

Impacto da formação em filosofia com crianças e¹ jovens nas práticas pedagógicas dos professores

Elsa Biscaia Machado

Instituto de Educação-Universidade de Lisboa

João Amado

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação-Universidade de Coimbra

Isabel P. Freire

Instituto de Educação-Universidade de Lisboa

Resumo

O presente artigo resulta de um estudo de caso de um programa de formação de professores em filosofia com crianças e jovens. A finalidade foi identificar os saberes que os professores transferem da formação para as suas práticas pedagógicas quotidianas e perceber o modo como o fazem. Os resultados mostram mudanças na adaptação e reinvenção das técnicas utilizadas na formação e na consolidação do trabalho em sala de aula. Os professores valorizam a técnica de questionamento, do diálogo como construção conjunta de conhecimentos e de exploração de conceitos. Utilizam ainda estas práticas na gestão do comportamento e na educação emocional das crianças e dos jovens.

Palavras-chave: Filosofia com crianças e jovens. Práticas pedagógicas. Formação de professores em filosofia com crianças e jovens.

1 /2016. Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação da Universidade de Lisboa - UID / CED / 04107

Impacto de la formación en filosofía con niños y jóvenes en las prácticas pedagógicas de los profesores

Resumen

El presente artículo resulta de un estudio de caso de un programa de formación de profesores en filosofía con niños y jóvenes. La finalidad fue identificar los saberes que los profesores transfieren de la formación a sus prácticas pedagógicas cotidianas y percibir la forma en que lo hacen. Los resultados muestran cambios en la adaptación y reinención de las técnicas utilizadas en la formación y en la consolidación del trabajo en el aula. Los profesores valoran las técnicas de cuestionamiento, del diálogo como construcción conjunta de conocimientos y de explotación de conceptos. Además, utilizan estas prácticas en la gestión del comportamiento y en la educación emocional de los niños y jóvenes.

Palabras clave: *Filosofía con niños y jóvenes. Prácticas pedagógicas. Formación de profesores en filosofía con niños y jóvenes.*

Impact of a teacher education program in philosophy with children and young people on teachers' pedagogical practices

Abstract

This article results from a case study of in philosophy with children and young people. The purpose was to identify the knowledge that teachers transfer from the training to their daily pedagogical practices and to perceive the way they do it. The results show changes in the adaptation and reinvention of the techniques used in the training and in the consolidation of the work in the classroom. Teachers value the techniques of questioning, dialogue while joint construction of knowledge and exploration of concepts. They also use these practices in the management of behavior and in the emotional education of children and young people.

Keywords: *Philosophy with children and young people. Pedagogical practices. Teacher training program in philosophy with children and young people*

Impact de la formation en philosophie avec les enfants et les jeunes sur les pratiques pédagogiques des enseignants

Résumé

Cet article est issu d'une étude de cas d'un programme de formation des enseignants en philosophie avec des enfants et des jeunes. Le but était d'identifier les connaissances que les enseignants transfèrent de la formation à leurs pratiques pédagogiques quotidiennes et de percevoir la manière dont ils le font. Les résultats montrent des changements dans l'adaptation et la réinvention des techniques utilisées dans la formation et la consolidation du travail en classe. Les enseignants valorisent les techniques du questionnement, du dialogue comme construction conjointe de la connaissance et de l'exploration des concepts. Ils utilisent également ces pratiques dans la gestion du comportement et dans l'éducation émotionnelle des enfants et des jeunes.

Mots-clés: *Philosophie avec les enfants et les jeunes. Pratiques pédagogiques. Formation des enseignants en philosophie avec les enfants et les jeunes.*

Introdução

O primeiro fundamento para o ensino/aprendizagem da filosofia desde a infância assenta na ideia precursora de Lipman (1990): ensinar práticas filosóficas às crianças implica, por um lado, conceber a criança como um ser que naturalmente se espanta e interroga sobre as coisas e o seu sentido, e que tem necessidade de partilhar, de debater com os outros sobre as suas descobertas. Ser criança não é ser um adulto em miniatura ou um projeto de adulto, mas alguém com existência própria, o outro, aquele que é diferente de mim, que tem experiências, que pensa sobre elas e que progressivamente, no contacto com a realidade e com os outros, vai construindo a sua identidade (Kohan, 2000). Encontramos esta conceção de criança em disciplinas como a antropologia e a sociologia da infância (Sirota, 2001; Sarmiento & Cerisara, 2003; Pires, 2008; Prout, 2010). As crianças são, nesta perspetiva, sujeitos pensantes, e a filosofia emerge necessariamente como uma forma de expressão e de afirmação da criança. Urge, então, perguntar: como pode a filosofia dar o seu contributo na educação para o pensar? A ideia de um ensino da filosofia acessível e disponível a

todos, desde o pré-escolar, enraíza-se na necessidade de estimular o desenvolvimento cognitivo, criativo, emocional, ético e moral das crianças e dos jovens. Vivemos num tempo em que a informação chega rapidamente e sem filtro; é um tempo sem tempo, onde a urgência de chegada e de concretização atropela os processos e a individualidade de cada um. As metas ganham destaque face aos processos, o que entendemos ser necessário repensar. Embora seja importante a concretização de objetivos e finalidades, sabemos que estes só são possíveis por meio de processos que os sustentem e fundamentem. Recorremos novamente a Lipman (1995, p. 35) que sublinha esta leitura do ensino e da aprendizagem, ao afirmar:

Do mesmo modo que os cientistas empregam o método científico para a exploração de situações problemáticas, assim deveriam fazer os alunos, caso quisessem aprender a pensar sozinhos. Ao contrário, pedimos a eles que estudem os resultados finais daquilo que os cientistas descobriram; desprezamos o processo e fixamos nossa atenção sobre o produto.

Numa sociedade onde o avanço tecnológico marca o ritmo de vida dos indivíduos, das suas finalidades e da informação que recebem, é imprescindível aprender a lidar com a informação, saber refletir e encontrar significados ocultos, questionar e problematizar sobre o que acontece em nossa casa, na escola, na comunidade e no mundo e acerca dos compromissos que assumimos conosco e com os outros. É exatamente neste campo que reside a pertinência e o interesse crescente em ensinar e aprender filosofia (UNESCO, 2007, GADOTTI, 1999, KENNEDY, 1999; KOHAN, 2000).

Ensino da filosofia desde a infância

Entender o ensino da filosofia como uma educação para o pensar implica equacioná-la enquanto arte de conhecer e, ao mesmo tempo, como técnica ou treino do pensamento, num processo cuja exploração dá origem ao conhecimento:

A finalidade do ensino filosófico não é a aquisição de conhecimentos ou saberes, mas, sobretudo, o desenvolvimento de capacidades formais (problematizar, conceptualizar, argumentar) apresentadas como inerentes à vida numa sociedade democrática. (GALICHET, 1999, p. 161)

Com o ensino da filosofia, desde a infância, pretende-se explorar esta área do saber na sua vertente técnica, de questionamento e argumentação, por forma a desenvolver a curiosidade natural das crianças, encorajando-as a questionar e a encontrar várias possibilidades de resposta para uma questão ou problemática, que tenha origem nelas e nas suas vivências.

Parte-se das suas experiências para a construção do conhecimento. O conhecimento

não é apresentado às crianças como algo produzido e acabado por outros, mas como produto de um desejo e de uma inquietação interna que nos impele a agir e a procurar respostas. Uma procura que não é individual, mas se processa na comunidade, através do exame crítico do pensamento e de forma colaborativa e progressiva. Considera-se, pois, que o ensino da filosofia tem um impacto preponderante na comunicação, nos afetos, na capacidade de discernir, no cuidar do outro e na capacidade de pensar por si próprio, afetando tanto os professores como os alunos; desse modo, o seu ensino é assumido nas vertentes epistemológica, pedagógica e política (democrática) (UNESCO, 2007, GADOTTI, 1999; SOFISTE, 2010; LIPMAN 1990).

De acordo com o que temos vindo a dizer, torna-se visível que a Filosofia com Crianças não é uma novidade absoluta; é, antes uma corrente de pensamento que tem relações complexas com a história da pedagogia e com os estudos da criança e da relação pedagógica, trazendo, contudo, algumas especificidades. Ensinar e aprender filosofia é participar num processo dialógico de investigação, onde através do ato de filosofar e do gosto pelo conhecimento se busca o sentido das coisas, servindo-nos de argumentos lógicos e de sistemas conceituais. Aprende-se a definir e a manusear conceitos separando-os e reposicionando-os de outra forma, a estruturar o pensamento e a encontrar novos sentidos. A filosofia emerge na diversidade das experiências vividas por cada um e por todos, numa riqueza que só o encontro com os outros, na pluralidade e na diferença, nos permite alcançar. A diferença é constituinte da comunidade de investigação; quanto mais heterogêneo for o grupo, mais temas de debate vão surgindo, mais experiências e modos de vida são partilhados, o que favorece a imaginação e o espírito crítico dentro da comunidade.

A prática da filosofia com crianças e jovens pode assumir várias formas, como nos sugerem diferentes autores (BRENIFIER, 2005; DARLING, ERICKSON, & CLARKE, 2008; AUDRAIN, CINQ-MARS & SASSEVILLE, 2003); no entanto, todos apontam, como estratégias, o diálogo democrático, técnicas de oralidade e de escrita, a reflexão e o debate em torno dos dilemas morais (KHOLBERG, 1984) e a construção de comunidades de investigação como uma forma de preparação dos alunos para os desafios da atualidade. Os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos mais recentemente sobre o ensino da filosofia com crianças apontam para a necessidade de contemplar diferentes estratégias e metodologias. É importante não ficar preso às novelas filosóficas (narrativas criadas especificamente para a exploração de temas da filosofia), mas partir para outros tipos de narrativas e formas imaginativas e criativas, e ir ao encontro do interesse e das motivações dos alunos, tendo em conta cada contexto, numa constante adaptação e reinvenção das práticas filosóficas. Há perguntas e ideias que podem surgir de forma espontânea mas também há as que necessitam de ser planificadas previamente (UNESCO, 2007).

O ensino da filosofia, equacionado deste modo, só é possível com professores que consigam, entre outras coisas, traduzir a sua linguagem e os seus conceitos de um

modo inteligível para as crianças. O que nos remete para o tema da formação de professores, motivo de debates e de controvérsia. Uma questão básica deste debate gira em torno da necessidade de ser ou não professor de filosofia para ensinar filosofia com crianças e jovens. Lipman (1990) considerava que não; em vez disso, um professor de qualquer outra disciplina, desde que também especializado em filosofia “para crianças”, poderia realizar perfeitamente esta tarefa.

De fato, vários estudos dão conta de educadores de infância e professores do primeiro ciclo empenhados e motivados a aplicarem o programa de Lipman com os seus alunos (e.g. FONSECA, 2012; ROBERTS, 2006; MARSHALL, 2012; MACHADO, 2013). Por outro lado, saber filosofia não é por si só suficiente para realizar esta tarefa; no entanto, é necessário que o professor detenha conhecimentos desta área para poder usar os princípios filosóficos, proporcionando conversas que não fiquem pelo senso comum, explorando várias possibilidades de respostas e caminhos possíveis por vezes “improváveis do pensar” (BRENIFIER, 2005). Aprendemos a fazer filosofia comunicando, debatendo em sala de aula, criando uma comunidade colaborativa de investigação. O que significa que, para ensinar filosofia, é necessário que os professores se envolvam em diálogos filosóficos, que se treinem no ato de filosofar, o que pode e deve ser desenvolvido através de uma formação onde o professor tenha a oportunidade de experimentar, de participar em dinâmicas de grupo colaborativas, em discussões coletivas numa metodologia de investigação solidária idêntica à que vai usar com o seu grupo/turma (LIPMAN, SHARP & OSCANYAN, 1980; UNESCO, 2007).

A introdução ou não do ensino da filosofia no currículo, desde a infância, é outra questão que tem ocupado os defensores desta perspetiva. Lipman (1995) apresenta o programa de filosofia com crianças com um tempo próprio no currículo, onde deliberadamente, as crianças aprendem a pensar, através de narrativas criadas especificamente para desenvolver temáticas filosóficas, como os conceitos de belo, de verdade, de justiça, de conhecimento, etc. seguindo os manuais de apoio ao professor. Neste sentido, a opção por uma disciplina é clara; no entanto, desde o início da aplicação do programa, muitos estudos e experiências têm sido realizadas e que apontam para novos modos de fazer filosofia e de equacionar uma educação para o pensar. Vários pensadores, professores e formadores de filosofia prática, veem o uso das narrativas de Lipman apenas como um dos recursos do programa e não como um modelo único a ser seguido. Neste sentido, o movimento da filosofia com crianças e jovens tem vindo a assumir-se como um projeto interdisciplinar (VALITALO, JUUSO SUTINEM, 2016), propondo-se a defesa do ensino da filosofia para todos enquanto eixo transversal ao currículo. Entende-se, assim, o ensino da filosofia como uma proposta de escola e de educação que se enraíza nas outras disciplinas. Ensinar filosofia tem sentido em associação com as outras disciplinas do currículo, como processo educativo que é pensado, integrado e concebido dentro de um conjunto de saberes onde o pensar crítico, criativo e ético é condição transversal a todas as

áreas do saber (KOHAN 2000; GADOTTI, 1999; UNESCO; 2007; VALITALO, JUUSO, SUTINEM, 2016).

O objetivo central deste artigo é dar conta do impacto da formação de professores em filosofia com crianças e jovens nas práticas pedagógicas dos formandos. Procura-se, assim, dar resposta às seguintes questões de investigação: como utilizam os professores as estratégias e abordagens apreendidas na formação e em que áreas curriculares? Quais são os fatores de carácter profissional e organizacional que contribuem para práticas bem-sucedidas?

Metodologia

Os dados apresentados neste artigo decorrem de um estudo de caso desenvolvido no âmbito do doutoramento em educação a ser realizado pela primeira autora. A coleta de dados assentou em entrevistas a professores que fizeram a formação em filosofia com crianças, em 2013. Considerámos fundamental deixar passar algum tempo sobre essa formação (três anos, aproximadamente) para poder perceber quais os saberes e práticas que os professores transferiram para o seu quotidiano profissional e, de modo geral, quais as mudanças que este tipo de formação provocou nas suas práticas pedagógicas. Optamos por entrevistas em grupo, sempre que foi possível juntar dois ou três professores, com vista a criar uma dinâmica que nos pusesse próximo do que os professores pensam e sentem e como agem.

Neste estudo participaram 11 professores, sendo 10 do género feminino e distribuindo-se pelas seguintes áreas: 4 educadoras de infância, 3 professoras do primeiro ciclo, 3 professores de Filosofia (um deles também lecionava a disciplina de Educação Moral e Religiosa) e 1 Professora do segundo ciclo (designadamente de Artes Plásticas e Escultura a trabalhar nas Atividades Extra Curriculares). Quase todos os professores estavam colocados e a lecionar em escolas públicas. As exceções eram: um professor de Filosofia a exercer na escola pública e num colégio privado; uma professora de Filosofia a lecionar num colégio privado; uma educadora de infância no desemprego. Todos os formandos frequentavam pela primeira vez uma ação de formação em filosofia com crianças e jovens.

Análise e interpretação dos dados

Depois da transcrição integral das entrevistas, o discurso dos entrevistados foi sujeito a uma análise de conteúdo temática e categorial. Tendo em conta o tema e o problema que privilegiámos neste artigo, organizámos os dados em duas grandes áreas temáticas e, seguidamente, identificámos e recortámos os respetivos subtemas ou categorias do seu conteúdo (AMADO, COSTA & CRUSOÉ, 2017). A primeira área temática, “Adaptação/ reinvenção das estratégias usadas na formação” diz respeito a informações acerca do modo como os formandos adaptaram ou reinventaram as estratégias de ensino trabalhadas durante a formação. A segunda área temática, “Consolidação das práticas anteriores ao curso” contempla um conjunto de estratégias que, não tendo origem na formação em causa, ganharam aí outro relevo. Nas alíneas seguintes vamos passar detalhadamente cada um destes temas e subtemas, aliando a nossa interpretação à citação frequente de “testemunhos” dos entrevistados, como estratégia de “reconstrução do sentido”, como “ilustração” e como “prova” do que é afirmado (AMADO & VIEIRA, 2017, p. 384).

Adaptação/ reinvenção das estratégias usadas na formação

Como dissemos, este tema diz respeito a informações acerca do modo como os formandos adaptaram ou reinventaram as estratégias de ensino trabalhadas durante a formação. Todos os professores referem ter adotado nas suas aulas algumas das estratégias que foram ensaiadas no curso; no entanto, demonstram também criatividade ao reinventarem algumas delas, designadamente em dimensões como as que se expressam na seguinte tabela:

Tabela 1: Adaptação/reinvenção das estratégias usadas na formação

Categorias	Nº de entrevistados
Explorar situações do quotidiano	6
Explorar temas e conceitos em sala de aula	8
Utilizar técnicas de questionamento	9
Gerir os comportamentos dos alunos	6
Valorizar as diferenças / Desconstruir preconceitos	3
Trabalhar os sentimentos e as emoções	5

Fonte: Dados da pesquisa.

O conjunto das categorias oferece uma perspectiva interessante e abrangente acerca dos conteúdos e objetivos da formação recebida, pelo que iremos prestar seguidamente mais atenção a cada um; note-se, ainda, que, sendo a Filosofia, essencialmente, uma postura de interrogação e de inconformismo com o que se sabe e conclui, não deixa de ser significativo verificar que a técnica do questionamento e a exploração de conceitos tenham sido as vertentes que foram referidas por um maior número de professores entrevistados.

Explorar situações do quotidiano

A possibilidade de trabalhar as técnicas e as estratégias da formação no quotidiano profissional é explicitamente referida por seis professores, como no seguinte exemplo: “Eu, sim, de vez em quando tenho consciência que... olha, aqui está a filosofia com crianças! Mas faço-o espontaneamente” (S). Infere-se, também, dos seus discursos, e tal como encontramos em diversos autores (e.g. MARTINS, OLIVEIRA & KOMOSINSKI, 2005; VIEIRA, TENREIRO-VIEIRA & MARTINS, 2011), a transversalidade das práticas filosóficas e a sua utilidade para o desenvolvimento do trabalho diário com os alunos, explorando diferentes temas e conteúdos programáticos, partindo, em muitas situações, da própria sugestão dos alunos: “Sempre que surgia oportunidade, nós, como estávamos estimuladas, apanhávamos aquilo que as crianças traziam, ou aquilo que diziam, para depois dar continuidade” (A).

Explorar temas e conceitos em sala de aula

Oito entrevistados valorizam a importância dos temas trabalhados na formação e de como, a partir daí, surgiram ideias e possibilidades para explorarem outros temas em sala de aula, como: a família; a amizade; os direitos e os deveres; as questões ambientais; os direitos dos animais e a questão do erro enquanto motor de aprendizagens. A propósito desta variedade temática os testemunhos são eloquentes: “[A formação] alargou-me os horizontes para ajudar as crianças a definirem alguns conceitos” (T). “Despertar para as questões do ambiente e dos animais. Esse despertar é muito apaixonante...” (S). “A maior parte dos alunos continua a encarar negativamente o erro. É preciso desmistificar, desconstruir, mostrar que se não errassem não poderiam evoluir nem analisar por outra perspectiva. Não é um trabalho fácil, mas é um trabalho que se consegue fazer (...)” (P).

Nestes testemunhos é, ainda, visível o alcance das práticas filosóficas, pelo facto de poderem ser utilizadas para explorar outras áreas do currículo escolar (LIPMAN,

SHARP & OSCANYAN, 1980); isso mesmo se confirma pelo facto do professor J que, além de filosofia ensina Educação Moral e Religiosa, afirmar, explicitamente, que aplica algumas das técnicas abordadas na formação, no ensino dessa disciplina.

Utilizar técnicas de questionamento

Nove professores referem aplicar, nas suas práticas pedagógicas, a técnica de questionamento que aprenderam na formação. Esta técnica, realizada segundo a proposta de Brenifier (2005), processa-se do seguinte modo: primeiro aprofunda-se uma pergunta ou problemática concebendo hipóteses ou ideias e articulando-as de forma clara e precisa; de seguida, formulam-se perguntas adicionais e procuram-se as respostas escutando os outros. Confirmam-se ou infirmam-se as respostas, de acordo com uma relação lógica ou concetual entre as ideias. Por fim, sintetiza-se ou analisa-se o processo global do trabalho realizado. Os depoimentos dos professores vão no sentido desta orientação:

Sempre a pergunta. Isto é, nós temos um conjunto de competências para trabalhar, capacidades para desenvolver... a partir disso são colocadas questões e eles têm que saber responder. É lógico que cada um deles responderá de maneira diferente e eu tento orientar” (J).

Com a formação aprendi muito a passar a bola para eles, a perguntar quem é que concorda, quem é que não concorda com o assunto? Eles próprios perguntarem ao outro o que é que acham. A conversa passa a ser mais democrática, isso foi o que é que eu aprendi e continuo a fazer (M).

Gerir o comportamento dos alunos

Relativamente a este tema, os entrevistados testemunham uma nova postura frente ao comportamento dos alunos: “[perante] crianças que nos desafiam, eu segurei-me um pouco na filosofia com crianças” (A). Os professores passaram de um registo mais punitivo e moralizador das ações, para um processo de diálogo e de reflexão crítica. Se antes se posicionavam face ao comportamento de um aluno, mostrando-lhe que tinha agido mal, agora optam por conversar sobre o ato em si, questionando o aluno de modo a que este reflita sobre o seu ato e encontre alternativas; como se diz num testemunho, procura-se levá-los a “compreenderem que não são só eles que têm razão... existem outras perspetivas, outras possibilidades” (N). Destaca-se, no discurso de seis professores, a importância de incentivar os alunos a pensarem por si próprios e a tomarem decisões ético-morais. Na opinião deles, esta mudança conduziu à

resolução de problemas e conflitos que, por vezes, surgiam na escola, demonstrando-se que a utilização deste tipo de estratégia, na gestão do comportamento dos alunos, é mais eficaz do que o castigo ou a punição.

Valorizar as diferenças / Desconstruir preconceitos

É referenciada, também, por três professores, a importância de trabalhar no sentido de “desconstruir” preconceitos (A; M), o que, na sua prática, alcançam através do diálogo e da escuta ativa, valorizando o trabalho dos alunos e abalando certezas e ideias feitas: “fazer com que eles se expressem mais, deitem cá para fora” (A). Aprecia-se, também, a educação para os valores, refletindo, de igual modo, o trabalhado na formação.

Trabalhar os sentimentos e as emoções

Cinco dos professores, de todos os grupos disciplinares presentes na amostra, referem ter trabalhado as emoções e os sentimentos com os seus alunos em sala de aula. Nos seus depoimentos é dada importância ao fato de os alunos (re)conhecerem e perceberem os seus sentimentos e as emoções de forma apropriada. Neste sentido, é importante: “saber o que é o amigo, o belo, o estar triste, o estar contente” (T). Ou, como decorre de outro registo, é importante percebermos emoções como o medo, a sensação de belo (o “giro”): “O medo, afinal, era uma coisa que eles desenharam mesmo a preto, era uma coisa negra. Temos, então, outro leque de palavras para exprimir sentimentos; afinal vamos deixar o medo de lado. Assim como o giro, mas, afinal, o que é isso de giro?” (I). Estes professores consideram imprescindível este trabalho junto aos alunos para que se compreendam a si próprios e aos outros e moderem as suas ações e comportamentos. Isso mesmo implica, da sua parte, um esforço no sentido de auxiliar os alunos a identificarem o que sentem, a serem capazes de lhe dar um nome e a debaterem o assunto (FERNÁNDEZ-BERROCAL & PACHECO, 2002). Deduz-se, pois, que a formação em filosofia com crianças sensibilizou estes professores para a necessidade da compreensão e regulação emocional dos alunos, embora pareça não os ter tocado no sentido da autoconhecimento e autorregulação emocional de si próprios.

Em síntese, e numa perspetiva que atravessa todas estas dimensões, verifica-se que o discurso dos professores aponta para uma prática assente na problematização e na pergunta inicial e menos na resposta certa às questões colocadas, privilegiando-se, desse modo, mais o processo de que o próprio produto. Há, ainda, outro aspeto interessante a ter em conta, e que tem a ver com o sentimento de satisfação e

gratificação que os professores reconhecem em si mesmos ao aplicarem e reinventarem todas estas estratégias: “quando nós conseguimos fazer despertar qualquer coisa neles, é sempre muito gratificante” (S).

B - Consolidação das práticas anteriores à formação

Na análise dos dados sobressai, ainda, que a importância do processo formativo reside, fundamentalmente, na consolidação de um trabalho que estes professores já vinham a desenvolver nas suas práticas anteriores à formação. Deste modo, muito do que o curso lhes ofereceu não foi propriamente novo; contudo, contribuiu para integrar, de forma informada e esclarecida, as práticas filosóficas no seu trabalho docente. Na tabela seguinte, registamos o conjunto das práticas mencionadas nesta perspetiva de consolidação e o número de professores entrevistados que referiu cada uma delas.

Tabela 2: Consolidação de práticas anteriores à formação

Categorias	Nº de entrevistados
Valorizar a experimentação	5
Prestar atenção ao ritmo/ interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos	2
Valorizar o diálogo no sentido da construção conjunta de conhecimentos	12
Utilizar narrativas na desconstrução de preconceitos	1
Utilizar novelas trabalhadas na formação	6
Explorar outro tipo de narrativas	10
Construir histórias	4
Usar a estratégia da leitura partilhada	2
Usar a estratégia da escrita de cartas	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Note-se, como aspeto mais saliente, a diversidade de estratégias que os professores assumem praticar após a formação; ainda que, nos discursos da maioria, estas práticas não decorrem diretamente da formação em filosofia com crianças; elas alcançaram, no entanto, aí, outra importância e significado. Note-se, também neste caso, a

unanimidade na valorização do diálogo e da construção conjunta do conhecimento, que é, tal como a capacidade de problematização, salientada na área temática anterior, uma das marcas da formação em Filosofia.

Valorizar a experimentação

A valorização da experimentação, enquanto aspeto constituinte e constitutivo das suas aulas, foi assinalada por cinco professores. De acordo com os seus discursos a experiência permite não só ter contato com diferentes materiais mas, também, explorar novas atividades e estratégias, o que, em seu entender, contribuiu para as aprendizagens e autonomia dos alunos: “é por aí, nesta faixa etária de crianças mais pequeninas que eles aprendem” (A). Não cabe ao professor a tarefa de expor o conhecimento como produto, mas criar situações ou oportunidades para que a criança ou o jovem possa experimentar, possa investigar de forma a encontrar as suas próprias soluções (Dewey, 1916; Thelen, 1960, citados por Arends, 1995). Além desta dimensão de carácter cognitivo, a experimentação surge, no discurso dos entrevistados, como uma estratégia para fomentar as relações interpessoais e sociais dentro do grupo/turma: “através das experiências e das vivências que eles vão tendo, eles vão criando esse desenvolvimento a nível social, um bocadinho mais libertos do adulto (...)” (T).

Prestar atenção ao ritmo/ interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos

Também nestas vertentes, a prática filosófica ajudou a diversificar, a flexibilizar e a introduzir novas estratégias em sala de aula. Nos testemunhos de dois professores mostra-se que estão atentos às diferenças individuais dos alunos e que procuram respeitar os seus diversos ritmos de aprendizagem. Nas palavras de um deles: “Cada turma para mim é um universo completamente diferente e eu tenho de me ajustar ao contexto turma” (A). Nas palavras de outro: “numa turma sou uma coisa, noutra sou outra, quer dizer, depende das turmas, depende das escolas” (J).

Valorizar o diálogo no sentido da construção conjunta de conhecimentos

No modo como os professores se expressam, podemos, ainda, perceber que, com base na formação, eles procuram desenvolver um trabalho onde os alunos se sintam livres e motivados para dizerem o que pensam e o que julgam pertinente para o problema em debate. Isso mesmo se observa neste testemunho: “com esta formação eu tive uma orientação para saber, para explorar mais, para ajudar as crianças a darem respostas mais completas com outras orientações, ajudá-las a pensar” (A). Portanto, a formação despertou para o diálogo democrático em sala de aula (MÁRQUEZ- FERNÁNDEZ, 2010; FREIRE, 1970) e permitiu reconhecer a sua importância no processo de ensino/aprendizagem, de modo a que sejam os alunos em conjunto a tirar as suas conclusões, tal como se infere deste outro testemunho: “As atividades que eu mais desenvolvo são as de debate em grande grupo, onde todos têm de participar e, de forma organizada, dar as suas ideias e escutar as ideias dos outros; no final procura-se estruturar o pensamento e chegar a conclusões em conjunto” (S). A filosofia tornou-se, assim, um incentivo à prática investigativa e à discussão de ideias em torno de problemas ou questões (LIPMAN, 1995; BRENIFIER, 2011), valorizando o que é dito pelos alunos e aproveitando os seus saberes, no respeito pela diferença.

Utilizar narrativas na desconstrução de preconceitos

Uma das professoras participantes, educadora de infância, quando convidada a falar sobre um momento gratificante no trabalho que tem vindo a desenvolver no âmbito do programa filosofia com crianças e jovens, relatou a sua experiência na exploração de uma história do plano nacional de leitura “O sapo apaixonado”, nestes termos:

Eu lembro-me que contei a história do sapo apaixonado e o sapo não podia gostar de uma pata; o sapo deveria de gostar de uma rã... Então e porquê? Porque é que o sapo não pode gostar da pata? Mas eles são amigos, eles dão-se bem, eles entendem-se... Houve um explorar... e eles chegaram, depois, à conclusão que sim... até pode, exatamente por isso, porque eles davam-se bem, porque eles estavam juntos... Portanto, havia uma série de ações... que eles até concordaram!... Mas, logo à partida, disseram que não (A).

Enfim, pode deduzir-se que o seu relato mostra que a prática filosófica do questionamento a ajudou a desconstruir preconceitos, desenvolvendo a temática relacional, as questões do amor e o que é estar apaixonado.

Utilizar novelas trabalhadas na formação

Três professores de filosofia e três educadoras de infância afirmaram ter trabalhado, em sala de aula, as novelas que foram exploradas na formação. Assim, os professores de filosofia têm utilizado, com maior frequência, novelas filosóficas, escritas por uma das formadoras, sobre a liberdade, o determinismo, a felicidade e a responsabilidade, uma vez que esses recursos, considerados “inovadores” ou “mais criativos”, mas sempre “a propósito dos conteúdos” (P), os ajudam a dinamizar as aulas de acordo com o programa de filosofia para o ensino secundário.

Por sua vez, as educadoras de infância referem que apenas utilizaram as novelas filosóficas como recurso, no período imediatamente a seguir à formação. Com efeito, revelam diversas dificuldades na sua utilização, o que está de acordo com estudos nesta área (e.g. TEMEL, 2014; MARSHALL, 2012) que apontam os perigos de fácil abandono das práticas se não houver mais acompanhamento e formação.

Explorar outro tipo de narrativas

Em geral, os professores (dez dos entrevistados) preferem outro tipo de narrativas às “novelas filosóficas”. Ou seja: as professoras do primeiro ciclo dão preferência às narrativas do Plano Nacional de Leitura²; as educadoras de infância e a professora das Atividades Extracurriculares escolhem, com mais frequência, *contos tradicionais*; e os professores de filosofia optam por alguns textos filosóficos, recorrendo também a contos tradicionais. Como afirma uma das entrevistadas, “embora não sejam os textos que deram na formação, mas as abordagens que fazemos já estão um bocadinho mais claras, mais indutivas” (I). Portanto, o que há a salientar é a importância atribuída por todos, como consequência da formação, à narrativa como estratégia pedagógica; dela se parte para a exploração dos temas e conceitos, e, em suma, para a construção conjunta de conhecimentos com o objetivo de desenvolver as capacidades cognitivas, emocionais e éticas dos alunos (REIS, 2008).

Construir histórias

Outra estratégia utilizada como fruto da formação (referida por quatro professores) é a construção de histórias pelos alunos, a partir de textos, imagens, frases ou sons propostos pelo professor. Neste pormenor, o seguinte excerto de entrevista é bem

2 O Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado em 2006, constitui uma resposta institucional (com a participação integrada de diversos Ministérios) à preocupação com os níveis de literacia da população portuguesa em geral e, em particular, dos jovens. Consultar: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

expressivo: “Lembro-me de um exercício onde se ouvem diferentes sons, por exemplo, ouve-se um cão, uma árvore, um pato... a partir daí, com aqueles três sons, eles, depois de falarmos sobre o que ouvem, vão partir para a construção da história. Um começa a história... “era uma vez...” Eles já sabem onde têm de entrar aquelas três personagens que ouviram no CD. Isto é um exemplo, mas crio histórias através de uma imagem, (...) a partir daí todos eles vão ter de fazer uma frase e fazer sequências. Cada um vai dizendo a sua frase de acordo com a sequência da anterior...” (B).

Usar a estratégia da leitura partilhada

A prática da leitura partilhada é referida por dois professores de filosofia. Um aluno começa a ler e, depois, passa ao colega do lado que, por sua vez, passa ao outro e assim sucessivamente até ao final do texto. Normalmente o professor não interfere na leitura são os alunos que quando chegam ao ponto final se calam e o seguinte começa a ler.

Usar a estratégia da escrita de cartas

Uma educadora de infância, enquanto dinamizadora de Ateliê de tempos livres (atualmente desempregada), destaca, entre as estratégias aprendidas na formação, a escrita de cartas, designadamente para a exploração do tema da amizade e da relação entre as crianças: “foram cartas muito sentidas, no sentido em que era para falarem sobre o que é que eles viam no amigo, de que forma é que eles viam o amigo. Foram cartas escritas de uma forma muito emotiva... foi muito emotivo entre eles” (N).

Considerações finais

Todos os professores referem ter utilizado algumas das estratégias que foram trabalhadas na formação, o que demonstra que o trabalho desenvolvido provocou mudanças nas práticas pedagógicas. A maioria dos professores afirma ter introduzido a técnica de questionamento em sala de aula. Os temas trabalhados na formação e a aprendizagem de conceitos, foram igualmente valorizados pelos professores. A aprendizagem de conceitos assenta, de acordo com estes professores, na perspetiva de que os conceitos são a base para o desenvolvimento do pensamento em todas as áreas do saber. Nesse pressuposto, parte-se das experiências anteriores dos alunos, das suas concepções /esquemas acerca da realidade onde vivem. Sabemos que,

por vezes, estas concepções são imprecisas e ingénuas, o que implica da parte dos professores um trabalho que auxilie os alunos a desenvolver novos conceitos ou até mesmo a reformular a sua forma de pensar, confrontando-os com o conhecimento académico, científico ou outro. Interessante é, também, o trabalho que alguns professores têm vindo a desenvolver no âmbito dos sentimentos e das emoções. Apesar de esta temática não ter sido abordada com autores de referência, as formadoras, ao incentivarem a mudança nas práticas dos professores, começaram por um processo de desconstrução. Primeiro é necessário desconstruir para depois voltar a construir... este processo, que implica o conhecimento de si próprio, é, em si mesmo, uma forma de trabalhar os sentimentos e as emoções.

As educadoras de infância e as professoras do primeiro ciclo valorizaram o uso das práticas filosóficas na gestão do comportamento dos alunos. Levar os alunos a refletir sobre os seus atos produz, na sua opinião, mais efeito do que puni-los. A maioria dos professores, ao refletir sobre o processo de formação em filosofia com crianças e jovens, considera que esta abordagem não lhes trouxe propriamente algo de muito novo, uma vez que, já vinham a desenvolver, antes da formação e de forma espontânea e intuitiva, um trabalho com base no diálogo; no entanto, afirmam que o curso lhes permitiu adquirir uma maior segurança e conhecer novas estratégias para consolidar e dar mais sentido o seu trabalho pedagógico.

O diálogo em torno de questões éticas, com base em novelas filosóficas, histórias tradicionais, contos e imagens, constitui-se como a prática mais destacada por estes professores na área da filosofia com crianças. Na explicitação das atividades desenvolvidas, os professores revelaram a importância atribuída às práticas filosóficas nos domínios do respeito pelo outro, na partilha, na escuta ativa e na discussão de diferentes pontos de vista. Em alguns casos, também revelam criatividade na aplicação do programa; é o caso da escrita de cartas, da construção coletiva de histórias, da resolução pacífica de conflitos, e, ainda, da aplicação destas práticas filosóficas noutras disciplinas. Todos os professores consideraram que as narrativas são imprescindíveis para o ensino/ aprendizagem dos seus alunos, argumentando que estas ajudam a entender e a explorar os problemas sentidos pelas crianças e pelos jovens; além disso, também permitem analisar, de forma mais apelativa e incisiva, diferentes conteúdos programáticos. No entanto, a utilização de novelas filosóficas apenas se verificou num período imediatamente a seguir à formação; com o tempo, elas foram abandonadas e substituídas por outro tipo de textos. Esta situação pode explicar-se pela necessidade de mais formação na área e de um acompanhamento mais aprofundado e sistemático na aplicação das estratégias propostas na formação. É visível que os professores que aplicam as práticas filosóficas no seu quotidiano profissional o fazem para identificar e resolver problemas. Neste contexto verifica-se que vários professores adequam e reinventam uma pedagogia deliberativa e do diálogo, com contornos próprios, o que evidencia o carácter de flexibilidade e plasticidade do programa.

Referências bibliográficas

- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2017). A técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Org.). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (pp. 304-350) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Vieira, C. (2017). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Org.). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (pp. 379-413) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Audrain, C., Cinq-Mars, C. & Sasseville, M. (2003). *Prévencion de la violence et philosophie por enfant*. Universite de Padova. Conférence International. Palazzo del Bo, Padova.
- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en classe*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Valencia: Editile S. L. Diálogo.
- Darling, L., Erickson, G., & Clarke, A. (2008). *Collective improvisation in a teacher education community*. Canadá: Springer.
- Fernández-Berrocal, P. & Pacheco, N. (2011). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*. 29 (1), 1-6.
- Fonseca, M. E. (2012). *Filosofia com Crianças e Jovens- a comunidade de investigação- 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Gadotti, M. A. (1999). Filosofia para Crianças e Jovens e as perspetivas atuais da educação. In W.O. Kohan & B. Leal (Orgs.) *Filosofia para Crianças em Debate*. (pp. 21-38).Petrópolis: Editora Vozes.
- Galichet, F. A. (1999). Didática da filosofia na França: debates e perspetivas. In S. Gallo, & W. Kohan, W. (Orgs). *A Filosofia no ensino médio*. (pp. 159-173).Rio de Janeiro: Vozes.
- Kennedy, D. (1999). Pensar por si mesmo e com os outros. In W. Kohan & B. Leal (Orgs.) *Filosofia para Crianças em debate*. (pp. 21-38). Petrópolis: Editora Vozes.
- Kohan, W. (2000). Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de Matthew Lipman. In W. Kohan. & A. Wuensch (Orgs.) *Filosofia para Crianças a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. (pp. 84-134). Petrópolis: Editora Vozes.

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*. Universidade de Michigan: Harper & Row.

Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à escola*. São Paulo : Summus.

Lipman, M. (1995). *O Pensar na educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Machado, C. (2013). *Educar (para) o pensar: desenvolvimento de competências reflexivas em professores e alunos do 1º CEB: contributos da "Filosofia para Crianças"*. Tese de Doutoramento, não publicada. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.

Marshall, J. (2012). *A small scale study to explore the perceptions of teachers and students in the development of independent and critical thinking skills*. Master in Education. Department of Education. United Kingdom. University of York.

Martins, S., Oliveira, A. & Komosinski, L. (2005). *WebPensa: Uma ferramenta para apoio ao desenvolvimento do pensamento crítico*. *CINTED-UFRGS – Novas tecnologias na Educação*. 3 (1), 1-8.

Pires, F. (2008). *Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças*. *Cadernos de Campo*. 17, 133-151.

Prout, A. (2010). *Reconsiderando a nova sociologia da infância*. *Cadernos de Pesquisa*. 40, (141), 729-750.

Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15, (16), 17-34.

Roberts, A. (2008). *The effects of a teacher development programme based on Philosophy for Children*. Submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Psychology in the Faculty of Community and Health Sciences. South Africa. University of the Western Cape.

Sarmiento, M. J. & Cerisara; A. B. (Orgs.). (2003). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa.

Sirota, R. (2001). *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto do olhar*. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31.

Sofiste, J. G. (2010). *Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação*. *Revista Ética de Filosofia*, 12 (1), 71-87.

Temel, S. (2014). The effects of problem-based learning on pre-service teachers' critical thinking dispositions and perceptions of problem-solving ability. *South African Journal of Education*; 34 (1), 1-20.

UNESCO (2007). Philosophy a school of freedom. *Teaching philosophy and learning to philosophize*, Paris. França: Status and Prospects.

Valitalo, R., Juuso, H., & Sutinen, A. (2016). *Philosophy for children as an educational practice*. *Stud Philos Educ*, 35, 79-92.

Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22, (1), 43-54.

Elsa Maria Biscaia da Silveira Machado é Licenciada em Filosofia e tem o mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação Intercultural. Atualmente é bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia a realizar o doutoramento em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na especialidade de Formação de Professores com a tese subordinada ao tema “Formação de professores no programa Filosofia com crianças e jovens e desenvolvimento profissional”.

João Amado é Doutor com Agregação e Mestre em Ciências da Educação, Professor Associado, Aposentado, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Autor e co-autor de livros e artigos sobre pedagogia, metodologia da investigação e história da infância, e investigador integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (U.C.).

Isabel P. Freire [IEUL] – doutora em Ciências da Educação, atualmente é professora associada no Instituto de Educação desta Universidade (IEUL). Tem participado em estudos e projetos nacionais e internacionais cujos temas destacam a importância das relações interpessoais e da interculturalidade na educação, de entre os quais se destacam os projetos: *Identidade Profissional dos Professores e Inovação Pedagógica na Educação Básica no Brasil e em Portugal: desafios e propostas para o trabalho docente nas escolas do século XXI*; *Dimensão Emocional da Docência e Formação de Professores*; *Formação de professores em contextos colaborativos*; *Vozes das Crianças e dos Jovens no Desenvolvimento da Educação Intercultural*; *ConVerCidade – Participação das Crianças e dos Jovens na Cidade*. Tem coordenado, no IEUL, o doutoramento em Educação na especialidade de Formação de Professores, o mestrado em Educação e Formação na área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural e o mestrado em Educação na área de especialização em Educação Intercultural. É autora e coautora de livros, capítulos de livros e artigos científicos publicados em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa sobre estas temáticas.