género, religião, identidade sexual, classe social, deficiência ou nacionalidade.

Ou seja, as pedagogias centradas na aprendizagem, deverão ser baseadas na partilha, numa linha de respeito pelos direitos humanos e pelos princípios da cooperação. Desta forma requerem-se dinâmicas de aprendizagens participativas, colaborativas, interdisciplinares, intergeracionais e interculturais. Dinâmicas formativas que respeitem a dignidade humana, de modo a ensinar as pessoas a pensar por si próprias e não o quê ou como pensar. Isto significa criar oportunidades para que todos os alunos possam descobrir o seu próprio sentido existencial.

Mas para que tal possa acontecer, é necessário poder contar com a colaboração ativa de outros seres humanos, os educadores. É aqui que entra a responsabilidade da educação enquanto prática intersubjetiva intencionalmente direcionada para a promoção da humanidade em cada ser humano (Baptista, I., 2005, p.59). Importa, por isso, destacar aqui a missão dos educadores e, de forma particular, dos professores, valorizando plenamente a sua missão e a sua condição de profissionais do humano.

2.3. Os Professores como Profissionais do Humano

A reflexão exposta nos pontos anteriores sobre a importância da educação, neste caso uma educação escolar centrada na aprendizagem, obriga a considerar o papel fundamental dos professores enquanto educadores, isto é, enquanto profissionais do desenvolvimento humano. Os professores são pedagogos qualificados para a promoção da educabilidade de todos os seus alunos, reconhecidos como sujeitos aprendentes e cidadãos de pleno direito.

Neste sentido, pode dizer-se que os professores trabalham com os “materiais” mais excepcionais e delicados que podemos imaginar: os corpos, as mentes, os sentimentos, as atitudes, os valores e as expectativas dos alunos. São assim profissionais com uma tarefa de profundo impacto na construção do futuro dos cidadãos e da sociedade. Como refere Roberto Carneiro, os professores são uma enorme força de progresso e de desenvolvimento e estão no centro da sociedade educativa (Carneiro, R., 2001, p. 183). Na verdade, não é possível falar de educação sem educadores.

Os avanços tecnológicos que se fazem acompanhar de notáveis descobertas para a humanidade foram muitas vezes acompanhados por visões futuristas utópicas. À semelhança do mito tecnológico que ocorreu no âmbito da “expulsão” de pessoas dos processos económicos em nome dos ganhos de produtividade e competitividade, a nova sociedade da (des)informação equacionou a ideia de uma escola “sem professores”, no entanto uma análise mais cuidada poderá levar-nos a pensar que as novas tecnologias da informação acentuam a dependência do processo educativo relativamente aos professores” (Carneiro, R. 2001, p. 169).

Cabe-nos aqui recordar, uma vez mais, a experiência coletiva vivida recentemente em contexto de pandemia, onde a presença física dos professores e a sua missão de condutores do processo pedagógico ficou bem evidenciada. Os professores são o rosto da educação humanista e são absolutamente imprescindíveis na orientação das aprendizagens, sobretudo numa sociedade que produz informação de forma muito acelerada e muitas vezes “descuidada”. Na verdade, a diferença, o sentido e o valor do modo escolar de aprender passa muito pela presença pessoal, física, humana, daquele que ensina (Baptista, I., 2005, p. 62)

Esta valorização dos professores e da sua missão docente passa não só pelo reconhecimento da sua condição profissional, mas também subjetiva. Tal como os alunos, os professores são

sujeitos com identidade própria e com direito à felicidade e à realização pessoal. Assim os professores são também eles sujeitos aprendentes, a quem deve ser assegurada a oportunidade de formação contínua num quadro de desenvolvimento das suas ferramentas pedagógicas, mas igualmente do seu aperfeiçoamento pessoal. Neste sentido, o acesso a condições de formação constitui um direito e um dever dos professores, quer enquanto pessoas, quer enquanto profissionais. Até porque a sua experiência profissional só se converte em sabedoria quando é problematizada, refletida e partilhada num contexto de relação entre pares, como defende Isabel Baptista.

Uma profissão que assume a responsabilidade de ajudar a dar rosto ao futuro é uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho e, nessa medida uma profissão comprometida com a procura de mais conhecimento, de mais capacidade e mais compreensão.

Baptista, I., 2005, p 113

Como vimos no ponto anterior, a aprendizagem é um processo de carácter inevitavelmente relacional. Isto aplica-se à relação pedagógica, à relação professor-aluno, mas igualmente à relação professor-professor. Assim, a colaboração dos professores com os seus pares deverá ser incentivada, na pluralidade das suas formas possíveis. No quadro do novo contrato social para a Educação recomendado pela UNESCO (2021), a profissão docente deverá ser reavaliada e reimaginada como um esforço colaborativo. Ensinar envolve trabalho com grupos e simultaneamente o acolher das necessidades e capacidades únicas de cada estudante, como vimos. Ensinar exige compaixão, competência, conhecimento e determinação ética.

Recorrendo de novo ao pensamento de Roberto Carneiro, afirmamos que os grandes desafios prospetivos da educação passam por termos professores competentes e motivados, sendo as sociedades e as políticas públicas convocadas a repensar, com premência, o papel, as funções e o estatuto do professor (Carneiro, R., 2001, p. 170).

Tal como sublinha, por sua vez, Ariana Cosme, a ação docente corresponde a uma ação de interlocução qualificada de enorme importância social. Neste sentido, “é a componente de mediação pedagógica que deverá ser considerada como a dimensão central da redefinição do trabalho docente” (Cosme, A. 2009, p. 167). Na perspetiva desta autora, todos os desafios que

se colocam hoje à afirmação e valorização da profissionalidade docente remetem para esta dimensão ligada à prática pedagógica enquanto atividade humana e relacional.

Como tal, enquanto profissionais do humano e interlocutores qualificados, os professores têm um importante papel na personalização das aprendizagens para que estas sejam autênticas e relevantes. Os currículos do futuro devem assegurar aos professores uma larga margem de autonomia complementada por fortes suportes, incluindo os que são possibilitados pelos programas de Filosofia para Crianças, como destacaremos no capítulo seguinte.

Em suma, uma educação de qualidade neste século não será possível sem professores, todos os grandes desafios prospetivos da educação passam por professores competentes e motivados. Uma vez mais, e retomando as teses de autores já citados, como Isabel Baptista e Adalberto Dias de Carvalho (2004, 2010), sobre o poder da interpelação filosófica e o reconhecimento da dimensão antropológica da educação, a Filosofia, em particular a Filosofia da Educação e a Ética, pode desempenhar um papel importante na promoção da reflexividade docente num quadro de valorização do seu poder de autonomia e numa perspetiva de dignificação de identidades pessoais e profissionais em construção.

Capítulo III

Filosofia para crianças

3.1 Proposta de Matthew Lipman

Concluimos o capítulo anterior referindo a importância da reflexividade docente para o desenvolvimento de uma sociedade na qual a transformação é permanente. A Filosofia é uma disciplina que tem a reflexão na sua essência e, de acordo com Platão (2001), visa uma investigação da dimensão essencial e ontológica do mundo real, ultrapassando a opinião irrefletida do senso-comum. A Filosofia permite assim ao ser humano compreender melhor a si mesmo, a sociedade e o mundo que o cerca, estimulando uma maior autonomia do pensar, promovendo o conhecimento, e uma ação e comportamento mais fundamentados.

As crianças são naturalmente questionadoras e, como dizia Aristóteles (2004), podem aproximar-se da filosofia pela admiração e pela curiosidade. Pode assim considerar-se a existência de uma simbiose entre a Filosofia e as crianças, na medida em que ambas vivem do assombro e do deslumbramento perante a vida. O “pai” da disciplina FPC reconhece e valoriza este vínculo, como está bem patente no seguinte excerto,

A criança pergunta “Porquê?” desde uma idade muito precoce, pelo que se pode considerar que desde muito cedo apresenta uma conduta filosófica. De facto, a criança é tão persistente nesta conduta que, em comparação, com a falta de curiosidade que caracteriza os adultos, ficamos tentados a dizer que a atitude filosófica de uma pessoa vai diminuindo com a idade”

Lipman *et al.*, 2001, p.88

Consensualmente, considera-se que o fundador da disciplina Filosofia para Crianças (FPC) foi Matthew Lipman (1923-2010), filósofo, pedagogo e professor de Filosofia de origem norte-americana. Lipman ensinava na Universidade de Columbia /Nova Iorque a cadeira de Lógica, quando se deparou com a dificuldade dos seus alunos de pensar por si próprios e com a sua falta de competências para argumentar. O autor receou que fosse já demasiado tarde para estes jovens aprenderem a pensar filosoficamente (Lipman, 2000). Avançou assim com uma proposta

radical: ensinar filosofia às crianças - ou especificamente, «cultivar a excelência do pensamento» (Lipman, 1990, p. 111) - na transição do pré-escolar para o 1º ciclo e com continuidade até ao primeiro ano da universidade. O referido autor escreveu uma série de livros para as crianças e manuais para professores no âmbito da aplicação da sua disciplina desde os 6 até aos 16 anos e, em 1974, criou conjuntamente com Ann Margaret Sharp, o Instituto para o Avanço da Filosofia para Crianças (Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC) na Universidade de Montclair nos EUA.

O programa de Lipman começou a ganhar atenção no início dos anos 80 e gerou um grande número de discussões, debates e artigos publicados desde essa altura. Esta proposta alinha-se com a lógica dum processo educativo que deve gerar atividades de pensamento entre os aprendentes. De acordo com o autor, na obra anteriormente citada (1990), o programa de FPC é uma forma de utilizar métodos e problemas da filosofia, sem que esta perca a sua natureza, de modo que possa ser praticada por crianças e adolescentes.

Nesta perspetiva, os programas de Filosofia para crianças visam estimular a sua capacidade filosófica, isto é, capacidade de pensar por si próprias, de questionar, de entender e de procurar outros caminhos. O nosso autor admite que o pensamento filosófico implica, por um lado, discutir ideias, argumentos lógicos e sistemas conceptuais, e, por outro aumentar a capacidade para “manejar” conceitos, assim como para separá-los e uni-los de novas formas (Lipman, 1992, p. 119).

A Filosofia para crianças constitui-se assim como um programa pedagógico que visa desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, assim como as capacidades de verbalização do pensamento e aspetos cruciais da construção da comunicação, como o confronto de ideias e a reflexão em grupo. Esta aprendizagem multifacetada da atividade do pensar tem como aspeto central o diálogo investigativo, que transforma grupos de crianças e professor (designado facilitador) em pequenas comunidades de investigação (COI), isto é, comunidades comprometidas com os procedimentos e com as técnicas de procura de evidências e de razões.

De acordo com o IAPFC, a COI envolve as crianças em importantes ações cognitivas: criação de hipóteses, clarificação da terminologia utilizada, saber e requerer boa argumentação, oferecer exemplos e contraexemplos, questionar as premissas dos pares, obter inferências e seguir a

investigação por onde quer que ela se desenvolva. Ainda de acordo com o referido Instituto, a investigação na COI é também um empreendimento social que requer das crianças a partilha das suas perspetivas, ouvir-se umas às outras, ler rostos, desafiar e colaborar na construção do pensamento dos pares, procurar novas perspetivas e reconstruir as suas ideias.

A FPC tem assim uma abordagem de ensino não apenas centrada no aluno, mas sobretudo centrada numa comunidade de ensino e aprendizagem (Wahab, K. *et al*, 2022). A comunidade de investigação na FPC, segundo Lipman (1992, p.171), vai para além da criação dum ambiente intelectualmente aberto e estimulante do pensamento. Há condições que constituem requisitos indispensáveis para a COI: disponibilidade para a razão, respeito mútuo (entre pares e entre professores e alunos) e a ausência de doutrinação. Ainda segundo Lipman, estas são condições intrínsecas à filosofia e constituem parte da sua verdadeira natureza.

O programa de Lipman centrado na investigação filosófica e no diálogo, tem por base ideias e abordagens usadas no questionamento socrático, no construtivismo de Vygotsky e nas ideias de Dewey sobre democracia na educação (Siddiqui, N *et al*, 2022). Com Vigotsky, Lipman partilha as mesmas ideias na medida em que para ambos a criança terá que ser fonte e sujeito da sua própria educação, por outras palavras “participantes ativos”. Dewey: “A educação deverá ser sobre como desenvolver o pensamento das crianças e não as instruir como pensar, ajudando-as a encontrar o seu próprio caminho com significado” (Kaziman, M. *et al*, 2022, p.1). “o processo educacional deve gerar atividades de pensamento entre os alunos” (Lipman., M. e Sharp, A. 1978, p.85-90)

Constatamos assim que a FPC não se pretende propriamente ensinar filosofia, mas sim iniciar as crianças no método reflexivo e no questionamento, aplicar a filosofia como uma metodologia para desenvolver o pensamento, conjunta e cooperativamente. Também não se pretende que os alunos conheçam a terminologia própria da filosofia, mas sim fomentar o pensamento filosófico das crianças, com a terminologia e os conceitos da linguagem que eles utilizam e com a qual se sentem à vontade.

A finalidade deste programa é que se trabalhe as habilidades do pensamento permitindo às crianças pensar melhor, com mais rigor e clareza para que se tornem pessoas mais reflexivas, dotadas de sentido crítico, coerentes, investigadoras e razoáveis. Podemos esperar que a

filosofia para crianças floresça numa aula heterogénea, na qual os estudantes falem de uma variedade de experiências e estilos de vida, onde se explicitem diferentes crenças e na qual se considerem valiosos, em vez de censuráveis, os diferentes estilos de pensamento. Numa sessão de filosofia para crianças aceita-se o pensador lento com argumentos sólidos com o mesmo respeito que as crianças que apresentam o seu ponto de vista rápida e claramente. São admissíveis de igual forma as opiniões geradas de forma analítica bem como as opiniões intuitivas ou especulativas.

Deste modo e no seguimento do que foi dito, a variedade de estilos de pensamento na aula aliada à de fundamentos, valores e experiências de vida contribuem de forma importante para a criação da comunidade de investigação. Considera-se ainda que a investigação compartilhada é uma mais-valia para que cada criança pense por si própria. Assim, quando as crianças são estimuladas a pensar filosoficamente, a “aula” converte-se numa comunidade de investigação. No decurso da investigação filosófica o professor, designado facilitador, é um co investigador que tem autoridade no que se refere à responsabilidade de assegurar que se respeitam os procedimentos adequados, mas é simultaneamente um guia e um modelo, colocando questões abertas, apresentando visões alternativas, procurando clarificação, questionando os argumentos e demonstrando comportamento autocorretivo (IAPFC).

No que se refere aos contributos para a discussão filosófica os facilitadores devem estar abertos à diversidade de pontos de vista manifestados pelos estudantes, isto é, a não impor os seus pontos de vista, mas por outro lado, não devem validar todas as opiniões dos alunos de forma relativista. Há que considerar o direito a estar em desacordo tanto ou mais que o direito em estar de acordo e o direito da procura de unanimidade tem de ser respeitado do mesmo modo que o direito à diversidade intelectual.

No entanto, como foi referido, a disponibilidade do facilitador para estimular a diversidade intelectual necessita ser permanentemente equilibrada pela ênfase na prática comum dos procedimentos da investigação. O facilitador tem ainda como responsabilidade ajudar as crianças a compreender e usar as ferramentas da investigação filosófica para que possam construir e reconstruir as suas questões e respostas. Para além das situações acima abordadas, o facilitador só deverá intervir quando observar que o diálogo não é construtivo para uma discussão útil do ponto de vista filosófico. Espera-se que com o amadurecimento da comunidade

de investigação, a necessidade de intervenção do facilitador seja cada vez menos necessária. A prática da FPC pode tomar várias formas: jogos de ideias casuais e espontâneos e outras vezes criados e preparados para abordar um tema específico. Qualquer que seja a prática, há sempre o trabalhar ideias e aprender a apreciá-las.

Finalmente, de acordo com o modelo que vem sendo exposto, seria muito difícil criar um programa de FPC sem uma componente de educação moral, uma vez que as questões de valor aparecem com muita frequência em vários aspectos da filosofia e são muito importantes para as crianças. Para o autor esta componente tem de ser definida e encarada como investigação ética, na qual as crianças devem expressar as suas crenças relativamente ao que consideram importante, mas também as discutir e analisá-las, considerando os prós e os contras, até que possam formar juízos de valor refletidos e que estejam solidamente fundamentados. O objetivo não passa por transmitir um quadro axiológico, pelo qual as crianças se orientem, mas sim levá-las a refletir sobre os valores que estão subjacentes às suas condutas diárias de modo que possam constituir uma hierarquia valorativa de acordo com o mundo em que querem viver.

Vários autores se seguiram a Lipman e desenvolvem projetos de FPC, mas, como bem explicita Anselmo Freitas:

“No essencial, parece-nos que existe ou se reforça um fenómeno de influência mútua nas várias perspetivas que vão surgindo em FPC. Pelo menos é o que parece poder inferir-se de inúmeras metodologias que vão surgindo, com graus de especificação dos “passos”, mas há mais semelhanças do que diferenças.”

Freitas, A. 2017, p 113

Para concluir este ponto, consideramos que há uma relação intrínseca entre o ato de filosofar e o ato de educar, como refere Lipman. A filosofia e a educação complementam-se, uma não existe sem a outra, “toda a verdadeira filosofia é educacional e (...) toda a verdadeira educação é filosófica” (Lipman, 1990, p. 62), conforme se explicita a seguir a propósito dos objetivos educativos da FPC.

3.2 Pressupostos Educativos da FPC

O objetivo primordial do programa de FPC é ajudar as crianças a pensar por si próprias, como vimos no ponto anterior. No sentido de alcançar este objetivo primordial, o autor considera cinco objetivos específicos, potenciados através da FPC:

1. Desenvolvimento da capacidade de raciocínio;
2. Desenvolvimento da criatividade;
3. Crescimento pessoal e interpessoal;
4. Desenvolvimento da compreensão ética
5. Desenvolvimento da capacidade de encontrar sentido na experiência.

Lipman, 1992, p.129-157

Seguidamente explicitaremos com mais detalhe o que o autor entende por cada um destes objetivos:

1. Desenvolvimento da capacidade de raciocínio

A essência da prática da FPC centra-se na COI e no diálogo filosófico. O que se procura na COI, no sentido de melhorar o raciocínio, é o cuidado com a higiene do diálogo: evitar formas pouco sólidas de argumentação, identificar falácias, perceber que a falta de coerência causa muitos problemas, evitar a contradição, procurar contraexemplos, distinguir justificações de explicações, praticar a inferência entre muitos outros aspetos.

A este propósito Lipman refere:

“O caminho da racionalidade não é um caminho simples, porém o que importa é o esforço para corrigir, a luta para retificar e o impulso que nos leva a melhorar.

Lipman, 2002, p.128

Na FPC procura-se que o desenvolvimento do raciocínio seja feito de uma forma lúdica, por exemplo apresentado no contexto de uma história infantil, e que as crianças consigam perceber que o raciocínio que estão a desenvolver é válido no enquadramento mais amplo da vida (em

outras disciplinas escolares, no recreio e fora da escola), de forma que se torne mais atrativo (Lipman, 1992). A importância de o diálogo filosófico abordar questões pertinentes para as crianças está patente na seguinte frase:

Pensar por si mesmo implica uma atenção intensa relativamente aos interesses e pontos de vista das próprias crianças, este é um requisito prévio para apresentar-lhes a filosofia de uma forma atraente.

Lipman, 2002, p. 115

2. Desenvolvimento da criatividade

A FPC pretende também desenvolver a criatividade das crianças. Na perspectiva de Lipman, o pensamento lógico pode ser estimulado através da atividade criativa e a criatividade pode ser estimulada pelo desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico (Lipman, 1992). No programa de FPC sugerem-se vários tipos de atividades criativas: jogos, dramatizações, marionetas e outras formas de expressão artística. Estas atividades estão relacionadas, direta ou indiretamente, com a capacidade das crianças para expressar as suas experiências e explorar as consequências e o sentido destas expressões. O autor considera que o crescimento das crianças depende, entre outras coisas, do estímulo da sua criatividade e capacidade de invenção:

“A não ser que as crianças sejam capazes de imaginar como poderiam ser as coisas e como poderiam ser eles mesmos, será muito difícil considerarem objetivos para que possam avançar no seu crescimento”

Lipman, 1992, pág 144

3. Crescimento pessoal e interpessoal

A FPC não é apenas um programa de lógica e de pensamento crítico e criativo, outro dos objetivos do programa de FPC é o desenvolvimento pessoal e interpessoal. Nomeadamente pretende incrementar a autoestima/autoconfiança, a literacia emocional e a auto-compreensão. Uma vez que o programa de FPC estimula as crianças a pensar por si mesmas, irá ajudá-las a descobrir os rudimentos da sua própria filosofia de vida. Ao fazer isto, ajuda-as também a encontrar um sentido mais sólido para as suas próprias vidas.

4. Desenvolvimento da compreensão ética

A FPC visa ainda desenvolver a compreensão ética, não está interessada em incutir regras ou princípios morais, mas sim familiarizar as crianças com a investigação moral de acordo com,

como foi descrito no ponto 3.1 deste capítulo, os seus pressupostos educativos. A COI permite que as crianças tomem consciência de que existem outras personalidades, interesses, valores, crenças e preconceitos e uma das consequências mais valiosas deste diálogo consiste no aumento da sensibilidade interpessoal/desenvolvimento social. O que se pretende é ajudar as crianças a ser conscientes da natureza dos juízos morais e não a pressioná-los para que tomem “decisões morais”. Do ponto de vista de Lipman, o juízo de valor é apenas um aspeto da vida de um indivíduo ético, mais ainda o autor considera que “o indivíduo moral não é apenas aquele que é versado para fazer juízos de valor “corretos”, mas também aquele que sabe quando não é necessário fazer juízos e evita fazê-los nessas circunstâncias”. (Lipman, 1992, p. 147). Ao ajudar as crianças a descobrir as relações que existem entre o que pretendem fazer e a situação na qual se propõem fazê-lo e ao cultivar a compreensão da relação parte-todo, a FPC contribui para o desenvolvimento da criança como uma pessoa ética.

5. Desenvolvimento da capacidade de encontrar sentido na experiência

Outro objetivo relevante do programa de FPC é o do desenvolvimento da capacidade para encontrar sentido na experiência. Lipman considera particularmente importante que a criança reconheça sentido nas suas aprendizagens quer na escola quer na vida em geral. Muitas crianças referem que a sua vida escolar não tem sentido e muitas pessoas fazem uma crítica similar no que respeita às suas vidas em geral. Uma forma de encontrar sentido para essas vidas é descobrir conexões.

Considerando que podemos ajudar as crianças a descobrir relações entre as partes e o todo nas suas experiências, podemos ajudá-las a encontrar significado em experiências isoladas. Outras formas de encontrar significado, trabalhadas no diálogo filosófico, são: descobrir alternativas, descortinar a imparcialidade, descobrir a coerência, discernir a possibilidade de apresentar razões que apoiem as nossas crenças, descobrir a globalidade, descobrir as situações e descobrir as relações parte-todo, entre muitas outras.

Depois da explicação conceptual do programa de FPC e da referência aos objetivos a que este programa se propõe, passaremos a analisar como se processa a sua operacionalização ou seja, a sua metodologia.

3.3 - Modelo Pedagógico e Filosofia da Ação

Como já referimos, mais do que uma vez, o cerne da FPC é o debate investigativo e cooperativo e a moderação do diálogo filosófico na COI é, portanto, o eixo condutor das sessões. Trata-se de uma prática pedagógica exigente e nas palavras do pai da disciplina:

Estimular as crianças a pensar filosoficamente é, de certo modo, mais uma arte do que uma técnica. Uma arte comparável à de dirigir uma orquestra ou uma peça de teatro. E, como qualquer arte requer prática”

Lipman, 1992, p.167

Por outras palavras, o docente/facilitador tem que poder levar adiante uma discussão filosófica, o que significa coordenar de maneira razoável as participações, fazer objeções aos erros, perguntar e reperguntar com vista a que o questionamento se aprofunde. O facilitador 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 seja tão claro, coerente e compreensível quanto possível (Lipman, 2002, 175).

A metodologia da FPC pressupõe que as crianças aprendem ao estar envolvidas numa exploração. Segundo esta metodologia, existem quatro condições fundamentais para ensinar a desenvolver o pensamento filosófico: comprometimento com a investigação filosófica, evitar o doutrinamento, respeitar as opiniões das crianças e conquistar a confiança dos alunos. O principal papel do facilitador de FPC é encorajar a criatividade intelectual bem como o rigor intelectual. O que é comum na FPC são os meios mais do que os fins. A metodologia da FPC assenta no diálogo racional apenas como meio através do qual as crianças podem chegar aos seus próprios pontos de vista e às suas próprias conclusões.

Por outro lado, a FPC insiste no rigor lógico apenas como um meio para tornar o pensamento mais efetivo. O “ethos” das sessões de FPC é o diálogo filosófico, considerando a filosofia como disciplina na qual se consideram formas alternativas de atuar, criar e falar, a discussão filosófica deve abranger uma avaliação e exame constante das pressuposições abordadas, o questionamento daquilo que é habitualmente considerado garantido e uma especulação imaginativa sobre quadros de referência cada vez mais amplos. Uma discussão filosófica é

cumulativa, cresce e desenvolve-se de forma que os participantes possam descobrir novas perspetivas.

O diálogo filosófico requer o desenvolvimento de hábitos de escuta e reflexão e que os participantes organizem os seus pensamentos de modo a comunicá-los de forma congruente. Assim, a quantidade de informação ou conhecimento que as crianças adquirem é menos essencial para a sua educação filosófica do que o desenvolvimento do seu julgamento intelectual. É menos importante que as crianças aprendam certos factos do que aprendam a pensar de forma efetiva.

Assim uma sessão típica de Filosofia para Crianças funciona da seguinte forma: As crianças e o facilitador sentam-se em círculo e determinam conjuntamente as regras de diálogo/comunicação e de conduta (nomeadamente para a cedência da palavra entre os participantes). Depois o facilitador procede à apresentação dum estímulo filosófico, que poderá ser um texto, uma história, uma imagem, um dilema moral ou qualquer outra situação que apresente questões filosóficas interessantes. O estímulo deverá ser desafiador, incentivando a curiosidade e o pensamento crítico.

Nesta perspetiva, é importante garantir que todos os alunos compreendam o estímulo e tenham oportunidade de expressar as suas primeiras impressões e perguntas. Em seguida as crianças são encorajadas a gerar perguntas relacionadas com o estímulo. As perguntas devem ser abertas, não tendo necessariamente uma resposta certa ou errada. Depois de apresentadas as várias questões, estas poderão ser sujeitas a uma votação para selecionar a questão a ser discutida. A comunidade de investigação é depois encorajada a apresentar argumentos para defender os seus pontos de vista de acordo com regras pré-estabelecidas- diálogo filosófico. Nomeadamente as crianças são encorajadas a utilizar a linguagem de diálogo, a construir opiniões, a justificar os seus pontos de vista, a exemplificar, entre outros aspetos já mencionados.

Conclusão

A reflexão exposta nesta primeira parte, centrada na fundamentação do quadro teórico do nosso estudo, estruturado em torno de três núcleos fundamentais, respetivamente sobre a relação entre educação e desenvolvimento humano, sobre as crianças como sujeitos aprendentes e sobre os pressupostos concetuais e metodológicos que sustentam os programas de Filosofia para Crianças, segundo Matthew Lipman, permitiu-nos encontrar eixos de leitura fundamentais.

Desde logo, temos o reconhecimento da educação como projeto antropológico e, nessa medida, como direito humano universal a ser assegurado a todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida. Em ligação com este pressuposto, concluiu-se que a educação para todos, preconizada pelas sociedades democráticas do século XXI terá de ser uma educação humanista orientada para a formação integral dos seres humanos. Uma conceção enquadrada atualmente pelas ciências da educação, com destaque para a Pedagogia Social.

Neste contexto sobressai o estatuto de cidadania da infância, tendo por base o reconhecimento dos direitos da criança como parte dos direitos humanos e segundo uma conceção de criança como sujeito de direitos, aprendente e interventivo. Daqui decorre a adoção de um paradigma educativo centrada na aprendizagem, tendo em consideração o papel fundamental dos professores neste processo, enquanto profissionais do humano.

Por último e em alinhamento com estes pressupostos, os programas de Filosofia Para Crianças (FPC) evidenciam a sua pertinência no quadro de promoção de competências de cidadania ativa e crítica. Trata-se agora de perceber em que medida a sua concretização contribui ou não para esse desígnio, tal como tentaremos mostrar na segunda parte, dedicada ao estudo empírico.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

Esta segunda parte é dedicada ao estudo empírico, tendo como intenção perceber em que medida os programas de FPC aplicados em contexto escolar contribuem para o desenvolvimento pessoal e social num quadro de aprendizagens significativas, felizes e bem-sucedidas, tal como foi enunciado na primeira parte. Para o efeito recorreu-se a um estudo de caso centrado na auscultação de docentes com experiência profissional de ligação a estes programas. Mais concretamente, a um grupo de seis professores de escolas do 1º ciclo do Ensino Básico de uma área metropolitana do norte do país, tendo por base o histórico de dinamização deste tipo de programas em coadjuvação curricular, designadamente sob o enquadramento da Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP).

A nossa opção por um estudo de caso fundamenta-se na sua aplicabilidade a situações humanas, como o são as situações educativas, funcionando assim como uma investigação empírica que analisa um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real (Yin, 2003, p. 32). Neste entendimento, o nosso estudo foi enquadrado por uma abordagem qualitativa apoiada em duas técnicas fundamentais de recolha de dados: a análise documental e a inquirição direta de atores. Foram também utilizados, de forma informal e secundária, registos obtidos no âmbito da observação, com recurso a um “diário de bordo”. O diário de bordo é o instrumento onde registamos o que acontece diariamente, onde inserimos elementos de reflexão e anotamos dados (Banks, S. 2008, p.60). Com esta preocupação em escutar professores e parafraseando Isabel Baptista (2005), procurou-se ir ao encontro da perceção dos atores, valorizando a sua condição de “rosto e assinatura”, isto é, a sua autoridade pessoal e profissional enquanto sujeitos de expressão livre.

Neste sentido, esta segunda parte inicia-se com um primeiro capítulo dedicado à justificação metodológica, expondo as questões e os objetivos de investigação, bem como a estratégia de desenvolvimento adotada, seguida da explicitação sobre critérios de apresentação e de análise dos resultados. No segundo capítulo contextualizam-se os programas de filosofia para crianças em Portugal, com destaque para as propostas curriculares no âmbito da FPC enquadradas pela APEFP. Por fim, num último capítulo são descritos e analisados os resultados da investigação.

Capítulo I

Justificação da Opção Metodológica

1.1 Questões e Objetivos de Investigação

No seguimento da questão norteadora do nosso estudo, exposta e justificada na primeira parte, referente à intenção de investigar em que medida os programas de FPC contribuem para o desenvolvimento pessoal e social das crianças num quadro de aprendizagens escolares significativas, felizes e bem-sucedidas, para efeitos de estudo empírico elegemos três objetivos fundamentais:

1. Identificar e analisar perceções dos professores sobre a pertinência da FPC em articulação com o currículo escolar;
2. Identificar e analisar perceções dos professores sobre práticas pedagógicas de referência no âmbito da FPC;
3. Identificar e analisar as perceções dos professores sobre possíveis impactos da FPC no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Tal como será explicitado mais adiante, no capítulo dedicado à apresentação e discussão dos dados, para efeitos de processamento crítico estes três objetivos nucleares funcionaram, respetivamente, como categoriais de análise principais, que, conforme será exposto e explicado, foram oportunamente desdobradas em subcategorias tendo em conta os significados emergentes durante o processo de inquirição dos atores.

1.2 Estratégia de Desenvolvimento

Em conformidade com o quadro teórico enunciado, a investigação foi pensada no sentido de dar voz aos atores profissionais, neste caso os professores, tentando averiguar sobre as perceções dos professores acerca dos programas de FPC, como foi dito.

Para tal, procurámos ir ao encontro das perceções dos professores que participaram em projetos de FPC destinados a turmas de 3º e 4º anos do Ensino Básico, dinamizados, em coadjuvação curricular, pela APEFP em escolas de um município do norte do país. Neste caso, 6 professores de escolas do 1º CEB cujas turmas tiveram sessões semanais (com duração de 60 minutos) de FPC durante um período mínimo de 5 meses.

De notar a ligação da investigadora ao projeto em estudo, não só no âmbito da coordenação do mesmo, mas também como facilitadora de sessões de FPC. Entendeu-se, no entanto, que esta proximidade potenciaria o acesso a dados relevantes, desde que devidamente assegurados os procedimentos éticos e metodológicos. Como refere Yin (2003, p.101) a conveniência, o acesso aos dados e a proximidade geográfica podem ser os principais critérios para a seleção do caso a estudar. Foram estes os fatores, precisamente, que orientaram a nossa escolha, tendo-se considerado, particularmente: a acessibilidade geográfica; a facilidade de acesso aos intervenientes e a familiaridade com as dinâmicas desenvolvidas.

No que se refere à estratégia de recolha de dados, optámos por duas técnicas metodológicas principais, a análise documental e a inquirição direta de atores feita através de entrevista semiestruturada. Como metodologia secundária e apenas para complementação da análise e de modo a tirar partido da relação de proximidade da investigadora, foram utilizados dados recolhidos como notas de campo, registados em diário de bordo.

a. Análise Documental

A análise documental foi realizada com o intuito de se obter informação acerca dos projetos de FPC implementados pela APEFP, para identificar os objetivos aos quais se propõem, os seus

princípios e valores e as suas práticas pedagógicas. Desta forma recorreremos a documentos específicos que passamos a apresentar:

- Regulamento Interno da APEFP com as últimas alterações aprovadas na Assembleia Geral no dia 31 de julho de 2021.
- Programa Curricular de Implementação de projetos de FPC para o 1º Ciclo pela APEFP.
- Protocolo de Cooperação Institucional entre a Direção Geral da Educação (DGE) e a APEFP, visando concretização de medidas que visam a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados do ensino e da aprendizagem (assinado pela 1ª vez a 7 de setembro de 2018 e novamente a 6 de julho de 2022).
- Documento de proposta de projeto de FPC elaborado pela APEFP, nomeadamente Ficha de Projeto no âmbito do Concurso Público nº CP/42/2022/DMC.
- Documentos de comunicação com as escolas sobre os projetos de FPC, nomeadamente comunicações no âmbito da FPC no ensino pré-escolar e 1º Ciclo sobre o Projeto Filosofia com Crianças do Programa Porto de Crianças.
- Relatórios de Coordenação Pedagógica dos Projetos Educativos da APEFP: “Clubes: Penso, logo Cresço”; “Filosofia para crianças- Fundação D. Pedro IV”.

b. Inquirição direta de atores

Para efeitos de inquirição de atores foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto de atores significativos, professores titulares do 1º CEB que colaboraram, juntamente com os facilitadores, nas sessões de Filosofia para Crianças (FPC) e que, como tal, estavam em condições de fornecer informações relevantes e significativas. Estas entrevistas foram conduzidas de acordo com o Guião apresentado em anexo (Anexo I). No seguimento do que foi dito já, a opção pela entrevista semiestruturada decorreu com o propósito de se poder estruturar o diálogo estabelecido tendo em conta os objetivos e, ao mesmo tempo, valorizar a interação ocorrida durante a entrevista, tentando assim dar liberdade de resposta aos entrevistados.

Consideramos neste sentido que as entrevistas constituem uma fonte essencial de recolha de evidências. Estas, quando registadas e analisadas através de entrevistadores preparados e entrevistados bem informados, podem fornecer interpretações importantes relativamente às situações em estudo. (Yin, 2003, p. 112).

De acordo com os critérios referidos, foram selecionados 6 participantes, nomeadamente seis professores titulares do 1º Ciclo do Ensino Básico, com os quais os facilitadores de FPC da APEFP trabalharam em coadjuvação, semanalmente durante um período não inferior a 5 meses.

Todo o processo de entrevistas decorreu tendo por base a obtenção de uma Declaração de Consentimento Livre e Informado (Anexo II), tendo sido efetuado registo áudio com autorização dos participantes. Posteriormente, procedeu-se à anonimização dos dados e respetiva codificação. Ou seja, em todos os casos foi salvaguardado o anonimato e foi assegurada confidencialidade e privacidade, cumprindo assim com a responsabilidade ética em relação aos participantes que foram previamente informados e esclarecidos.

Como explicitado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020):

Os/as participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e ao anonimato, cabendo aos/as investigadores/as assegurar que todos os dados fornecidos pelos participantes, ou pelos seus representantes legais, sejam totalmente anónimos e confidenciais, têm ainda direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação na investigação, bem como alterar os termos da sua autorização, podendo inclusive, retirar o seu consentimento em qualquer altura da investigação

Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação -2020

Estas são exigências éticas que se apresentam como importantes quando se deseja patentear e valorizar elementos de ordem subjetiva. Neste entendimento, os entrevistados aparecem designados por siglas: P1; P2; P3; P4; P5 e P6. A caracterização dos professores participantes foi feita através do género, idade, número de anos de docência e tempo de experiência/contacto, em regime de coadjuvação curricular, com programas de FPC (em regime de uma hora por semana). Foi ainda registada a data e o tempo de entrevista gravada.

Desta forma temos:

P1 – Sexo feminino / 46 anos / 22 anos de docência / 3 anos de experiência (1 hora por Semana) com FPC. Entrevista a 15/01/2024 (53 min: 38).

P2 -Sexo feminino / 59 anos / 36 anos de docência / 15 anos de experiência (1hora por Semana) com FPC. Entrevista a 16/01/2024 (16 min:26).

P3 – Sexo feminino/ 43 anos / 15 anos de docência / 2 anos de experiência (1 hora por semana) com FPC. Entrevista a 16/01/2024 (16 min: 58).

P4 – Sexo feminino / 57 anos / 23 anos de docência / 9 anos de experiência (1 hora semana) com FPC. Entrevista a 18/01/2024 (26 min :32).

P5- Sexo feminino /59 anos / 39 anos de docência / 2 anos de experiência (1 hora por semana) com FPC. Entrevista a 18/01 /2024 (15 min: 43).

P6- Sexo masculino / 50 anos / 25 anos de docência / 3 anos de experiência com FPC (1 hora por semana). Entrevista a 30 janeiro de 2024 (30 min:08).

Importa ainda salientar que as entrevistas, conduzidas em registo de “conversa”, de modo a favorecer a expressão livre e autêntica, tiveram sempre uma duração superior à que estava prevista e que foi gravada, conforme consta na referencia feita acima, evidenciando assim, na nossa perspetiva, a disponibilidade para colaboração, a motivação e o interesse dos participantes em ser ouvidos.

1.3 Critérios de Análise e de Apresentação dos Resultados

Tendo em conta os objetivos de investigação e a respetiva opção metodológica, os dados foram organizados e analisados segundo um modelo interpretativo e crítico, tentando ir ao encontro dos sentidos verbalizados pelos atores. A interpretação do material compilado foi realizada em função do objeto de estudo e dos objetivos traçados (Morgado, 2016). Esta análise e discussão de resultados colocam-nos desafios de natureza ético-metodológica, neste sentido tentámos respeitar a diretriz referida por Robert Dogdan & Sari Biklen (1994, p.205), considerando que:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou".

Robert Dogdan & Sari Biklen, 1994, p.205

No mesmo sentido e no que diz respeito ao material obtido através das entrevistas, quisemos dar destaque à palavra dos inquiridos. Isto, sempre em alinhamento com as recomendações éticas para a investigação científica em Ciências da Educação, privilegiando igualmente no nosso contexto académico de referência, a Universidade Católica Portuguesa (UCP), descritas no artigo 11º, alínea b) e c) do Código de Ética e de Conduta, segundo o qual o investigador deve assumir uma conduta ética na sua relação com a comunidade científica, com a instituição e acolhimento, com a instituição de financiamento e com todos os sujeitos que participam no processo de investigação.

Reforçando o que foi dito, lembramos que, de forma a obter uma sistematização, descrição e interpretação consistente e consequente, para efeitos de análise os dados recolhidos foram primeiro agrupados de acordo com as categorias correspondentes aos três objetivos gerais. Tratou-se, pois, de um processo de organização sistemática do material cumulado durante o trabalho de campo, tendo em vista a sua compreensão por parte do sujeito investigador. Ou seja, seguindo estes procedimentos, o processo de categorização surgiu na sequência de uma leitura dos dados “na procura de regularidades e padrões (...)” (Bogdan

e Biklen, 1994, p.22). No quadro seguinte (1), são apresentadas categorias de análise, desdobrada, respetivamente, em subcategorias.

Quadro Nº1 – Categorias e Subcategorias de Análise

Categorias	Subcategorias
Pertinência Escolar da FPC	Integração curricular
	Desafios para a docência
	Desafios para os alunos
Práticas Pedagógicas	“A Bola – gestão de intervenções”
	“Diálogo filosófico – nada é certo ou errado á partida”
	“Enigmas – desenvolvimento do pensamento lateral”
Desenvolvimento Pessoal e Social	Competências de relação/comunicação
	Autoconfiança
	Pensamento crítico

Lima, I. 2024

Para a apresentação dos dados, optou-se pela utilização de quadro sinóticos, enquanto se procurou dar destaque aos fragmentos de discurso dos participantes, de modo a valorizar a palavra dos atores inquiridos, em articulação com os resultados da análise documental.

Capítulo II

Contextualização da Pesquisa

2.1 Programas de FPC em Portugal

Em Portugal encontramos os primeiros passos da Filosofia para Crianças (FPC) no Centro Português de Filosofia para Crianças (CPFC), fundado em 1988 por Maria Zaza Carneiro de Moura, junto da Sociedade Portuguesa de Filosofia (SPF). O Centro tinha acreditação do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) e existiu até 2008. O atual Centro de Filosofia para Crianças e Jovens (CFpC) da SPF teve formalmente início a 1 de janeiro de 2020.

Em 1990 surge, pela mão de Maria Luísa Abreu e Alice Santos, o “Centro Diálogos – filosofia com crianças e outras idades”, com foco na formação de professores. Em 2006, este mesmo centro integra-se na Associação de Professores de Sintra e conhece apoio formal por parte do IAPC, sob a sua chancela foram publicados os livros de Alice Santos “Ana é o meu nome”, “A Sementinha que não sabia quem era” e “E se o Verde não existisse”. Estas obras apresentam-se como materiais para o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio afetivas, em espaço de sala de aula.

Em 1991, Maria José Figueiroa-Rego desvincula-se do CPFC e funda o “MÉNON – Centro de Filosofia com Crianças e Jovens”, iniciando um trabalho que aposta não só na prática da FPC, mas também no desenvolvimento da investigação na área. Mais tarde, em 2008 constitui-se, pela mão de Eugénio de Oliveira, a Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP) que iniciou aquilo que veio a tornar-se uma enorme mais-valia no âmbito da implementação, na escola pública e privada, de projetos de Filosofia para Crianças e Jovens, na educação pré-escolar e no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Assim em 2014 a APEFP alterou o paradigma, o modelo e a metodologia dos cursos de Filosofia para Crianças e Jovens, com as formações de nível 1, nível 2 e nível 3 acreditadas pelo Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Os professores creditados pela APEFP foram implementando, com as ferramentas adquiridas na formação e com um projeto

reconhecido pela DGE, projetos de FPC em agrupamentos de escolas de norte a sul do país. A Associação tem também assumido a publicação de vários documentos na área da FPC.

Em termos de oferta de cursos pelas universidades portuguesas, destacamos a pioneira Pós-Graduação na Universidade de Évora que se iniciou em 2012, sob a direção de Maria Teresa Santos. No ano seguinte, em 2013, a Universidade dos Açores (UAç) acolhe a Pós-Graduação em Filosofia para Crianças, em regime de *b-learning* que, após três edições dá lugar, em 2018, ao primeiro curso conferente de grau académico em Filosofia para Crianças em Portugal, o Mestrado em Filosofia para Crianças, coordenado por Magda Costa Carvalho e reconhecido e acreditado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Mais recentemente, em 2018, a Universidade Católica Portuguesa (UCP), em Lisboa, inicia a Pós-graduação em Filosofia para Crianças e Jovens, coordenada por Manuel Cândido Pimentel e Luis Lóia. Contamos assim atualmente com cerca de 35 anos de FPC em Portugal. Esta disciplina evolui de um modo muito natural, desde o seu fundador, Mathew Lipman até aos nossos dias, a nível nacional e internacional. Atualmente educadores, investigadores e autores deparam-se com novos recursos de FPC criados e utilizados em Portugal ou vindos do estrangeiro, todos eles rápida e facilmente acessíveis através da internet.

2.2 Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP)

A Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP) é uma Organização não governamental (ONG), fundada em 2008 como um projeto pensado para promover a filosofia prática e a ética organizacional. Como estabelece o seu Regulamento Interno (2021), trata-se de uma associação de cariz educativo, sociocultural e científico, sem fins lucrativos e tem como fim a divulgação, promoção, desenvolvimento, formação, investigação e estudo na área da Ética e da Filosofia Prática. No alinhamento com estas finalidades, a associação viu declarada a sua utilidade pública em Conselho de Ministros, através do Despacho nº 92397/2014, de 26 de junho.

A missão da APEFP está bem explícita nas palavras do seu Presidente, proferidas durante o discurso de Tomada de Posse dos órgãos sociais da associação, a 13 dezembro de 2018 em Braga.

A Direção da APEFP pretende que este projeto associativo seja uma mais-valia para a sociedade escolar e civil. É uma associação que giza o desenvolvimento de diversos projetos educativos e sociais com o intuito de melhorar as aprendizagens dos alunos, de melhorar as competências dos docentes e de melhorar as competências sociais e afetivas da sociedade. A APEFP pretende que todos os que possam juntar-se ao projeto se sintam como fazendo parte de algo que contribua para o bem comum.”

Eugénio Oliveira, Presidente APEFP. 2018

Na área da educação, a associação promove múltiplas atividades para alunos, professores e escolas /agrupamentos. Nomeadamente, possui um Centro de Formação para Educadores e Professores, acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua desde 2014 (Registo CCPFC/ENT-AP-0516/22). Através deste Centro é Entidade Formadora e certificadora dos Facilitadores de Filosofia para Crianças de nível 1, nível 2 e nível 3 e ainda da formação de Filosofia para Crianças” Os ses e os porquês da comunidade de investigação”. A APEFP é atualmente uma instituição de referência no âmbito da implementação de projetos de FPC, coordenando projetos educacionais na escola pública em Portugal e no estrangeiro, bem como projetos municipais e em escolas particulares. Neste ano letivo estão cerca de 6000 crianças abrangidas por programas de FPC coordenados pela APEFP, desde o ensino pré-escolar até ao 6º ano de escolaridade (2º CEB). Neste contexto, as crianças envolvidas nestes programas estão enquadradas em vários projetos implementados com apoio dos municípios.

A APEFP também acompanha e orienta todos os professores que implementam projetos nas suas escolas/agrupamentos e em bibliotecas municipais e outros espaços culturais, que fizeram a sua formação inicial nesta área no Centro de Formação da APEFP. São mais de 200 projetos implementados por todo o país e pelas escolas portuguesas no estrangeiro (como são exemplos a Escola Portuguesa de Moçambique e a Escola Portuguesa de Macau, entre outras). Como foi dito, a APEFP tem parcerias com municípios, nomeadamente no âmbito de programas de combate ao insucesso escolar, mais concretamente projetos de FPC no âmbito do Plano

Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE). Para além dos projetos desenvolvidos, a APEFP tem vindo a desempenhar um papel relevante na área da edição de obras/ livros na área da FPC, destacando -se os manuais de filosofia para crianças e jovens nos quais se disponibilizam planos de sessão, planos de discussão filosófica e sugestões de temas/problemas no âmbito da FPC. Destacam-se os Manuais de Planos de Sessão 1 e 2 coordenados por Eugénio Oliveira e ainda o Manual da autora Helena Bray “Filosofia para Crianças: É para Pensar o quê?

De referir ainda que para além dos manuais de Filosofia para Crianças a APEFP tem editado diversos Livros de literatura infantojuvenil de autoria dos seus professores associados e que se destacam como recursos pedagógicos de FPC:

“Afinal, o que é a Liberdade?” da autora Rosa Proença e “Afinal, os super-heróis também têm emoções” de Joana Santos, são exemplo disso.

Ainda na área da FPC destaca-se a publicação de *“Filosofia para Crianças: algumas ideias, reflexões e métodos”* com autoria de Anselmo Freitas.

Na alçada da promoção da FPC como uma prática pedagógica diferenciadora no âmbito da promoção de competências lógico-argumentativas, a APEFP implementou o Prémio Nacional do Conto em Filosofia para Crianças que já vai na sua VIII edição (tendo sido a primeira realizada em 2016) e que se destina aos alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Este Prémio está protocolado com a DGE. Com este mesmo intuito a APEFP realizou dois encontros nacionais de escritores e facilitadores em FPC, a 1ª Edição teve lugar em 2018, na Biblioteca Municipal Romeu Correia em Almada inserido no projeto da APEFP 24 horas a filosofar em parceria com o município, a 2ª edição decorreu em 2022, em regime e-learning, na modalidade de ação de formação de curta duração para educadores e professores.

De acrescentar ainda que a APEFP com o apoio institucional da DGE e da Comissão Nacional da UNESCO (CNU) é entidade associada para as comemorações do Dia Mundial da Filosofia, assim durante o mês de novembro desenvolve diversas atividades para os alunos do ensino básico e secundário com palestras, workshops, oficinas e sessões de FPC. É, precisamente, neste contexto que surgem as propostas curriculares da associação para o desenvolvimento dos projetos de FPC, referidos neste estudo.

2.3 - FPC no contexto da APEFP

Em alinhamento com as ideias desenvolvidas por Matthew Lipman as propostas curriculares da APEFP – FPC visam desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, assim como as capacidades de verbalização do pensamento e aspetos cruciais da construção da comunicação, como o confronto de ideias e a reflexão em grupo. Esta aprendizagem multifacetada da atividade de pensar é feita através da criação de um diálogo, tem como fim promover o pensamento através de uma comunidade de investigação na sala de aula, na qual as crianças são encorajadas a falar e a ouvir-se umas às outras e assim discutir ideias filosóficas na presença de um facilitador (professor responsável pelo projeto). O objetivo pedagógico é fundamentalmente o de contribuir para o desenvolvimento e compreensão da linguagem e das capacidades críticas e criativas das crianças de modo a promover o seu pensamento autónomo.

Estas propostas curriculares visam ainda promover uma reflexão cooperativa, onde se trabalham competências de verbalização do pensamento, argumentação e coerência do discurso, promovendo assim uma comunicação mais clara e eficaz. Em simultâneo, as propostas pretendem ser também um instrumento para o desenvolvimento de disposições e atitudes conducentes a uma melhor inserção social das crianças e jovens, futuros adultos de uma sociedade democrática, num mundo em rápida mutação e no qual se colocam novos desafios.

Assim, as propostas curriculares da APEFP tem como finalidade a implementação de programas de Filosofia para Crianças que visam dinamizar uma comunidade de investigação de modo que:

- Se pratique fazer perguntas e explicá-las;
- Se aprenda a ouvir as perguntas e comentários dos outros participantes;
- Se aprenda a identificar contradições, consequências e coerências das ideias expostas;
- Que se aprenda a saber enunciar o tipo de intervenção que se faz no diálogo (dar um exemplo, concordar, discordar, contra-argumentar)
- Que se saiba concretizar o que se diz através de um exemplo e se cultive a procura de contraexemplos;
- Que se aprenda a fazer relações entre ideias;
- Que se pratique respeitar a diferença sem indiferença;
- Que se promova a reflexão cooperativa;
- Que se fomente a solidariedade e a cooperação;
- Que se estimule a autoestima e a autoconfiança;

- Que se promova o questionamento e a problematização relativamente à relação da criança consigo própria e com o mundo;
- Que se promova o respeito pela heterogeneidade de pontos de vista;
- Que se desenvolva a autonomia do pensamento e as capacidades de reflexão sobre questões éticas e sociais.

Ficha de Projeto da APEFP nº CP/42/2022/DMC

Nas sessões dinamizadas com as crianças, as professoras e os professores responsáveis pelo projeto assumem o papel de facilitadoras e facilitadores do pensamento analítico, reflexivo e crítico, recorrendo a estratégias diversas adequadas aos níveis etário e de escolaridade das crianças que se constituem como público-alvo. Essas estratégias têm sempre subjacentes uma vertente lúdica e dialógica. As sessões têm como base a planificação curricular elaborada pela equipa pedagógica e a metodologia da APEFP segundo a qual, em todas as fases do processo, os alunos são envolvidos e ao mesmo tempo autores e atores na dinâmica da sessão.

De acordo com a metodologia da APEFP cada tema/problema/conceito filosófico é desenvolvido em cinco fases complementares. Fases estas que são flexíveis no que diz respeito à ordem pela qual se realizam e à sua duração (sendo o facilitador o orientador do método, para desenvolver o potencial reflexivo das crianças em cada contexto específico). Em todas as fases é fundamental a participação de cada aluno em particular e da comunidade de investigação na sua globalidade.

As cinco fases consideradas na metodologia da APEFP para o desenvolvimento duma sessão, ou ao longo de várias sessões de FPC, são:

a. Fase inicial ou “quebra-gelo”

Trata-se de uma “dinâmica inicial”, atividade prévia ao trabalho textual, ou seja, uma dinâmica que sinaliza o tema a ser desenvolvido. São exemplos destas dinâmicas a apresentação de um objeto, jogos, imagens e sons. Os alunos são os atores deste processo inicial, onde de uma forma lúdica se apropriam do conceito/tema/problema e desenvolvem competências de autoestima, cooperação, tomada de decisão, respeito pelo outro, destreza motora e ainda reforço de outras competências sociais.

b. Apresentação de recurso pedagógico potenciador do diálogo

Nesta fase, e visando potenciar o diálogo, o facilitador, poderá apresentar uma história/ conto, promover a realização de um jogo, a audição de uma música/sons, o visionamento de uma curta-metragem ou a resolução de um quebra-cabeças, entre muitos outros recursos pedagógicos. Visa-se deste modo envolver os alunos na identificação das questões a discutir bem como dos conceitos filosóficos envolvidos. Os alunos são convidados à leitura das histórias ou até à sua dramatização bem como têm a possibilidade de individualmente ou em grupo elaborarem as questões que o recurso pedagógico suscitou. Esta fase desenvolve cognitivamente os alunos, o seu pensamento crítico e criativo. Envolve ainda a possibilidade das suas capacidades artísticas serem estimuladas.

c. Comunidade de Investigação

As perguntas suscitadas pelos alunos com a colaboração do facilitador, relacionadas com o problema filosófico, vão estar em debate. Neste sentido, poderá realizar-se uma votação prévia sobre a questão ou questões a debater. A comunidade de investigação deve analisar e estabelecer previamente as regras a manter durante o diálogo. É a fase do diálogo filosófico, ou seja, a fase central do método. Nesta fase, mais uma vez os alunos são os autores e atores do processo. Pode recorrer-se a uma “caixa de perguntas” previamente preparadas para o tema, este recurso é especialmente útil nas fases iniciais de um projeto, quando a comunidade de investigação ainda não se encontra bem amadurecida no âmbito da formulação de questões.

A regra principal do diálogo é a de que todas as crianças apresentem as suas ideias de forma clara e sustentada por uma argumentação coerente. Este diálogo filosófico vai permitir que os alunos desenvolvam o pensamento crítico, criativo e colaborativo. O Facilitador modera o diálogo que tem a função de desenvolver o potencial cognitivo, afetivo e social dos alunos. Trata-se de um momento de pensar livremente, de partilha, do falar e do saber ouvir num ambiente propício e seguro. Os alunos, em comunidade de investigação, melhoram o seu pensamento e as suas estratégias de comunicação bem como a sua empatia.

d. Metadiálogo

Esta é uma fase importante e determinante para o processo de reforço de conhecimento e de aprendizagem. É o momento de os alunos participarem numa atividade de síntese da fase do diálogo filosófico e de análise do próprio diálogo. É uma fase de criatividade pois as sínteses podem passar pela escrita de uma palavra ou frase no quadro da sala de aula ou cartaz, um mural, e por outras atividades propostas pelos alunos no sentido de estimular a sua sensibilidade. É também este momento que permite a realização de trabalhos que possam ser expostos para a comunidade, onde a rede concetual do tema é observável. Assim, os alunos serão envolvidos em trabalhos lúdicos e criativos e permite a toda a comunidade conhecer o trabalho realizado com base no tema/problema. Esta fase desenvolve o pensamento criativo, a concetualização bem como é propiciador de desenvolver destrezas motoras, artísticas e de desenvolver a consciência cívica. É ainda de salientar que a metacognição pode ser desenvolvida neste processo, pois a reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem e raciocínio pode ajudar na sua regulação no futuro.

e. Autoavaliação da sessão

Em todas as sessões de Filosofia para crianças os alunos são convidados pelo facilitador a realizar a autoavaliação da sessão. Esta autoavaliação poderá passar por: levantar a mão quem gostou da sessão, utilizar gestos no sentido de manifestar interesse ou desinteresse pela sessão, classificar a sessão de 1 até 5 (sendo 1 para quem não gostou e 5 para quem achou a sessão excelente), e recorrendo a outras estratégias sugeridas pelos alunos estimulando a sua criatividade. Desta forma, os alunos terão a oportunidade de autoavaliar a sua participação bem como o desempenho de toda a comunidade de investigação sobre o trabalho desenvolvido, constatar pontos fortes e fracos e assim melhorar constantemente o processo.

Em modo de síntese, apropriando-nos de uma terminologia que foi emergindo naturalmente, pode dizer-se que as propostas curriculares de FPC da APEFP propõem-se cultivar os três Cs do pensamento, isto é, pensamento crítico, pensamento criativo e pensamento cuidativo (“caring thinking”). Uma vez que a APEFP considera que a melhoria do raciocínio e da reflexão exige aprimorar todas as dimensões do pensamento.

Capítulo 3

Descrição e Análise dos Resultados

3.1 Pertinência e Relevância Escolar da FPC

No âmbito da questão orientadora deste trabalho, referente à intenção de investigar em que medida os programas de FPC, desenvolvidos pela APEFP, contribuem para o desenvolvimento pessoal e social das crianças no quadro das suas aprendizagens escolares e em alinhamento com as metas educacionais contemporâneas e o perfil desejável do aluno à saída da escolaridade obrigatória, este ponto descreve e analisa os resultados respeitantes ao primeiro objetivo enunciado para efeitos de estudo empírico.

Tal como foi previamente anunciado, cada um dos objetivos funcionam agora, para efeitos de análise, como categorias principais. Assim, neste primeiro ponto referimo-nos concretamente às perceções dos professores sobre a pertinência escolar da destes programas, FPC. No seguimento das significações obtidas no processo de inquirição, esta categoria foi desdobrada em três subcategorias: integração curricular, desafios para a docência e desafios para os alunos.

Da análise realizada sobressai, desde logo, em todas as entrevistas, a conceção da FPC como um contributo relevante e muito atual. Os professores consideram que a sessões de FPC constituem uma mais-valia perfeitamente enquadrada no currículo escolar. Esta ideia é fortemente corroborada pela valorização do projeto a funcionar em coadjuvação curricular entre facilitador e professor titular, isto é, com as sessões integradas no tempo letivo do docente, tal como os participantes fazem questão de destacar.

“A filosofia acrescenta valor, não tira tempo à aula” (P5);

“Com a FPC a funcionar em boa articulação entre o titular e o facilitador, podem explorar-se as maiores dificuldades da turma e ir de encontro a questões que estão a ser vividas pelos alunos e nas quais a filosofia pode ajudar “(P4).

Reforçando esta perceção, os professores deram exemplos do que consideram ser uma articulação curricular feliz, sustentada, na sua perspetiva, na boa colaboração entre professor

titular o professor facilitador, evidente na disponibilidade para diálogo constante. Como aconteceu, por exemplo, numa situação em que a Associação de pais estava a organizar um *peddy-paper* para os finalistas no âmbito do qual foram utilizadas figuras da cultura escolar que assustaram alguns alunos. Assim, foram realizadas três sessões sobre o medo às quais os alunos aderiram entusiasticamente. Desta forma, foram tratadas as questões que em particular estavam a ser vivenciadas de forma perturbadora por alguns alunos. Conseguiu-se até que uma aluna que estava particularmente assustada (acerca da qual o professor tinha sido contactado pela mãe) se manifestasse no tocante às suas dificuldades.

O enquadramento da FPC no currículo é ainda elogiado e defendido na medida em que abrange todos os alunos, ou seja, funcionando numa lógica de aprendizagem que ultrapassa as “atividades de enriquecimento curricular” (AEC). Na verdade, não sendo em coadjuvação curricular, não abrangeria todos os alunos.

“Doutra forma (que não em coadjuvação curricular) os alunos não estariam tão predispostos /entenderiam o projeto de uma forma menos séria” (P6).

Ainda no âmbito do alinhamento da FPC com o currículo escolar, surgem outros depoimentos, sobre as ferramentas que a FPC pode dar aos alunos para as outras áreas curriculares:

“Às vezes há até cruzamento dos conteúdos curriculares com os temas abordados na FPC como por exemplo, os Direitos Humanos” (P5)

“A possibilidade de os alunos terem oportunidade para pensarem e se exprimirem, acaba por ser bom também para as outras áreas. Por exemplo para a área do português, ainda hoje estivemos a dar o texto de opinião e o facto de eles saberem dar a sua opinião é muito treinado na filosofia” (P3).

Em linha como que foi exposto, outro aspeto que nos parece de grande relevância são as referências respeitantes à importância do trabalho em equipa no âmbito da experiência de coadjuvação e à aprendizagem dos próprios professores durante as sessões e às ferramentas que obtêm a partir das mesmas:

“A filosofia ajuda-me a mim a questionar e explorar certas coisas que de outra forma, não entraria por aí” (P2)

“Estamos habituados a um tipo de estratégias e vemos outras estratégias a funcionar. O professor vê oportunidades para utilizar estratégias semelhantes às da filosofia na sua aula.” (P6).

“Nas sessões de filosofia funciono como mais uma aluna do grupo, isto permite-me conhecer de forma mais profunda os alunos e também que os alunos me conheçam melhor a mim “(P4).

Há ainda a referir que os professores alegam que nas sessões de FPC acabam por conhecer melhor os seus alunos, na medida em que os conhecem numa perspetiva diferente. O que vem ao encontro das metas de desenvolvimento humano e das teses dos autores referidos na primeira parte deste trabalho sobre a necessidade de valorizar a história e a identidade de cada aluno, enquanto pessoa e enquanto rosto, num quadro de hospitalidade relacional e pedagógica (Baptista, I. 2005; Carneiro, R. 2001; Carvalho, A.D. 1992). De notar, por exemplo, a forma como os professores se declaram surpreendidos pelo testemunho de alteridade dos seus alunos.

“Às vezes somos surpreendidos pelas intervenções dos alunos na aula de filosofia, aquele aluno que para os conteúdos mais curriculares /académicos tem alguma dificuldade, mas depois quando está na sessão diz frases muito interessantes” (P6);

“Tenho um aluno que tem alguns problemas de comportamento e numa aula de filosofia, argumentou de uma maneira que fiquei admirada” (P5);

Durante as sessões de FPC conheço mais o íntimo dos alunos, porque durante as aulas é diferente – levantam o dedo para referir saberes académicos” (P2).

“Como a filosofia é um momento libertador, durante o qual os alunos se podem questionar, surgem por vezes intervenções dos alunos que revelam questões emocionais/pessoais que estão

a vivenciar. Se o professor não estivesse presente na sessão, poderiam perder-se estas pontes” (P1).

A mesma lógica de hospitalidade ou acolhimento de novidade, surge também em relação ao testemunho de alteridade vindo dos colegas facilitadores, como surge evidenciado no seguinte fragmento de discurso.

“O facilitador põe questões que eu às vezes até fico admirada como é que os alunos dizem certas coisas, ele arranca-lhes coisas. Consegue fazê-los exprimir-se, por exemplo coisas que às vezes lhes tocam lá no fundo e de que eles não gostam de falar. Nós fazemos tudo e mais alguma coisa, mas ter aquele momento só para questionar/pôr tudo em causa, isso é muito importante e faz-lhes muito bem” (P2);

Finalmente, há também revelações respeitantes a aspetos mais especificamente relacionados com as crianças e as suas vivências escolares, no que concerne à promoção duma escolaridade mais feliz, mais segura, e de maior interação com a família, conforme preconizam as metas educacionais preconizadas pela UNESCO para a educação do século XXI.

“A filosofia promove a reflexão, é um espaço para refletir. Constitui momentos de aprendizagem muito agradáveis o que contribui para o bem-estar dos alunos na escola. É muito bom.” (P5)

“Os alunos sabem o dia e a hora da sessão e ficam ansiosos a aguardar a chegada do facilitador”. (P3)

“Nas sessões de filosofia sentem-se seguros para falar de tudo e mais alguma coisa. Eles às vezes partilham conversas familiares, coisas que eu nem sabia e até se esticam a expor-se” (P2)

Sobre este aspeto é também de referir o *feedback* dado pelas famílias, conforme tivemos oportunidade de registar em notas de campo constantes do nosso diário de bordo. Como foi dito, esta foi uma estratégia de recolha de dados a que recorreremos de forma complementar. E tentando tirar partido da proximidade da investigadora ao contexto de investigação. Uma mãe referiu-nos que a filha colocava em casa questões trazidas das sessões de FPC, dando

testemunho de satisfação e de confiança em relação à vivência escolar. Comentou em concreto que a filha se referiu ao “paradoxo do barco de Teseu”, tema muito utilizado nas sessões de FPC para abordar a identidade, a continuidade e a mudança, neste sentido colocou aos pais algumas das perguntas analisadas durante a sessão.

No quadro seguinte (Nº2) sintetizam-se alguns elementos que serviram de suporte a esta análise.

Quadro Nº 2 – Sinopse sobre Pertinência Escolar da FPC

Categoria	Subcategoria	Fragmentos de discurso
Pertinência da FPC	Integração curricular	<p><i>“A FPC é uma mais-valia transversal para todas as áreas disciplinares e até para a vida dos alunos” (P5)</i></p> <p><i>“A FPC ajuda, por exemplo, a fazer inferências e leituras implícitas, assim o português e a matemática...” (P4)</i></p>
	Desafios para a docência	<p><i>“Filosofia também nos faz refletir, não é só aos alunos” (P6)</i></p> <p><i>“Quando estou a ouvir os alunos nas aulas de filosofia, já estou muitas vezes a imaginar</i></p>

	<i>o que vou aproveitar daquela aula para os momentos seguintes” (P1)</i>
Desafios para os alunos	<p><i>“A FPC dá ferramentas para as outras áreas curriculares, ajuda a fazer a integração dos conhecimentos das várias áreas curriculares” (P4)</i></p> <p><i>“Surgem intervenções dos alunos que revelam questões emocionais/pessoais que estão a vivenciar” (P1)</i></p>

Lima, I. 2024

Em síntese, tendo em consideração os dados expostos, podemos concluir que, de modo consensual, os professores reconhecem e valorizam a pertinência da FPC no currículo escolar, em linha com as metas curriculares preconizadas e com os objetivos de aprendizagem. Esta constatação coloca desafios em termos de concretização de procedimentos de integração curricular, considerando-se que é um caminho que vale a pena percorrer. Neste sentido, os professores evidenciam o contributo da FPC não só para a formação escolar dos alunos, mas também para a sua própria aprendizagem pessoal e profissional.

3.2 - Práticas Pedagógicas de referência

No que respeita às práticas pedagógicas de referência, correspondente ao segundo objetivo empírico ou categoria de análise, foram consideradas três subcategorias, referentes a três práticas pedagógicas consideradas como especialmente emblemáticas deste tipo de programas, concebidos segundo o modelo educativo de Mathew Lipman, são elas: “A Bola e a gestão de intervenções; “Diálogo filosófico - nada é certo ou errado à partida” e “Enigmas – desenvolvimento do pensamento lateral”.

Para além das práticas pedagógicas utilizadas na FPC, todos os professores evidenciam a pertinência das opções metodológicas e a boa estratégia de gestão de intervenções nas sessões. Como, por exemplo, a utilização da bola de pano para passar a palavra e a necessidade de aprender a escutar para depois poder intervir. Referem ainda a harmonia e a clareza das regras, nas sessões de FPC. De recordar que o diálogo desenvolvido em comunidade de investigação é o cerne das sessões de FPC, segundo o modelo de Mathew Lipman, para quem o diálogo racional é o meio privilegiado para que as crianças possam chegar à formulação do seu pensamento e às suas próprias conclusões.

Sublinha-se neste contexto a metodologia de gestão das intervenções dos alunos permitindo que todos possam intervir e, idealmente, que todos participem e que a conversa promova a reflexão e o conhecimento.

A este propósito a palavra dos inquiridos é bastante elucidativa:

“...efetivamente o aluno só fala quando recebe a bola. Isto é muito importante porque os meus alunos têm muita dificuldade em respeitar a vez do próximo- só eu é que quero falar e aquilo que eu digo é que é válido. Na filosofia estes aspetos são muito trabalhados porque eles têm de se ouvir uns aos outros, até para poderem intervir a favor ou contra. A filosofia ajuda ainda os alunos a mudar de opinião, o que para eles não é fácil porque pensam que têm sempre razão”
(P1);

“Nas sessões de filosofia há uma assertividade de ter sempre as mesmas regras do princípio ao fim, só fala quem tem a bola quem não tem, tem de respeitar e ouvir o outro. Se não ouvirem os

outros não conseguem dar a sua opinião, dizer se concordam ou não. Parece que é pouco, mas nesta idade é muito” (P2);

Para além disso, e ainda segundo a palavra dos professores, estas sessões potenciam a capacidade de concentração dos alunos, uma competência de aprendizagem de importância fundamental.

“A filosofia ajuda as crianças a manter-se concentradas e a saber esperar a sua vez. A história da bola- tu não tens a bola como é que podes falar? As crianças ficam de tal maneira envolvidas que querem responder, assim é preciso fazê-las perceber que têm de ter calma porque elas vão conseguir responder no seu tempo. Este treino é uma ajuda enorme para as outras áreas” (P4);

“Há muita coerência nas regras das sessões de filosofia e isso é muito importante. As sessões treinam muito a capacidade de escuta dos pares. Relativamente aos meus alunos, eles aprendem que a filosofia é uma atividade que exige silêncio, a gestão das intervenções, até pela estratégia da bola que é utilizada, é muito importante.” (P6).

Para além da referência muito evidente à gestão das intervenções na FPC, há um outro princípio inerente às práticas da FPC que é considerado pelos professores. Trata-se da questão de que nas sessões de filosofia para crianças não haver nada que à partida esteja certo ou errado, desde que seja explicado devidamente. Nesta perspetiva, as intervenções dos alunos são especialmente validadas, conferindo-lhes confiança no seu processo de evolução e aprendizagem.

“A filosofia dá-lhes segurança para expor as suas ideias porque aqui não há certos ou errados, enquanto no português ou na matemática eles às vezes têm medo porque a resposta é aquela ou não é aquela. Os alunos ficam mais à vontade porque não há aquela coisa de disse mal, disse asneira, porque aqui, em princípio, tudo é válido” (P5);

“Há uma coisa muito importante, normalmente o professor de filosofia não diz se está certo ou errado, mas não deixa de questionar quando o aluno diz uma coisa menos correta. É muito importante permitir que todos expressem a sua opinião, mesmo as opiniões que não parecem

válidas e que o facilitador de certa forma valoriza, uma resposta simples também é valorizada.”
(P6);

“Como o facilitador diz nada está errado, eles aí sentem que podem falar. Na filosofia tudo é válido e eles sentem-se à vontade para se exprimir sobre os assuntos propostos e sobre os assuntos que surgem. É incrível.” (P2).

Para além destas duas questões muito evidentes, há outras referências sobre o papel das práticas da FPC na motivação dos alunos. De acordo com o testemunho dos professores, os alunos ficam muitas vezes entusiasmados com as atividades de FPC, nomeadamente pelo seu carácter lúdico e pela capacidade de os cativar.

“Os temas e as formas de trabalho são muito interessantes. Às vezes os alunos ficavam tão interessados que quando tocava ficavam tristes por não poder continuar” (P5);

“A FPC é um espaço próprio para pensar e eu não tenho atividades ou coisas tão interessantes como o facilitador” (P2);

“É um momento de descontração, mas treina muito a concentração. Há sessões mais divertidas e outras mais exigentes, as quais exigem mais esforço para manter a concentração” (P6).

O mesmo tipo de posicionamento surge a propósito da utilização de Enigmas como prática pedagógica. Esta estratégia é utilizada para treinar o pensamento lateral, isto é, aquele que contraria a nossa tendência para interpretar de forma precipitada certas pistas e razões.

Constata-se assim que a resolução destes enigmas é muito atrativa para os alunos e também para os professores, conforme surge patente no quadro seguinte (Nº3).

Quadro Nº3 – Sinopse sobre Práticas pedagógicas da FPC

Categoria	Subcategoria	Fragmentos de discurso
Práticas pedagógicas da FPC	“A bola” – gestão de intervenções	<p>“ <i>...só fala quem tem a bola quem não tem, tem que respeitar e ouvir o outro” (P1).</i></p> <p><i>“O facilitador traz a bola de pano e só pode falar quem tem a bola. Depois, podem passar a bola e a pessoa dizer se concorda ou não concorda e porquê” (P5)</i></p>
	“Diálogo filosófico” – nada é certo ou errado à partida	<p><i>“Na filosofia nada é correto, o certo será certo porque ou será errado porque.....” (P4)</i></p> <p><i>“É muito importante o facto de eles darem as suas opiniões e todas as opiniões serem válidas, tudo o que eles dizem é válido/aceite.” (P3)</i></p>
	“Enigmas” – desenvolvimento do pensamento lateral.	<p><i>“O facilitador trazia enigmas que até eu própria queria dar a</i></p>

		<p><i>minha opinião. Os alunos ficavam fascinados” (P5)</i></p> <p><i>“Muitas vezes o facilitador leva a sessão um pouco como um jogo e os alunos ficam muito cativados” (P3)</i></p>
--	--	---

Lima, I. 2024

Concluindo, a análise dos dados considerados neste ponto permite-nos afirmar que os professores dão especial valor às práticas desenvolvidas nas sessões de FPC, identificando a sua pertinência pedagógica, considerando sobretudo as competências a promover num quadro de cidadania ativa e participativa que reconhece o estatuto de cidadania da infância, tal como ficou exposto na revisão da literatura. Ao mesmo tempo, valorizam o seu envolvimento nestas práticas, numa lógica de coadjuvação curricular, como contributo para sua docência, isto é, como oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

3.3 - FPC e Desenvolvimento Pessoal e Social

No âmbito dos contributos da FPC no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, sobressaem três subcategorias: promoção das competências de comunicação e de relação entre pares; alavancagem da autoconfiança e desenvolvimento do pensamento crítico.

Tendo em conta as perceções dos professores, os programas de FPC promovem as qualidades de pensamento crítico, racionalidade e autoconfiança, tal como defende o “pai” da disciplina FPC “ a filosofia introduz na educação um espírito de racionalidade e juízo crítico que nenhuma outra disciplina pode oferecer” (Lipman, M., 1990, p.59).

A referência ao desenvolvimento das competências de comunicação e de relacionamento respeitoso entre pares é particularmente evidente. Nomeadamente no que respeita aos cuidados na formulação do diálogo.

“A FPC ajuda a trabalhar as competências de comunicação dos alunos, por exemplo, eles falam e dizemos (o facilitador e/ou outros alunos), tu disseste isto e o aluno que falou diz não era bem isso que eu queria dizer...Então vamos reformular a tua ideia” (P4);

“Por exemplo na sessão sobre Direitos Humanos, eu tinha um aluno que queria dizer ter direito a cuidados de saúde e dizia ter direito à saúde, o facilitador perguntou: mas então e se eu ficar doente porque apanhei uma gripe? Ah, tens de ir ao hospital dizia o aluno. Assim, depois de algum diálogo chegou à conclusão que queria dizer ter direito a cuidados de saúde. (P5);

Na opinião dos professores, estes aspetos respeitantes à capacidade de verbalização de pensamentos contribuem também para o amadurecimento emocional dos alunos, ajudando a fortalecer a sua autoconfiança.

“O projeto trabalha aspetos muito importantes: o questionar-se, o espírito crítico, a capacidade de argumentação, a capacidade de se saber expressar, capacidade de comunicar os seus pensamentos e há aspetos emocionais. Acho que pode ajudar os alunos no âmbito da sua regulação emocional” (P1).

“Na filosofia os alunos treinam a capacidade de falar/expressar as suas ideias, verbalizar coisas que normalmente não conseguem. (P6).

De destacar igualmente e ainda no mesmo sentido, o desenvolvimento de competências relacionais de respeito e solidariedade para com os outros, tão importantes no tempo que vivemos, tal como é referido “...que o aluno valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania, pela solidariedade para com os outros e pela diversidade cultural “ (PASEO, 2017, p.15).

“Durante as sessões os alunos respeitam a opinião dos colegas mesmo que não concordem. Tenho esperança de que, aos poucos, esta atitude possa chegar aos intervalos. (Há muitas quezílias nos intervalos, os meus alunos são um pouco imaturos para alunos do 4º ano)” (P3);

“A FPC também ajuda muito no respeito pelos outros (porque não há certos e errados)” (P6);

“Aprendem a ter uma atitude positiva, não criticar/julgar os outros (não estou de acordo porque...), não “gozar”, treinam o pôr-se no lugar dos outros” (P1);

“O reforço positivo e a tolerância são muito trabalhados na FPC, nós professores somos muito pressionados /condicionados para que os alunos aprendam e talvez por isso, não agimos tanto assim” (P6).

A aceitação da diferença, patente nas expressões dos alunos no âmbito das sessões de FPC, leva os professores a valorizar também a questão de uma educação desde e para os valores de cidadania, de paz relacional e tolerância.

“Trabalham-se muito valores, sobretudo valores sociais” (P6);

“Isto é muito importante, especialmente nos dias de hoje e tendo em consideração o confinamento pelo qual passámos” (P1);

São também expressivas no discurso dos professores, as referências respeitantes ao incremento da autoconfiança dos alunos, como foi dito, sobretudo junto de alunos que até aí revelavam dificuldades de aprendizagem ou de socialização.

“É bom para a autoconfiança, há alunos que sabem e até concordam, mas para começar a falar é difícil...Até tenho um aluno chinês que dificilmente fala e durante as sessões põe o dedo no ar para falar, às vezes duas ou três vezes e ele não gosta de falar” (P2);

“Na FPC as ideias e os sentimentos dos alunos são valorizados” (P1);

“Vêm-se progressos substanciais em alunos do 4º ano que também tiveram filosofia no 3º, por exemplo, alunos “que não abriam a boca” em nenhuma das sessões e passam a ser dos que mais intervêm em vários assuntos” (P4);

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, de notar a forma como a Filosofia é valorizada como um lugar de reflexão, indo assim ao encontro das teses defendidas pelos nossos autores.

Adalberto Dias de Carvalho, por exemplo, referindo-se à importância da Filosofia para a formação da cidadania, salienta o potencial da filosofia para a formação dos jovens no sentido de contrariar o simplismo retórico do senso comum, espelhado muitas vezes nos atuais discursos políticos, nos quais os ganhos em poder de persuasão podem comprometer os destinatários em termos da efetiva interpretação das declarações (Carvalho, A., 2024, p.1-3).

“Espírito crítico, levantar questões e poderem ponderar um pouco sobre as questões, dar a sua opinião, terem um tempo para pensar, para se questionar e estar um pouco afastado daquilo que é o trabalho de sala de aula” (P1);

“A FPC promove a reflexão, é um espaço para refletir” (P5);

“A filosofia ajuda a pensar...” (P4);

“Os alunos ganham outras visões das coisas e às vezes põem em causa o que eles próprios pensaram e acharam certo, isso é muito bom (Afinal o que eu pensava pode ser de outra maneira)” (P2);

“Eu considero a filosofia para crianças muito interessante porque os miúdos têm a mente muito aberta ...” (P1);

Em síntese, segundo os professores inquiridos, a FPC alarga os horizontes do conhecimento, permitindo aos alunos pensar livremente e aprender “a pensar como um filósofo”, tal como se evidencia no quadro seguinte. (Nº4)

Quadro Nº4 – Sinopse sobre Desenvolvimento Pessoal e Social

Categoria	Subcategoria	Fragmentos de discurso
Desenvolvimento pessoal e social dos alunos	Competências de relação / comunicação	<p><i>“Na filosofia os alunos treinam a sua capacidade de falar/expressar as suas ideias, verbalizar coisas que normalmente não conseguem (...)” (P6)</i></p> <p><i>“Respeito. Aprendem a respeitar-se uns aos outros e a respeitar as ideias dos outros. Desta forma, a FPC fomenta o espírito de grupo entre os alunos” (P5)</i></p>
	Autoconfiança	<p><i>“A autoconfiança dos alunos é muito estimulada, uma vez que ao darem opiniões que são aceites, os alunos sentem-se valorizados. “(P3)</i></p> <p><i>“Os alunos mais tímidos ao ver que todas as ideias são aceites e válidas começam a ter confiança para intervir” (P6)</i></p>
	Pensamento crítico	<p><i>“A filosofia ajuda a compreender e a aceitar as diferenças culturais (...)” (P4)</i></p>

Em síntese, tendo por base a palavra dos participantes, a FPC fomenta aptidões de desenvolvimento pessoal e social de uma forma notória e muito oportuna, permitindo assim ir ao encontro das competências contempladas no Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório, definido pelo Ministério da Educação.

Na perspetiva dos professores ouvidos, que valorizam de maneira enfática a sua experiência de ligação aos programas de FPC, a filosofia dá mesmo respostas no âmbito do desenvolvimento destas competências.

CONCLUSÃO

Os dados recolhidos e analisados no decurso do nosso estudo empírico, visando auscultar a perceção dos professores no âmbito da implementação dos programas de FPC enquadrados pela APEFP, permitem-nos concluir que estes programas são muito valorizados, considerando-se que contribuem de forma relevante para a formação dos alunos numa perspetiva de promoção do seu desenvolvimento pessoal e social e num quadro de aprendizagens escolares significativas, felizes e bem-sucedidas.

A opção metodológica por um grupo de participantes composto por professores com histórico de ligação a estes programas, em regime de coadjuvação com os professores facilitadores, revelou-se pertinente. O testemunho destes professores é particularmente importante não só pela sua experiência no envolvimento das sessões de FPC, mas também pelo conhecimento que possuem dos alunos e da sua evolução em termos de processo de aprendizagem. A forma como se dispuseram a colaborar com este estudo e, sobretudo, a sua participação empenhada e motivada, possibilitou a recolha de dados relevantes e que ajudam a fundamentar a importância do lugar da filosofia na formação das crianças, em linha com os pressupostos educativos do modelo de Matthew Lipman e, de modo particular, com os objetivos que norteiam as propostas curriculares da APEFP.

Por um lado, os professores declararam-se surpreendidos com a constatação de impactos visíveis junto dos alunos, resultantes das dinâmicas originais e orientadas para a promoção do pensamento crítico, da autoconfiança e do sentido de vida. Por outro, admitem que as sessões de FPC são importantes para o seu próprio desenvolvimento, salientando a boa experiência de coadjuvação, isto é, de trabalho docente colaborativo.

Outro aspeto que importa destacar prende-se com a constatação de que através das sessões de FPC os professores conhecem melhor os seus alunos, abrindo assim caminho para uma relação pedagógica mais humanista e mais eficaz. Entre as práticas pedagógicas referenciadas salienta-se as que dizem respeito ao diálogo filosófico em comunidade de investigação, um diálogo aberto e problematizador, valorizado como oportunidade de expressão livre e de aprendizagem cívica. Valorizado, portanto, como oportunidade de desenvolvimento pessoal e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar o nosso percurso investigativo, podemos concluir que, tendo em conta o que foi estudado, tanto em termos teóricos como empíricos, os programas de FPC desempenham um papel importante na formação escolar das crianças, contribuindo decisivamente para o seu desenvolvimento pessoal e social. O que o mesmo é dizer para a sua preparação para vida, de modo que, de forma sensível e esclarecida, possam tomar em mãos o seu próprio destino num mundo cada vez mais complexo.

Destaca-se aqui em particular a adequação da FPC para o desenvolvimento de competências relacionais de comunicação tão necessárias às sociedades democráticas (Fuenmayor, Y. e Gonzalez, E., 2012). Citando um dos nossos participantes, nas sessões de FPC os alunos aprendem que é importante expressarem-se de modo a ser compreendidos” (P5). Esta compreensão de si mesmos é indissociável da compreensão dos outros e do mundo em que vivem, conforme alerta e recomenda a UNESCO (1986, 1998).

Como vimos, os professores consideram que a FPC dá ferramentas transversais úteis aos alunos com efeitos notórios na sua aprendizagem em todas áreas curriculares, ajudando-os a integrar os conhecimentos das diversas disciplinas. Esta integração de conhecimentos parece-nos de enorme relevância, especialmente considerando que Lipman (1980) considera como um dos objetivos fundamentais da FPC, o desenvolvimento da capacidade de encontrar sentido na experiência e que a descoberta de conexões e da relação parte-todo é uma forma de encontrar este sentido. Ou seja, uma forma de estimular o pensamento crítico e a atitude cidadã participativa.

Remetendo-nos para o pensamento da filósofa Hannah Arendt sobre a ligação entre responsabilidade e capacidade de juízo que justifica a necessidade de aprender a pensar para lá do conhecer, Isabel Baptista fala-nos justamente na importância do desenvolvimento do pensamento crítico “como condição necessária à afirmação do sujeito ético, um sujeito sensível, capaz de ser afetado pela interpelação do outro, esclarecido, implicado e interventivo” (Baptista, I. 2007, p.107). No entender da autora, neste processo de “capacitação subjetiva e cívica” a filosofia desempenha um papel fundamental. Uma filosofia de alteridade indexada a um paradigma relacional, segundo o qual a relação humana, e de modo particular e muito especial, a relação pedagógica assumem grande importância. Sobre este aspeto, foi muito

significativa a forma como os professores reconheceram que a sua colaboração nas dinâmicas de FPC contribuiu para um maior conhecimento dos alunos e, dessa forma, para a promoção de uma relação ensino-aprendizagem de maior confiança e mais efetiva.

Vimos também que, com frequência, os temas tratados na FPC abordam tópicos curriculares diretamente ligados aos programas que os professores lecionam, permitindo-lhes adquirir ferramentas pedagógicas novas e que poderão para as suas aulas. Mais ainda, os docentes constataam que também eles aprendem com as sessões de FPC, este reconhecimento parece adequar-se à exigência de um perfil aprendente que se espera dos professores do séc. XXI.

No seguimento do que foi dito, é importante salientar a forma como os professores valorizam a experiência de trabalho colaborativo com os professores facilitadores. No entanto, na sua opinião, um facilitador menos habilitado poderá levar o professor a desistir do projeto. Este um aspeto crítico sobre a implementação destes programas que importa considerar. Neste sentido, alerta-se para a importância da formação ética e pedagógica dos professores facilitadores cuja atuação, na perspetiva de Matthew Lipman é mais uma arte do que uma técnica. Na sua perspetiva, tal como as crianças que estamos a formar, é importante que os próprios professores se afirmem como cidadãos reflexivos, cujos ideais não sejam meramente professados, mas operacionalizados e implementados "(Lipman, 1990, p.78).

Foi ainda destacado pelos nossos participantes o carácter lúdico das sessões através da utilização de dilemas e sob a forma de jogos, que ajuda a motivar os alunos (os alunos sabem o dia e horário das sessões de FPC e aguardam-nas com alegria e, por vezes, ficam tristes quando as sessões terminam, dado que queriam continuar a "discussão filosófica".

Reforça-se assim a importância da escola enquanto lugar de bem-estar e de hospitalidade. "Instituir lugares de hospitalidade significa investir na criação de espaços que funcionem como verdadeiros laboratórios de laços sociais, transformando-se em lugares carregados de densidade antropológica" (Carvalho, A & Baptista, I. 2004, p. 74). Na mesma linha e recorrendo a palavras de outro dos nossos autores, se a sociedade quer "que saiam da escola pessoas reflexivas e racionais deve cuidar para que o ambiente da própria escola seja reflexivo e racional" (Lipman,2002, p. 314-319).

Ao defender uma abordagem reflexiva da educação que valoriza o potencial de apropriação e produção de conhecimento das crianças- quer em relação a si mesmos, quer em relação ao mundo em redor, a FPC enquadra o conhecimento na perspetiva mais vasta da formação global do indivíduo, tendo assim um carácter integrador. Estes aspetos são especialmente significativos quando pensamos à luz da Pedagogia Social, valorizando as missões de justiça e de inclusão social da escola. Segundo os professores inquiridos, ao promover outras maneiras de aprender, a FPC contribui para o sucesso escolar dos alunos com maiores dificuldades.

Ainda que haja, naturalmente, aspetos a melhorar, nomeadamente no que se refere à preparação pedagógica e ética dos facilitadores, conforme foi apontado pelos nossos participantes que identificam este aspeto como nuclear em termos de integração curricular e trabalho de equipa, concluímos assim que FPC contribui para auxiliar os alunos a tornarem-se cidadãos capazes de oferecer uma contribuição pessoal e enriquecedora na construção continuada das necessárias referências orientadoras da vida humana e assim preparar as crianças para o exercício duma cidadania responsável. Desta forma a proposta de FPC poderá constituir-se como um dos alicerces para uma proposta educacional que atenda aos anseios de uma sociedade multicultural sujeita a transformações económicas e sociais constantes.

Cabe-nos, neste contexto de reflexão final, ponderar sobre os constrangimentos, os limites e os desafios do nosso estudo. Os constrangimentos predem-se, em parte, com o facto de a autora não ter uma formação filosófica de base, ainda que, à luz do modelo de Matthew Lipman, um professor facilitador, um dinamizador de programas de FPV, não tenha de ser um professor de filosofia, ou seja, alguém diplomado em filosofia. Esta é, aliás, uma questão controversa e em aberto no âmbito da filosofia e da FPC.

Ainda no que diz respeito a constrangimentos, importa referir o facto de a autora deste estudo desempenhar funções como professora facilitadora, estando assim numa posição de grande proximidade em relação ao contexto de pesquisa. Contudo, tal como foi anteriormente mencionado, foi justamente esta posição que nos levou a querer saber a opinião dos nossos interlocutores diretos, os professores. Assim, ponderando as desvantagens e as vantagens desta opção, optámos por seguir esta estratégia metodológica, conscientes dos riscos e, como tal, tentando assegurar procedimentos eticamente rigorosos e fundamentados. De notar, por

exemplo, que nenhum dos participantes teve experiência de coadjuvação curricular com a autora enquanto facilitadora.

Os limites do estudo são inerentes à própria opção metodológica, dado que se tratou de um estudo de caso, limitado à auscultação de um número determinado de participantes, devidamente justificado. Por outro lado, e como foi dito, esta opção revelou-se oportuna, considerando a forma empenhada e disponível como os professores aceitaram colaborar com o processo de pesquisa. Este foi mesmo o aspeto que mais nos surpreendeu ao longo do estudo empírico. Em termos de futuro, consideramos ser pertinente ouvir os próprios alunos num quadro de uma investigação de carácter longitudinal e de modo poder averiguar sobre impactos reais destes programas na sua formação escolar, pessoal e social.

Contudo, tendo em consideração tudo o que foi dito, a FPC parece constituir um instrumento precioso para o desenvolvimento de disposições e atitudes conducentes a uma melhor inserção social das crianças, futuros decisores de uma sociedade democrática, num mundo em rápida mutação e no qual a globalização coloca novos desafios. A escola é um lugar privilegiado para a aprendizagem da democracia, mas para tal é preciso que ela seja capaz de se abrir a novas formas de ensinar e de aprender, como notou Philippe Perrenoud. “Se queremos que a escola ajude a desenvolver a cidadania, se pensarmos que tal não acontecerá sem esforço, tiremos então as conclusões: será preciso ultrapassar ideias feitas, reorganizar as prioridades e tomar em consideração o conjunto de ferramentas disponíveis” (Perrenoud, P. 2002.p.15).

Escolhemos terminar este trabalho com palavras dos nossos participantes, afirmando que, “a filosofia deixa uma semente dentro dos alunos que poderá fomentar uma atitude democrática mais capacitada no futuro” (P3), alinhando-se com o perfil dos alunos à Saída do Ensino Obrigatório, até pelos valores de cidadania que são fomentados.

BIBLIOGRAFIA

Aristóteles (2004) *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetsal Editores.

Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7- 40.

Azevedo, J. (2009). A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 8-34.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia

Azoulay, A, (Coord.). (2021) *Reimagining our futures together- a new social contract for education-* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o futuro da Educação. Paris

Banks, S. & Nohr, K. (Coord.). (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.

Baptista, I & Carvalho, A. (2003). A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. *Pedagogia Social, Revista Interuniversitária*, 10, 181-193

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Baptista, I. (2007). *Capacidade Ética e Desejo Metafísico: Uma interpelação à Razão Pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento.

Baptista, I. (2010). “Estatuto filosófico e científico da pedagogia social. Especificidade epistemo-antropológica. (95-102) in *Contemporaneidade Educativa e Interpelação Filosófica*. Carvalho, A. D. (Coord.) Porto: Edições Afrontamento.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brenifier O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire - Toulouse*: Sedrap.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Fundação Manuel Leão

Carneiro, R. (2003). Do sentido e da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, 109-123.

Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo. Vila Nova de Gaia: Coleção Fundação Manuel Leão.

Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como Projeto Antropológico*. Porto: Afrontamento

Carvalho, A. D. (2000). *A contemporaneidade como utopia*. Porto: Afrontamento.

Carvalho, A. D. (2002). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. D. (2005). *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Edições Afrontamento

Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social, Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora

Carvalho, A.D. Da Filosofia à formação da cidadania. *Jornal de Notícias*. 16 de fevereiro de 2024.

Cosme, A. (2009). *Ser Professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.

Delors, J. (Coord.). (1996). *Educação um tesouro a Descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO.

Dooley, L. Case Study Research and Theory Building. *Sage Journals / Advances in Developing Human Resources*. (2002). Vol 4, Issue 3

Faure, E. *Aprender a ser*. (1972) Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand.

Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Editor: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, A. (2017). *Filosofia para Crianças, Algumas reflexões, métodos e ideias*. Braga: Edições APEFP.

Fuenmayor, Y. & González, E. Influencia del programa filosofía para niños en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de educación primaria. *Educare*, 2012 Vol.16, Nº1 (78-98)

Guerra, M. (2011). *El Árbol de la Democracia*. Porto: Profedições Lda/ Jornal a Página da Educação

Key, E. (2021). *El Siglo de los niños*. Madrid: Ediciones Morata.

Kohan, W.O., (2004) *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes,

Lipman, M. & Sharp, A. (1978) Some Educational presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education* Vol.4, Nº1, 85-90.

Lipman, M.; Sharp, A.M. & Oscanyan F.S (1980), F.S. *Philosophy in the Classroom*, 2nd ed.; Temple University Press: Philadelphia, PN, USA.

Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à escola*, 3ª Edição. S. Paulo: Summus Editorial.

Lipman, M.; Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S (1992) F.S *La Filosofía en el aula*, 1ª ed. Projeto didático quirón. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2000) *Como Nasceu Filosofia Para Crianças*- Publicado em Kohan, W.& Wuensh,

Lipman, M., Oscanyan, F. S. & Sharp, Ann Margaret (2001). *A Filosofia na sala de aula*. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria.

Lipman, M. (2002). *La Filosofía en la aula*. 3ª Edição. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

L.S. Vygotsky. *Thought and language*.1962. Cambridge, MA: MIT Press.

Machado, C. (2013). *Educar (para) o pensar: desenvolvimento de competências reflexíveis em professor e alunos do 1º CEB: contributos da Filosofia para Crianças*. [Tese de doutoramento] Acedido em outubro de 2023 em <https://ria.ua.pt/handle/110773/11515,pp.142-168>.

Mannion, G. “Its absolutely Gripping” The power of Philosophy for Children. Oracy Cambridge.2020. Available online: [http:// oracycambridge.org/absolutely-gripping/](http://oracycambridge.org/absolutely-gripping/)

Mialaret, G. (1980). *As ciências da educação*. Moraes editores

Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI. Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morgado, José Carlos (2016). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

- Nóvoa, A. (2007). É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos. Entrevista. *Aprender ao Longo da Vida*, 7,10-17.
- Nóvoa, A. (2009a). Educação 2021: para uma história de futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Nóvoa, A. (2009b). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Nunes, R. (1998). Escolas Inclusivas – Quando os vencedores falam no fim da História. *A Página da Educação*. Ano 7
- Palmeirão, C. & Matias Alves, J. (2017). Coord. *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular*. Porto: Católica Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Platão (2001). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 9ª Edição
- Piaget, J. and Inhelder, B. *The psychology of the child*. 1969. New York, NY:Basic Books
- Romans, M; Petrus, A. E Trilla, J. (2003). *Profissão Educador Social*, S. Paulo: Artmed
- Siddiqui, N; Gorard, S.; See, B. H. Can we Teach Non-Cognitive Outcomes? A Quasi-Experimental Study of Philosophy for Children. *Education Sciences*. **2022**. ,12, 322.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Profedições.
- Wahab, K. M.; Zulkifli, H.; Razak (2022) Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review. *Children*, 9, 1671
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman (2ª Edição)
- and language*.1962. Cambridge, MA: MIT Pres

DOCUMENTOS E NORMATIVOS LEGAIS CONSULTADOS

Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014.

Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa (2015). Disponível em http://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/CRP/UCP_CEC_out16_PT.pdf.

Convenção dos Direitos da Criança. Assembleia Geral da ONU a 20 de novembro de 1989. Nova Iorque.

Declaração de Dakar. UNESCO, 2000. Fórum Mundial de Educação de Dakar.

Declaração de Genebra dos Direitos da Criança. Assembleia da Sociedade das Nações. (26 novembro de 1924)

Declaração do Milénio. ONU. Cimeira do Milénio Nova Iorque, 6-8 de setembro de 2000.

Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Centro dos Direitos do Homem das Nações Unidas, publicação GE.94-15440

Guia de Mestrado em Ciências da Educação/Pedagogia Social – Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Porto (2022-2023).

Perfil dos Alunos à Saída do Escolaridade Obrigatória. Direção geral da Educação da República Portuguesa homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

Relatório do Encontro de Especialistas em Filosofia para Crianças, 1998.Paris. Divisão de Filosofia e Ética da UNESCO.

Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Resolução da Cimeira da ONU de 25 de setembro de 2015, Nova Iorque.

Índice de Figuras/ Quadros

Figura Nº1- Esquema conceptual do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Quadro Nº1 Categorias e Subcategorias de Análise

Quadro Nº 2- Sinopse sobre Pertinência Escolar da FPC

Quadro Nº3 - Sinopse Práticas Pedagógicas de FPC

Quadro Nº4 – Sinopse Desenvolvimento Pessoal e Social dos alunos.

ANEXOS

ANEXO I

Guião de Entrevista

Projeto de investigação “Educação Escolar e Filosofia para Crianças, Estudo de Caso”, realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa.

Caracterização dos participantes (professores): idade, género, nº de anos de docência, tempo de experiência com projetos de FPC em regime de coadjuvação

Duração média prevista: 20 minutos.

A. Princípios e valores dos programas de FPC em alinhamento com os objetivos curriculares

- Parece-lhe que as sessões de FPC promovem princípios e valores relevantes para os alunos? Em caso afirmativo, quais?
- Considera que os princípios e valores fomentados através das sessões de FPC (no caso de considerar que existem) estão alinhados com O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho)?
- Entende que a disciplina de FPC assume algum papel no âmbito do respeito pela diferença?
- Tendo em conta a sua experiência, de que forma se promove a reflexão cooperativa durante as sessões de FPC, se é que considera que este tipo de reflexão é promovido?
- Em que medida a autonomia do pensamento é desenvolvida nas sessões de FPC, se é que considera que sim?

B. Identificar e analisar práticas pedagógicas de referência no contexto dos programas de FPC

- Parece-lhe importante que o projeto de FPC se desenvolva em regime de coadjuvação curricular?
- Considera que há mais-valias nesta forma de implementação (relativamente a uma implementação em regime extracurricular)?
- Considera que as práticas pedagógicas dos programas de FPC são adequadas ao nível de escolaridade no qual são aplicadas?
- Constata a existência de uma componente lúdica na metodologia da FPC? Em caso afirmativo, considera este aspeto importante?
- Considera que as práticas pedagógicas da FPC são promotoras de uma boa relação entre facilitador/a e alunos/as no sentido de fomentar um espaço seguro para a reflexão?
- Acha que as práticas pedagógicas da FPC são motivadoras para os alunos? Se sim, refira exemplos das que considera mais cativantes?

C. Identificar e analisar as perceções dos atores (docentes) sobre os contributos dos programas de FPC para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos)

- Considera que as sessões de FPC promovem capacidades no sentido de tornar a comunicação dos alunos mais clara e eficaz? Se sim, que pontos considera mais relevantes neste aspeto?
- Parece-lhe que a autoestima e a autoconfiança são estimuladas através da FPC? Há algum exemplo que queira salientar neste sentido?
- Considera que há desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos alunos ao longo das sessões de FPC?
- Parece-lhe que o projeto de FPC desenvolve disposições e atitudes conducentes à promoção de uma vivência escolar feliz e bem-sucedida?
- Considera que o projeto de FPC desenvolve disposições e atitudes propícias a uma melhor inserção social das crianças e futuros adultos, no âmbito duma sociedade democrática?
- Recomenda este projeto?

ANEXO II

Modelo de Consentimento Livre e Informado

Os dados recolhidos através desta entrevista serão trabalhados no âmbito da investigação “Educação Escolar e Filosofia para Crianças”, realizada sob o enquadramento institucional do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa.

Porque a sua experiência é muito importante, venho solicitar que dispense cerca de 20 minutos do seu tempo, comprometendo-me a assegurar o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, bem como a destruição dos dados após a conclusão do estudo.

A sua participação é voluntária e o estudo não comporta quaisquer riscos, existindo a possibilidade de abandono do mesmo se/quando o desejar.

Disponibilizamo-nos para o esclarecimento de qualquer dúvida através do telefone: 918163123 ou para o email: apefp.ineslima@gmail.com

Muito obrigada pela sua compreensão e colaboração.

Assinatura da Investigadora

Concordo, de forma livre e esclarecida, em participar no presente estudo

Assinatura do/a Participante

Data