



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional

Porto . 2017

© 2017 Universidade Católica Portuguesa . Porto
Faculdade de Educação e Psicologia
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

Titulo: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional . **Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adriana de Lima Penteadó, Afonso José Ganho Pereira de Athayde, Aldenor Batista da Silva Junior, Amâncio Carvalho, Amélia de Jesus Marchão, Ana Vigário, Angelina Sanches, António Andrade, Armando Loureiro, Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Carla Baptista, Carla Sofia Oliveira, Carolina Mendes, Célia Beatriz Piatti, Cláudia Aleixo Alves, Cleonice Halfeld Solano, Conceição Martins, Cristiane Mesquita Gomes, Cristina Palmeirão, Cynthia Matínez-Garrido, Daniela Gonçalves, Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura, Darliane Silva do Amaral, Elisabete Corcetti, Elsa Morgado, Elza Mesquita, Erlando Silva Rêses, Eulália Tadeu, Felipe André Angst, Fernando Rebola, Filomena Lume, Francisco Guimarães, Geisa Portelinha Coelho, Germano Borges, Hélder Henriques, Henrique Luís Gomes de Araújo, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Íris Daniela Bidarra, Isabel Lage, Jane do Carmo Machado, Joana Leite, Joaquim Azevedo, Joaquim Escola, Joaquim Machado, Joaquim Sousa, Joelci Mora Silva, José Matias Alves, Laura Rocha, Laurinda Leite, Lenilda damasceno Perpétuo, Leonor Lima Torres, Levi Silva, Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Luísa Orvalho, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, Manuel Luís Castanheira, Manuel Monteiro, Manuel Peniche Bertão, Marco António Oliva Monje, Marco Cruzeiro, Margarida Maria da Gama oliveira, Maria das Dores Saraiva de Loreto, Maria do Céu Roldão, Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Maria Gerlandia de Oliveira Aquino, Maria Isolete Sousa, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano, Maria Teresa Mateus Pires, Marina Pinto, Mário Cardoso, Mary Rangel, Micheli Bordoli Amestoy, Milena Pimenta de Souza, Paula Marisa Fortunato vaz, Paula Pinto, Paulo de Carvalho, Renata Leite, Rubia Fonseca, Rui Lourenço-Gil, Rui Neves, Samuel Helena Tumbula, Sandra Mónica Dias Almeida, Sefisa Bezerra, Sérgio Olim Gomes de Mendonça, Sílvia Amorim, Sirley Marques da Silva, Sofia Bergano, Sónia da Cunha Urt, Sónia Mirela de Sousa, Soraya Vital, Sueli Mamede Lobo Ferreira, Susana Gastal, Susana Henriques, Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte, Victor Muirequetule, Vincenzo Schirripa, Vitor Barrigão Gonçalves, Wilson ProfirioNicaquela, Zulmira Moreira Ramos **Design e Paginação:** LabGraf . **Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins . **Editor:** Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto . **Local e data:** Porto, 2017 . **ISBN:** 978-989-99486-8-6 .

APRESENTAÇÃO	9
ÁREA TEMÁTICA	
PROJETOS LOCAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITARIO	
<hr/>	
A ARTICULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA-GO	13
Sueli Mamede Lobo Ferreira	
CURRÍCULO, FORMAÇÃO INTEGRAL & EDUCAÇÃO 3.0	27
Rubia Fonseca, Amâncio Carvalho, Joaquim Escola, Armando Loureiro	
FESTAS RELIGIOSAS E COGNIÇÃO POPULAR: UMA APROXIMAÇÃO À FESTA DO DIVINO EM ALCÂNTARA (BRASIL)	49
Susana Gastal, Cristiane Mesquita Gomes	
ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMANDO E LIDERANÇA	65
Victor Muirequetule, Joaquim Machado	
A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL NO SÉCULO XX: O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ	83
Maria Gerlandia de Oliveira Aquino	
PROJETO INTEGRA-(TE): PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NA EXPLORAÇÃO DE NOVOS DESAFIOS	105
Vitor Barrigão Gonçalves, Paula Marisa Fortunato Vaz	
EDUCATION AND COMMUNITY EMPOWERMENT IN THE CONTEXT OF ITALIAN MERIDIONALISM. DANILO DOLCI, A NONVIOLENT LEADER IN SICILY	115
Vincenzo Schirripa	
HÁ LUGAR PARA O ANTROPÓLOGO NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL?	129
Henrique Luís Gomes de Araújo	
LITERACIA MUSICAL E APRENDIZAGEM SOCIAL: ESTUDO DE CASO	139
Zulmira Moreira Ramos	

ÁREA TEMÁTICA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS DE MELHORIA

AÇÕES DE (AUTO)AVALIAÇÃO E SEUS EFEITOS PARA MELHORIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO DE CASO	154
Felipe André Angst, José Matias Alves	
A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA: UM ESTUDO DE CASO	174
Carla Baptista, José Matias Alves	
AS PERCEÇÕES DOS DIRETORES DE TURMA SOBRE AS SUAS FUNÇÕES E PODERES	183
Sónia Mirela de Sousa, Joaquim Machado	
O PROJETO EDUCATIVO NA PROMOÇÃO DA FUNCIONALIDADE DA ESCOLA	192
Margarida Maria da Gama oliveira, Cristina Maria Gomes da Costa Palmeirão	
SEGURANÇA PSICOLÓGICA DAS EQUIPAS E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EMPÍRICO EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	219
Rui Lourenço-Gil, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA CIDADANIA GLOBAL: REFLEXOS DA FORMAÇÃO	232
Ilda Freire Ribeiro, Sofia Bergano, Conceição Martins, Angelina Sanches, Elza Mesquita	
PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA?	251
Cleonice Halfeld Solano	
O CONTROLO DA QUALIDADE E A GARANTIA DA QUALIDADE EQAVET: DE QUE FALAMOS?	265
Laura Rocha, José Matias Alves	
CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ENSEÑANZA EFICAZ	282
Cynthia Matínez-Garrido	
AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS: QUE CONTRIBUTO PARA O (IN)SUCESSO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR?	295
Manuel Monteiro, José Matias Alves	
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ (MS) BRASIL	315
Marco António Oliva Monje	
UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DINÂMICA E COOPERATIVA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA	333
Marco Cruzeiro	
O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DO OUTRO SÉCULO: OLHARES DE ALUNOS	353
Carla Baptista, José Matias Alves	

PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO HERMENÊUTICO	371
Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Wilson ProfirioNicaquela	

ÁREA TEMÁTICA

ALUNOS, PROFESSORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS EM RISCO USANDO JOGOS DIGITAIS	405
Joaquim Sousa, António Andrade, Joaquim Machado	
AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: A VOZ DOS ATORES	420
Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Joaquim Machado	
PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF): UMA MEDIDA ESCOLAR DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?	435
Darlíane Silva do Amaral	
A CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO SIMBÓLICA: AS ESCOLHAS DOS ESTUDANTES DISTINGUIDOS POR MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO	450
Germano Borges, Leonor Lima Torres	
PELOS 'JARDINS SECRETOS' DE DUAS ESCOLAS COM POPULAÇÕES ESTUDANTES SEMELHANTES, MAS COM RESULTADOS ACADÉMICOS DIFERENTES	468
Sílvia Amorim, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
COMUNIDADE CIGANA CALON EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONFLITOS ÉTNICOS E SABERES PLURICULTURAI	489
Lenilda damasceno Perpétuo, Erlando Silva Rêses	
DAS TENDÊNCIAS EUROPEIAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PORTUGAL, COM TECNOLOGIAS EMERGENTES	506
Íris Daniela Bidarra, António Andrade	
OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR DESTINADO AO ENSINO SECUNDÁRIO	523
Manuel Peniche Bertão, José Matias Alves	
O (IN)SUCESSO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA	548
Samuel Helena Tumbula, Joaquim Azevedo	
PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR ATRAVÉS DA LITERACIA: O EXEMPLO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CANGUÇU, NO RIO GRANDE DO SUL	566
Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Geisa Portelinha Coelho	

AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: CRUZAMENTOS CONSENTIDOS	577
Isabel Lage, José Matias Alves	
A TUTORIA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS	596
Sandra Mónica Dias Almeida, Cristina Palmeirão	
O IMPACTO DAS PROVAS EXTERNAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PARA ALÉM DOS NÚMEROS: RESULTADOS, REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS PERCECIONADOS	620
Ana Vigário, Ilídia Cabral	
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – EDIÇÃO DE 2014: QUE PRESSUPOSTOS DOS AUTORES E DECISORES CURRICULARES?	639
Francisco Guimarães, Maria do Céu Roldão	
ESTUDIO MULTINIVEL SOBRE EL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN AMÉRICA LATINA	660
Cynthia Martínez Garrido	
O(S) EFEITO(S) DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM NA LÍNGUA MATERNA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	677
Maria Isolete Sousa, Daniela Gonçalves	
PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM CRÍTICA E CRIATIVA	694
Marina Pinto, Renata Leite, Daniela Gonçalves	
A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS: UM ESTUDO CENTRADO NOS CURRÍCULOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS	708
Micheli Bordoli Amestoy, Laurinda Leite, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto	
ÁREA TEMÁTICA	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
<hr/>	
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	731
Jane do Carmo Machado, Mary Rangel, Rui Neves	
A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	747
Carla Sofia Oliveira	
OS PROFESSORES E A COADJUVAÇÃO EM SALA DE AULA	768
Eulália Tadeu, Joaquim Machado	

A SUPERVISÃO COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS	786
Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão	
AS NOVAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM PROCESSO EM PARTICIPAÇÃO	803
Amélia de Jesus Marchão, Hélder Henriques, Fernando Rebola	
ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS COM ENSINO PROFISSIONAL	824
Luísa Orvalho, José Matias Alves	
O MULTICULTURALISMO E A DOCÊNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ASSISTENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL	839
Sirley Marques da Silva	
FORMAÇÃO BIOÉTICA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, SITUAÇÃO ATUAL E PERSPETIVAS	858
Sérgio Olim Gomes de Mendonça	
ÁREAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERSPETIVAS DOS EDUCADORES	881
Manuel Luís Castanheira, Carla alexandra do Espírito Santo Guerreiro	
O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE ONLINE: REFLEXÕES TEÓRICAS	887
Susana Henriques, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano	
AS INCERTEZAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...	899
Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CULTURAL	917
Cláudia Aleixo Alves	
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL	931
Adriane de Lima Penteadó	
UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR	948
Sefisa Bezerra, Elsa Morgado, Mário Cardoso, Levi Silva	
UM CURRÍCULO CONSTRUÍDO EM TORNO DO MAR: GÉNESE, DESENVOLVIMENTO E POTENCIALIDADES DE UM PROJETO	968
Paula Pinto, José Matias Alves	
PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOCUSED ON GENDER IN BRAZIL: DILEMMAS AND CHALLENGE	968
Elisabete Corcetti, Maria das Dores Saraiva de Loreto	

QUANDO O PESQUISAR COLABORA PARA FORMAR: PROFESSORAS NAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM DO FACEBOOK	1012
--	------

Joelci Mora Silva, Sônia da Cunha Urt

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA PARA ATUAR NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL	1025
--	------

Aldenor Batista da Silva Junior, Joelci Mora Silva, Soraya Vital, Sônia da Cunha Urt

ÁREA TEMÁTICA

ESCOLA, TERRITÓRIO E MUNDO DO TRABALHO

ESCOLARIZAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO	1047
--	------

Milena Pimenta de Souza

OS MUNICÍPIOS E A DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA: RETÓRICA E AÇÃO	1059
--	------

Joana Leite, Joaquim Machado

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL IMPLEMENTADA COM O PRONATEC E A SUA VINCULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO	1068
---	------

Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura

ESCOLA PRIMÁRIA SUPERIOR DO FUNCHAL (1919-1926)	1085
--	------

Filomena Lume

OS CURSOS PROFISSIONAIS EM PORTUGAL, 2005-2016: UMA ABORDAGEM EXPLORATÓRIA DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	1098
--	------

Danilma de Medeiros Silva

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: DA RETÓRICA ÀS (PERCEÇÕES SOBRE AS) PRÁTICAS – UM ESTUDO DE CASO	1112
--	------

Maria Teresa Mateus Pires, Ilídia Cabral

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA LEITURA NA VOZ DOS LEITORES	1134
--	------

Célia Beatriz Piatti, Sônia da Cunha Urt, Joelci Mora Silva

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS EM DESENVOLVIMENTO PERCEBIDAS NA COMPLEXIDADE DO GLOCAL	1151
--	------

Carolina Mendes, José Matias Alves, Paulo de Carvalho

UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DINÂMICA E COOPERATIVA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA.

Marco Cruzeiro

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
Porto, Portugal, cruzeiro.marco@gmail.com

Resumo

Esta intervenção, fundamentada no modelo da investigação-ação, procurou proporcionar aprendizagens significativas, baseadas num modelo dinâmico, que possibilitou o questionamento da realidade e integração de saberes através do desenvolvimento de práticas cooperativas de aprendizagem, orientadas para a utilização crítica de diversas fontes de informação e privilegiando atividades que permitissem aos alunos fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores. Para isso, optou-se por desenhar um ambiente de aprendizagem construtivista através da implementação de um protocolo de trabalho que serviu de fio condutor da intervenção. A melhoria registada nos resultados académicos e os ganhos observados ao nível da satisfação dos alunos submetidos à intervenção sugere que os métodos de ensino ativos, a aprendizagem dinâmica e as práticas cooperativas, são formas de instrução eficazes e com potencial para melhorar e proporcionar aprendizagens significativas. O desfecho positivo desta intervenção, aconselha que se utilize mais este tipo de abordagem no ensino e aprendizagem da filosofia, de modo a que isso

possa contribuir para transferir conhecimento e desenvolver competências para outras disciplinas e para aplicar a novas situações.

Palavras-chave: ensino de Filosofia; construtivismo; aprendizagem dinâmica; práticas cooperativas.

Abstract

This intervention, based on the action-research model, sought to provide meaningful learning based on a dynamic model that enabled the questioning of reality and the integration of knowledge through the development of cooperative learning practices, oriented towards the critical use of diverse sources of information, and giving priority to activities that allow students to make choices, confront points of view, solve problems and make decisions based on values. For this, we chose to design a constructivist learning environment through the implementation of a working protocol that served as the guiding thread of the intervention. The improvement in academic results and the gains observed in the satisfaction of students submitted to intervention suggest that the active teaching methods, the dynamic learning and the cooperative practices are effective forms of instruction with the potential to improve and provide meaningful learning. The positive conclusion of this intervention is that this type of approach should be used more in the teaching and learning of philosophy, so that this can contribute to transfer knowledge and develop skills to other disciplines and to apply to new situations.

Keywords: philosophy teaching; constructivism; dynamic learning; cooperative practices.

1. Introdução

Existe uma certa consensualidade em reconhecer que o actual sistema de ensino público e homogéneo está, na hodiernidade, a ser apontado como obsoleto e incapaz de se renovar, revelando um certo sentimento de “crise” do modelo escolar (Nóvoa, 2009). A principal crítica dirigida a este modelo diz respeito à incapacidade revelada pela escola no sentido de promover as aprendizagens necessárias para fazer face aos desafios da sociedade do conhecimento (Nóvoa, *ibid.*) As teses que sustentam esta crítica defendem que já não serve uma escola

pública de “massa”, homogênea e burocrática, refém de políticas educativas centralizadas, que ensina o mesmo a todos, da mesma maneira, sem respeitar as diferenças pessoais e sem contextualizar, ou proporcionar aprendizagens significativas. Os sintomas de mal-estar perante este modelo de escola – o déficit de atenção, a recusa em aprender, a indisciplina, a violência escolar, o absentismo – multiplicam-se a par da incapacidade de formar cidadãos responsáveis, interventivos e competentes para integrar a chamada “economia do conhecimento”. Perante este diagnóstico, sugere-se a transição de uma aprendizagem direccionada para a medição de aquisições mediante currículos específicos, para uma aprendizagem baseada num modelo dinâmico e direccionada para conhecimentos e competências que permitam uma adaptação bem-sucedida a um mundo em mudança (OCDE, 2003).

Apesar de se defender a transição para uma nova maneira de ensinar e de aprender, persistem as dúvidas sobre quais serão as práticas de ensino que tornam a aprendizagem mais eficaz, sobretudo quando nos vemos confrontados com o desafio de ensinar a aprender em condições futuras que desconhecemos. Para dar resposta a este desafio, torna-se urgente desenvolver uma tecnologia de ensino (Skinner, 2003 [1968]) que produza os efeitos desejados, identificando as práticas de ensino que potenciem efetivamente a aprendizagem e que, sobretudo, desenvolvam no aluno a capacidade autónoma de aprender a aprender. Por outras palavras, pretende-se uma tecnologia de ensino em que o aluno possa aprender na ausência do professor, ou aprender mais do que aquilo que o professor tem para ensinar (Skinner, *ibid.*).

A presente experiência de implementação de métodos de aprendizagem dinâmica e cooperativa no contexto da disciplina de filosofia, procura dar um contributo para a identificação destas práticas; um contributo que se assume como modesto, dada a natureza complexa dos problemas educativos e reconhecendo que a metodologia utilizada é apenas uma entre as muitas possibilidades de desenhar este tipo de intervenções.

2. Fundamentação Teórica e objetivos da Intervenção

A escola deverá proporcionar as aprendizagens que correspondam efectivamente às necessidades dos jovens, preparando-os para uma integração bem-sucedida na

vida económica, através do desenvolvimento de um elenco de competências onde se destacam: a compreensão de conceitos complexos, a criatividade, a avaliação crítica, a capacidade de expressão oral e escrita e a responsabilização pela sua contínua aprendizagem ao longo da vida (OCDE/CERI, 2008). Para lá de uma perspectiva que sugere a subordinação das aprendizagens às exigências do mercado de trabalho, a escola deverá também promover o desenvolvimento pessoal e relacional dos alunos, aprendendo a ser e a viver com os outros (UNESCO, 1996). Esta visão sobre o significado da missão da escola é reforçada no recentemente publicado *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, documento que pretende servir de referencial para o desenvolvimento de competências e saberes que sustentem a capacidade de aprender e valorizar a educação ao longo da vida, propondo um modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos e que visa, quer a qualificação individual, quer a cidadania democrática (GTME, 2017). Este documento prevê um conjunto de ações relacionadas com a prática docente e define-as como determinantes para o desenvolvimento do perfil dos alunos. Destas ações destaco: a abordagem dos conteúdos, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano; a diversificação de formas de trabalho que promovam o questionamento da realidade e integração de saberes; o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração de saberes; a utilização crítica de diversas fontes de informação e tecnologias da informação e comunicação; a promoção de atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores (GTME, *ibid.*). Ainda neste sentido, a ação educativa implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que produzam uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes (GTME, *ibid.*).

Para que a mudança conduza a um novo paradigma de escola, sugere-se o perfilhamento de novos modos de trabalho docente, de natureza mais colaborativa, a adoção de instrumentos de avaliação convalidados, o abandono do currículo uniforme e o equacionamento de novas formas de gerir os espaços e os tempos escolares, organizando o ensino para grupos específicos de aprendizagem (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016). Esta mudança passa por uma alteração da chamada “gramática escolar”, procurando fazer um uso mais inteligente do tempo e dos espaços de instrução, criando novas formas de gestão curricular e de

mecanismos de diferenciação pedagógica (Cabral e Alves, 2016). A título de exemplo, considere-se a proposta de Formosinho e Machado (2009), de organização da escola por equipas educativas que alocam um conjunto alargado de 110 a 150 alunos a uma equipa de professores, permitindo o agrupamento flexível dos alunos em função dos espaços disponíveis, das actividades escolares do tempo necessário para a realização das mesmas, desenvolvendo projetos curriculares integrados e praticando uma pedagogia diferenciada.

Embora de forma circunscrita, esta mudança já está a acontecer. Veja-se, a descrição de Azevedo (2016) sobre o projecto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha. Desta descrição saliento: o ênfase dado a projetos globalizadores, baseados em questões e problemas reais significativos; a reordenação dos conteúdos das disciplinas em torno de competências, saberes essenciais e valores; o recurso a metodologias potenciadoras de curiosidade e criatividade, com recurso ao trabalho autónomo e à resolução de problemas; a combinação das aprendizagens por receção, trabalho individual e cooperativo; avaliando processos e resultados, potenciando a avaliação formativa, a autoavaliação a avaliação entre alunos (Azevedo, 2016).

O quadro seguinte procura sintetizar estes diversos contributos teóricos:

Aprendizagem centrada nos aprendentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Baseada num modelo dinâmico; ● Desenvolvendo competências como: <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de conceitos complexos; - Curiosidade; - Criatividade; - Resolução de problemas; - Capacidade de expressão oral e escrita; - Avaliação crítica; - Autoavaliação; - Trabalho autónomo; - Trabalho cooperativo.
Estratégias pedagógicas / Didácticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Diversificação de formas de trabalho que promovam: <ul style="list-style-type: none"> - o questionamento da realidade; - a integração de saberes; - diversificação de fontes de informação;

	<ul style="list-style-type: none"> - utilização das tecnologias de informação e comunicação; • Promoção de atividades que impliquem: <ul style="list-style-type: none"> - fazer escolhas; - confrontar pontos de vista; - resolver problemas; - tomar decisões com base em valores.
Condições organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Abandonar o currículo uniforme e criar novas formas de gestão curricular; • Introduzir formas de diferenciação pedagógica; • Diversificar a avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - formativa; - autoavaliação; - avaliação entre alunos; • Gestão mais inteligente de espaços e tempos escolares; • Trabalho docente colaborativo; • Utilização de elementos de avaliação convalidados.

Tabela 1. *Síntese dos contributos teóricos*

No que importa à disciplina de filosofia, pela sua natureza e no contributo para o currículo do Ensino Secundário, enquanto componente da formação geral, esta disciplina pode ter uma participação fundamental no desenvolvimento de muitas das competências aqui indicadas. No âmbito da componente de formação geral, o programa de filosofia descreve-a como sendo uma disciplina que proporciona contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos e em que os alunos devem aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real (Almeida et al., 2001). Esta perspectiva concebe a filosofia como uma forma de pensar a vida – não como um mero exercício formal – preconizando o exercício de um pensamento autónomo, indissociável de um posicionamento crítico sobre o real e sobre si, que simultaneamente desenvolva uma prática interpretativa, compreensiva, integradora e viabilizadora de transformação (Almeida et al., *ibid.*).

Em concordância com esta perspectiva de ensino da filosofia, optou-se por desenhar um ambiente de aprendizagem de acordo com o modelo construtivista. O

construtivismo é uma teoria educacional que defende um ensino e uma aprendizagem baseados na prática, na qual os alunos constroem as suas próprias representações do conhecimento através do seu envolvimento em experiências de aprendizagem ativa. Essa aprendizagem deve, ainda, ocorrer dentro de um contexto social, através da interação entre o aluno e os seus pares e entre os alunos e os outros membros da comunidade de aprendizagem (Gredler 2001). Esta concepção de aprendizagem defende que ao interagir com materiais de aprendizagem e com os outros, um aluno é capaz de desenvolver um nível de compreensão mais profunda do que quando a aprendizagem se resume à mera exposição de conteúdos. Os construtivistas argumentam que a aprendizagem ativa, a aprendizagem reflexiva, a realização de tarefas, a aprendizagem contextualizada e a aprendizagem colaborativa, promovem o conhecimento e a aprendizagem significativa (Novak 1998). A opção pela utilização de um protocolo de trabalho, para orientar as tarefas e gerir os tempos de aprendizagem, foi fundamentada na teoria organizacional. Esta teoria defende que a rotina ajuda a reduzir a aleatoriedade das atividades, diminuindo o número de ações de tentativa e erro e limitando a busca excessiva de soluções para problemas. Também permite uma maior concentração sobre os assuntos fundamentais, melhora a execução dos processos operacionais necessários para a realização de tarefas, facilita a coordenação e o controlo (Nelson e Winter 1982; March e Olsen, 1976) e reduz a incerteza (Becker, 2004).

O protocolo de trabalho referido consistiu na implementação de oito etapas, divididas em duas fases – fase intragrupo e fase extragrupo – cada uma com quatro etapas. Na primeira fase, ou fase intragrupo, os alunos agrupados em pequenos grupos de três a cinco elementos cooperaram na realização de tarefas centradas na interpretação de textos, reflexão sobre as temáticas contidas nesses mesmos textos, produção de mapas gráficos de conceitos, grelhas de leitura e produção de sínteses escritas. As táticas utilizadas durante esta fase dos trabalhos, como inventários de palavras, ou produção de mapas gráficos, não devem ser entendidas como tarefas com um fim em si mesmas, mas como meios de promover a representação proposicional dos textos estudados. Diversas experiências evidenciam que quando os participantes são estimulados para dar mais atenção à leitura, revelam melhor capacidade de memorização (Anderson, 2015). Por exemplo, numa experiência conduzida por Holmes, Waters e Rajaram (1998), foi

pedido aos participantes que contassem o número de letras na última palavra de cada frase. Essa manipulação, que aumentou a sua atenção para a redação da frase, resultou numa maior capacidade para discriminar frases que tinham estudado de frases com significados semelhantes que não tinham estudado. Na segunda fase, ou fase extragrupo, os alunos trocaram os trabalhos realizados por cada pequeno grupo com os outros grupos e partilharam as suas produções com a turma, o que permitiu comparar processos e resultados, estimular a crítica, o comentário e o diálogo, promover a avaliação entre pares, a autoavaliação e potenciar a metacognição. Ao ouvir e ver como seus colegas abordam uma tarefa, os alunos podem comparar as suas próprias estratégias com as dos seus colegas da turma e tecer apreciações sobre essas diferentes estratégias. Esta reflexão partilhada torna a aprendizagem mais explícita e menos opaca, ajudando os estudantes a adquirirem maior consciência do seu conhecimento e das suas estratégias de aprendizagem. (Pintrich, 2002).

A presente experiência de implementação de métodos de aprendizagem ativa no contexto da disciplina de filosofia, inspirou-se nestas propostas teóricas e nas recomendações sugeridas no programa da disciplina, no sentido de proporcionar contextos de aprendizagem dinâmicos e alcançar os seguintes objetivos: i) melhorar os resultados académicos da população alvo de intervenção; ii) proporcionar aprendizagens mais relevantes e significativas para esses alunos; iii) cooperar na busca de soluções para problemas, fazer escolhas e tomar decisões com base em valores.

3. Metodologia

Nesta intervenção optou-se por empregar uma metodologia de tipo investigação-ação, por ser uma abordagem que estabelece uma imediata relação com a prática. A investigação-ação pode ser definida como uma metodologia preferencial nas práticas educativas (Coutinho et al., 2009), na qual o professor-investigador seleciona um problema, desafio ou questão extraído de sua prática e usa o processo de pesquisa para identificar e implementar uma possível solução ou resposta, operando ativamente na transformação de determinada realidade (Coutinho, 2005). Esta metodologia faz da prática o seu elemento chave e associa-a à reflexão crítica sobre essa mesma prática, tornando-a um processo que permite aos participantes realizar uma análise das suas

próprias práticas de forma aprofundada, recorrendo a técnicas de investigação (Watts, 1985), com o propósito, não tanto de gerar conhecimento, mas sim de questionar as práticas sociais e os valores que as integram, com a finalidade de os explicar (Latorre, 2003).

Na recolha de informação utilizou-se uma mistura de abordagens quantitativas e qualitativas na recolha e tratamento dos dados, a fim de tirar proveito dos pontos fortes de cada um destes métodos (Creswell & Plano-Clark, 2011) e permitir a triangulação da informação.

Relativamente às fases desta intervenção, optou-se por seguir o modelo proposto por Latorre (2003), que consiste nas seguintes cinco etapas: (1) sentir ou experimentar um problema; (2) imaginar a solução para o problema; (3) pôr em prática a solução imaginada; (4) avaliar os resultados das ações realizadas; e (5) modificar a prática à luz dos resultados. As técnicas e instrumentos utilizados na investigação foram: a observação participante, a análise documental, a fotografia e o inquérito por questionário. No questionário, optou-se por uma abordagem do tipo misto, contendo onze questões de resposta fechada, utilizando uma escala do tipo Likert, e uma questão de resposta aberta. O questionário foi distribuído por email e respondido através de um formulário criado no *Cloud-based software* SurveyMonkey. O tratamento estatístico das questões de resposta fechada foi realizado automaticamente pelo programa associado ao respetivo formulário e a análise qualitativa da informação obtida com a questão de resposta aberta foi auxiliada pelo programa textSTAT-2.

A população alvo da intervenção foi constituída por três turmas do 10º ano do mesmo curso do ensino secundário, perfazendo um total de 67 alunos, 16 do sexo masculino (23,9%) e 51 do sexo feminino (76,1%), com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, a frequentar uma escola secundária de ensino público. Os alunos eram provenientes do meio urbano e de um estrato socioeconómico considerado médio.

4. Descrição da intervenção

A intervenção foi desenvolvida ao longo de dez aulas, de 90 minutos cada, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2017. Obedecendo à implementação do

protocolo de trabalho, na primeira fase, ou fase intragrupo, os elementos de cada grupo cooperaram exclusivamente entre si na realização das tarefas propostas e na segunda fase, ou fase extragrupo, os alunos partilharam e discutiram o seu trabalho com os outros grupos e com a turma. Para além das etapas referidas, cada tema tratado foi antecedido por um breve *briefing*, onde o assunto do trabalho foi introduzido e se definiram os objectivos a alcançar relativamente a esse tema. A título de exemplo, os objetivos consistiam em: saber descrever ou expor uma determinada teoria; ou, confrontar uma teoria com outras teorias; confrontar pontos de vista sobre a realidade; Saber interpretar e avaliar determinadas posições éticas ou morais; ou, tomar decisões e optar por um cenário político ou social com base em valores. Após o *briefing*, os alunos, eram divididos em grupos de três a quatro elementos e dispunha-se o mobiliário da sala de aula de modo a permitir que cada grupo constituísse o seu núcleo de trabalho. Depois iniciava-se o processo, obedecendo às etapas a seguir enumeradas:

Fase intragrupo:

1) Leitura de um texto, ou conjunto de textos, inventariando as palavras que correspondem a ideias e registando o número de ocorrências de cada ideia.

2) Construção de um mapa gráfico, representativo das relações entre as palavras-ideias com maior número de ocorrências, que passou a ser designado por “nuvem de ideias”.

3) Construção de uma grelha de leitura, fazendo corresponder cada uma das palavras-ideias colocadas no mapa gráfico com uma citação do texto onde ocorre essa palavra; ou em alternativa, organização de um quadro sinótico comparando diversos itens; ou, ainda, elaboração de um inventário de ideias ou assuntos.

4) Produção de uma síntese, integrando as palavras-ideias que apresentam maior número de ocorrências, de acordo com as relações estabelecidas na “nuvem de ideias” e os dados relevantes contidos no levantamento das citações contidas na grelha de leitura.

Fase extragrupo:

5) Troca de documentos produzidos entre os diversos grupos de alunos, permitindo a submissão do trabalho realizado por cada grupo à crítica e à avaliação feita pelos colegas de outros grupos.

6) Registo e devolução das críticas, permitindo uma reflexão sobre o parecer dos colegas e a possibilidade de reformulação do trabalho.

7) Apresentação oral, partilhando com a turma os resultados do trabalho de cada grupo.

8) Debate a partir do assunto tratado, permitindo uma reflexão exploratória e uma partilha/construção conjunta.

Cada um dos textos tratados foi seleccionado de acordo com a pertinência do seu conteúdo em correspondência com os conteúdos e objetivos do programa da disciplina de filosofia. Foi necessário empregar cerca de duas aulas de 90 minutos para cada um dos textos, ou conjunto de textos, referentes a cada tema tratado. Na primeira aula, relativa a cada tema, eram habitualmente concretizados os quatro pontos correspondentes à primeira fase do protocolo e, na segunda aula, os quatro segundos pontos, correspondentes à segunda fase. Em algumas ocasiões, quando surgiram dúvidas e foram solicitados esclarecimentos, os trabalhos dos grupos foram interrompidos e intercalados por breves momentos expositivos. Após terem sido referenciados, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem também beneficiaram da presença mais próxima e assídua do professor. Em alguns casos o professor chegou mesmo a integrar temporariamente alguns grupos de trabalho, desempenhando o papel de membro do grupo. Os alunos foram também incentivados a utilizar os seus smartphones para pesquisar informação, complementando os textos fornecidos ou explorando o significado de termos que desconhecêssem. A intervenção culminou com a realização de um exercício de avaliação sumativa, no sentido de obter alguns dados quantitativos que permitissem medir o progresso das aprendizagens efectivadas pelos alunos comparativamente com os períodos anteriores à intervenção. Posteriormente, foi aplicado um inquérito por questionário, de tipo misto, que permitiu recolher informação sobre a opinião dos alunos relativamente ao processo de trabalho adotado nas aulas durante o período da intervenção.

5. Apresentação e discussão dos resultados

O exercício de avaliação sumativa, realizado no final da intervenção, foi construído de acordo com o mesmo modelo de prova e de critérios de avaliação utilizados nos

exercícios que a precederam, de modo a permitir um maior grau confiança na comparação dos resultados obtidos. Assim, na avaliação sumativa realizada após a intervenção verificou-se uma melhoria das classificações obtidas em todas as três turmas alvo. A média dessas classificações situou-se nos 12,1 valores (numa escala de 0 a 20). No teste anterior à intervenção, a média registava 10,65 valores. Portanto, o resultado traduz uma diferença positiva de 1,45 pontos, numa escala de zero a vinte, do teste realizado antes, para o teste realizado após a intervenção. Transpondo em percentagem, esse valor representa uma melhoria de 7,25% nos resultados académicos dos alunos. As classificações obtidas também registaram uma subida generalizada, tendo-se verificado um aumento significativo dos níveis situados entre os 14 e os 17 valores e entre os 18 e os 20 valores, como pode ser observado na tabela seguinte.

	0 – 4	5 – 9	10 – 13	14 – 17	18 – 20
Antes da intervenção	2	25	29	11	1
Após a intervenção	0	17	21	23	5
Diferença	- 2	- 8	- 8	+ 12	+ 4

Tabela 2. *Comparação das classificações obtidas antes e após a Intervenção*

	10 Itens de Escolha Múltipla	4 Itens de Resposta Restrita	1 Item de Identificação (Análise de Texto)	Itens de Resposta Extensa (Composição)
Total de Pontos	5 X 10 = 50	25 X 4 = 100	1 X 20 = 20	1X 30 = 30
Média Antes da Intervenção	34,41	49,96	9,76	11,68
Média Após a Intervenção	38,99	51,64	9,55	19,47
Diferença	+ 4,58	+ 1,68	- 0,21	+ 7,79

Tabela 3. *Comparação das médias das classificações obtidas por tipo de questão*

Apesar destes dados evidenciarem o impacto positivo da intervenção, poderão revelar que o método de trabalho utilizado surtiu mais efeito sobre os alunos considerados médios e sobre os melhores alunos do que sobre os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Isto poderá sugerir que em futuras intervenções se deverá diversificar o protocolo utilizado, de modo a permitir maior diferenciação pedagógica. Não será também de descartar o reforço da presença do professor junto deste tipo de alunos e uma diferenciação dos materiais de trabalho fornecidos, adaptados aos diversos tipos de alunos.

Da observação realizada, poderá destacar-se que a grande maioria dos alunos se revelou atenta, motivada e empenhada na concretização das tarefas propostas e não se registaram comportamentos perturbadores do funcionamento das atividades desenvolvidas ao longo dessas dez aulas.

A análise documental dos trabalhos produzidos pelos alunos durante a intervenção evidenciou uma progressiva melhoria, quer na destreza da aplicação dos procedimentos utilizados na análise dos textos, quer na qualidade das redações produzidas. Este resultado condiz com a descrição das investigações no campo da psicologia cognitiva, que mostram que vamos despendendo menos energia para a realização de uma determinada tarefa à medida que vamos tendo mais experiência na execução dessa atividade (Anderson, 2015).

O questionário realizado alunos, ao qual responderam 51 dos 67 (76,1%) alunos envolvidos na Intervenção, revelou que 84,2% dos alunos concordou que é mais agradável aprender quando trabalham em grupo e 63,1% assinalou que aprende mais nas aulas em que trabalha em grupo do que nas aulas em que o professor expõe a matéria. Também, 63,2% concordou que está mais concentrado quando trabalha em grupo porque se envolve mais nas tarefas. Relativamente ao método de trabalho utilizado, 66,6% concordou que foi útil para entender melhor os textos, 84,6% assinalou que a produção de sínteses o ajudou a organizar os conhecimentos e a melhorar a capacidade de escrever sobre os assuntos e 82,5% que isso tornou mais fácil desenvolver as respostas que deu no teste realizado depois da intervenção. Associando estes dados aos resultados obtidos no teste de avaliação realizado após a intervenção, estamos em condições de afirmar que o objectivo de melhorar os resultados académicos da população alvo de intervenção foi alcançado. Relativamente à possibilidade de discutir e partilhar ideias com os

colegas, 87,1% concordou que o ajudou a entender melhor os assuntos do que quando é apenas o professor a explicar e 76,9% que isso melhorou a sua capacidade argumentativa. No entanto, este dado não condiz plenamente com a observação realizada durante as apresentações orais dos trabalhos, nem com a relativa capacidade argumentativa evidenciada pelos alunos durante os períodos de debate e, nesse sentido, sugere-se que este assunto seja mais explorado em futuras investigações. Ainda, 73% reconheceu que a crítica e a avaliação feita por outros colegas foi importante para melhorar os trabalhos e 78,1% concordou que o método de trabalho em grupo permitiu memorizar mais informação e recordar essa informação durante mais tempo, o que poderá sugerir que este método proporcionou aprendizagens mais relevantes e significativas. Por fim, 92,7% dos alunos concordou que a utilização do smartphone, para pesquisar informação, foi importante porque o ajudou a esclarecer dúvidas e a melhorar os trabalhos produzidos.

Numa questão de resposta aberta, os alunos revelaram ainda que os trabalhos de grupo são “uteis”, “importantes” e “positivos”, porque os “ajudam” a “perceber/compreender melhor a matéria” e “argumentar” ou “expor pontos de vista”, permitindo aprender de forma mais “descontraída” e “lúdica”, auxiliando-os “mutuamente a aprender”. A “falta de trabalho” de alguns alunos e a ocorrência de “discordâncias” entre os membros do grupo foram as únicas dificuldades apontadas relativamente a esta forma de trabalhar. No entanto, o questionário revelou que, de modo global, as perceções dos alunos, relativamente à realização de trabalhos em grupo como forma de aprender, são bastante positivas, o que sugere que se sentiram mais motivados para estar nas aulas e para trabalhar. Para mais informações sobre o questionário recomenda-se a consulta do anexo.

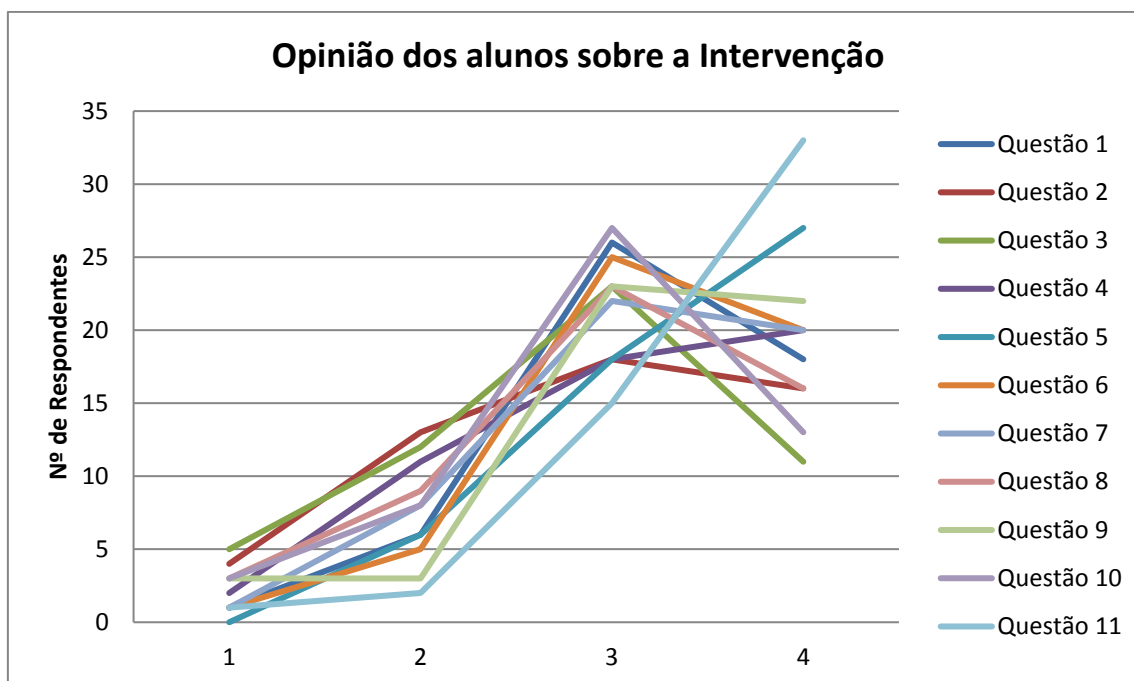


Tabela 4. *Evolução das tendências de resposta por questão*

(em que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 corresponde a concordo totalmente)

6. Conclusão

Os resultados desta intervenção sugerem que os métodos de ensino ativos e a aprendizagem dinâmica e cooperativa, são formas de instrução eficazes e com potencial para melhorar e proporcionar aprendizagens significativas. Neste sentido, confirmam-se as pesquisas sobre tarefas cognitivas que indicam que o conhecimento processual e declarativo pode ser fortalecido através da prática (Anderson, 2015), reforçando a perspectiva construtivista de um ensino baseado no saber-fazer, que proporcione experiências de aprendizagem e ferramentas para aprender a aprender. Assim, a aprendizagem dinâmica, ou ativa, pode ser desenvolvida através da participação do aluno em discussões, atividades colaborativas, tarefas de avaliação, recorrendo a tecnologias educativas que promovam a interatividade e mudando o papel do professor de "um sábio no palco" para um "guia ao lado" do aluno. (Keengwe et al., 2013).

Os resultados positivos desta intervenção, com ganhos quer ao nível da satisfação, revelada pelas opiniões expressas pelos alunos no inquérito, quer na melhoria dos

resultados acadêmicos dos alunos, comprovada pelos resultados obtidos no exercício de avaliação realizado após a intervenção, sugerem que se utilize mais este tipo de abordagem no ensino e aprendizagem da filosofia, de modo a que isso possa contribuir para melhorar a capacidade reflexiva e crítica, transferir conhecimento e desenvolver competências para outras disciplinas e para aplicar a novas situações.

7. Referências bibliográficas

- Almeida, M., Henriques, F., Vicente, J., Barros, M. (2001). Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications* (8th ed.). New York: Worth Publishers.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma Brecha no Dique: "Horizonte 2020"* – Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Becker M.C. (2004), *Organizational routines: a review of the literature, Industrial and Corporate Change*, Vol. 13, No. 4, pp. 643-677.
- Cabral, I., Alves, J. (2016b). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – Ensaio de síntese. In, *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985 – 2000)*. Braga: I.E.P. – Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, nº2, pp. 355-379. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Creswell, J. W., Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In, *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da*

escola. Porto: Porto Editora.

- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- GTME (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, fevereiro de 2017.
- Holmes, J. B., Waters, H. S., Rajaram, S. (1998). The phenomenology of false memories: Episodic content and confidence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24, 1026–1040.
- Keengwe, J., Onchwari, G. & Agamba, J. (2013). *Promoting effective e-learning practices through the constructivist pedagogy*. Published online. Springer Science + Business Media New York.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- March J. G., Olsen J. P. (1976), *Ambiguity and choice in organizations*. Universitetsvorlaget, Oslo.
- Nelson R. R., Winter S. G. (1982), *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Nóvoa, António (2009), Educação 2021: Para uma história do futuro. In, *Revista Ibero-Americana de Educação / Revista Ibero-Americana de Educación*, N.º 49, Janeiro-Abril, 2009. pp. 181-199.
- OECD (2003). *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, (Schooling for Tomorrow series) OECD, Paris.
- OECD/CERI (2008). International Conference, Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy, 15-16 May 2008.
- Pintrich, Paul R. (2002). The Role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4). 219-225.
- Skinner, B. F. (2003 [1968]). *The Technology of Teaching*. B. F. Skinner Foundation Reprint Series. B. F. Skinner Foundation.
- UNESCO (1996). *The treasure within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO Publishing.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Jornal of Staff Development*. 6 (2), 118 – 127.

Anexo

Questionário: A opinião dos alunos relativamente à intervenção. 51 respondentes

Q1. Aprender é mais agradável quando trabalhamos em grupo, porque o ambiente é mais descontraído e ajudamo-nos uns aos outros a ultrapassar dúvidas e dificuldades.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	1,96%	1
Discordo	11,76%	6
Concordo	50,98%	26
Concordo totalmente	35,29%	18

Q2. Aprendo mais nas aulas em que trabalhamos em grupo do que nas aulas em que o professor expõe a matéria, porque o diálogo com os meus colegas facilita a compreensão dos assuntos.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	7,84%	4
Discordo	25,49%	13
Concordo	35,29%	18
Concordo totalmente	31,37%	16

Q3. Tenho mais atenção e estou mais concentrado quando trabalho em grupo, porque me envolvo mais nas tarefas do que quando o professor está a expor a matéria.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	9,80%	5
Discordo	23,53%	12
Concordo	45,10%	23
Concordo totalmente	21,57%	11

Q4. O método de contagem de palavras repetidas, construção de mapas gráficos de ideias e levantamento de citações, foi útil para entender melhor os textos.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	3,92%	2
Discordo	21,57%	11
Concordo	35,29%	18
Concordo totalmente	39,22%	20

Q5. A produção de texto de síntese ajudou-me a organizar os meus conhecimentos e a melhorar a capacidade de escrever sobre os assuntos.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	0,00%	0

Discordo	11,76%	6
Concordo	35,29%	18
Concordo totalmente	52,94%	27

Q6. A possibilidade de discutir e partilhar as minhas ideias com os colegas do grupo ajudou-me a entender melhor os assuntos do que quando é só o professor a explicar.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	1,96%	1
Discordo	9,80%	5
Concordo	49,02%	25
Concordo totalmente	39,22%	20

Q7. A possibilidade de discutir e partilhar as minhas ideias com os colegas do grupo ajudou a melhorar a minha capacidade de expor oralmente os assuntos e a melhorar a minha capacidade argumentativa.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	1,96%	1
Discordo	15,69%	8
Concordo	43,14%	22
Concordo totalmente	39,22%	20

Q8. A troca de trabalhos entre grupos e a crítica/avaliação feita por outros colegas foi importante para melhorarmos os nossos trabalhos.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	5,88%	3
Discordo	17,65%	9
Concordo	45,10%	23
Concordo totalmente	31,37%	16

Q9. A produção de “escrita filosófica” tornou mais fácil escrever e desenvolver as respostas que dei nos testes que realizei depois de termos trabalhado em grupo.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	5,88%	3
Discordo	5,88%	3
Concordo	45,10%	23
Concordo totalmente	43,14%	22

Q10. O método de trabalho em grupo permitiu que eu memorizasse mais informação e recordasse essa informação durante mais tempo.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	5,88%	3
Discordo	15,69%	8

Concordo	52,94%	27
Concordo totalmente	25,49%	13

Q11. Poder utilizar o smartphone para pesquisar informação foi uma ajuda importante, ajudou a esclarecer dúvidas e a melhorar os trabalhos produzidos.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	1,96%	1
Discordo	3,92%	2
Concordo	29,41%	15
Concordo totalmente	64,71	33