



DEIXEM-ME SER AUTÓNOMO!
EDUCANDO NA E PARA A AUTONOMIA NA DISCIPLINA DE
INTRODUÇÃO À FILOSOFIA

Joaquim MELRO

*Escola Secundária Artística António Arroio
Lisboa – Portugal*

Fernanda BARATA

*Escola EB2,3/S de Vilar Formoso
Vilar Formoso – Portugal*

Margarida CÉSAR

*Centro de Investigação do Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências da
Universidade de Lisboa – Lisboa – Portugal*

RESUMO

“Por que motivo temos que ter Filosofia?”
– Eis a dolorosa questão com que é afrontada grande parte dos professores de Introdução à Filosofia. Se jamais se ouviu questionar a necessidade da Matemática ou da Física, ainda que os alunos lhes não nutram apreço, perguntamo-nos a razão de legitimar a cada momento o direito, o valor e a utilidade da disciplina que leccionamos.

Persistiria tal perplexidade se fosse devidamente considerada a Lei de Bases do Sistema Educativo, os objectivos e finalidades do programa desta disciplina? Persistiria esta resistência se o aluno experimentasse e descobrisse em cada aula e na Filosofia um alicerce para, progressivamente, se desprender da menoridade e se afirmar como “ser maior”? Não será esta uma das exigências de uma educação que se quer capaz de preparar os alunos para o exercício da cidadania crítica e participativa?

Considerando que só se mudam atitudes transformando as práticas de sala de aula, a presente comunicação discutirá propostas de actividades inspiradas em metodologias de trabalho de projecto, mostrando os resultados que urge implementar práticas de sala de aula que desafiem e ponham em acção o aluno enquanto investigador, interpelador crítico e atento dos saberes e das problemáticas eminentemente humanas.

INTRODUÇÃO

“Um bicho-de-sete-cabeças!”, respondeu, prontamente, o André, quando inquirido acerca da sua concepção prévia da disciplina de Introdução à Filosofia. Entre a curiosidade, a dúvida e o temor do novo, no início do décimo ano, primeiro de frequência da disciplina, e após umas quantas aulas, grande parte dos professores vê-se confrontada com a questão: “Por que motivo temos de ter filosofia?”.

Questão que pode ser pertinente, convenhamos, se convidar a discutir o valor e a utilidade da disciplina nos currículos, no sentido de uma maior consciencialização das suas potencialidades, bem como do próprio papel do aluno e do professor nas aprendizagens e práticas de sala de aula. Questão que pode ser sentida como impertinente quando, mais do que por em causa o valor e utilidade da disciplina que lecciona, o professor sabe que corresponde à já vulgarizada afirmação, por parte dos alunos – e não só – “não serve para nada”.

Nós, que leccionamos Introdução à Filosofia, sentimos como uma urgência entender a perplexidade assim manifestada pelos alunos em forma de pergunta. Não terá decerto relação com os resultados académicos, se considerarmos que não é posta em causa a utilidade de disciplinas como, por exemplo a Matemática, ou a língua materna, cuja percentagem de níveis negativos e de repetição chega a ser, no mínimo, preocupante. Ao contrário, à disciplina que leccionamos é exigido a cada passo que defenda o seu direito e a sua legitimidade de figurar no desenho curricular (Santos, 2002).

A questão e a resposta dos alunos quanto à pertinência do ensino da Filosofia, assim como a utilidade dessa ensinabilidade, tornam-se para nós questões de reflexão e, por conseguinte, de trabalho, que chamou à investigação não só os objectivos e as finalidades da Educação, do Ensino e da Escola consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como o programa da respectiva disciplina e, inevitavelmente, as metodologias e práticas de sala de aula.

Persistiria a incómoda pergunta se o aluno experimentasse em cada aula que “viver sem filosofar é ter os olhos fechados sem nunca se esforçar por abri-los” (Descartes, 2002)? A representação que grande parte dos alunos diz ter da disciplina não seria oposta caso eles

descobrissem, no pensar filosófico um alicerce para, progressivamente, se desprenderem da menoridade e se afirmarem como “seres maiores”, isto é, autónomos (Kant, 1987)? Não será esta uma das exigências da Educação, do Ensino e da Escola que se quer que se eduque na e para o exercício da cidadania, que desejamos crítica e participativa (Afonso 1999)?

Como professores-investigadores, membros dos Projectos *Interação e Conhecimento e Escola Inclusiva: Do Possível ao Inadiável*, há anos a esta parte temos vindo a desenvolver outras formas de conhecer as capacidades e apetências dos alunos, para assim melhorar as nossas práticas de sala de aula, de modo a que se cumpra um dos desígnios de uma educação inclusiva: Satisfazer as necessidades educativas de todos os alunos (Ainscow, 1997; Costa, 1996; 1999; César, 2003; Melro e César, 2002; Porter, 1997), garantindo, deste modo, um direito que se quer de todos: O direito à Educação.

Neste sentido, e no que concerne à disciplina de Introdução à Filosofia, quer-nos parecer que só educando na e para diversidade, na e para a diferença, na e para a autonomia, ela poderá deixar de ser o tal “bicho-de-sete-cabeças”, e passar a ser um amplo espaço que privilegie a descoberta da *philia* pela *sophia*, onde cada aluno possa descobrir o prazer de aprender a pensar (Barata, Raposo e César, 2002). Mas é preciso consciência da impossibilidade de mudar a representação desta disciplina, ou de qualquer outro objecto social, sem mudar as práticas a eles ligadas. Por outras, palavras, e parafraseando Benavente e seus colaboradores (1993), só se muda a escola se se mudarem as práticas. Ancorados nestes princípios, inspiramo-nos, no presente ano lectivo, na metodologia do trabalho de projecto, que faz dos temas problemas, ao mesmo tempo que fomenta o desafio a todos e a cada aluno, pondo, deste modo, em marcha

as potencialidades e saberes destes, levando-os, em diálogo consigo mesmos e com os outros, a construir a sua autonomia e a projectarem-se por e naquilo que fazem (Boutinet, 1996; Carvalho et al. 2001; Silva e César, 2001).

Observadas as aulas, analisadas as propostas de trabalho de alunos e professores, os documentos produzidos pelos primeiros e as entrevistas efectuadas a alguns dos alunos que trabalharam deste modo nas aulas de Introdução à Filosofia, chegou o momento de partilhar com os nossos pares os resultados obtidos com a implementação deste modo de trabalhar na e com a Filosofia, desmistificando medos e preconceitos; incentivando e realizando novas expectativas e com elas novos projectos, que se querem acima de tudo, de vida (Boutinet, 1996; Dewey, 1968; Silva e César, 2001).

È, pois, das nossas experiências com esse tipo de trabalho que faremos o objecto da presente comunicação.

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

A noção de projecto remete, quer na metodologia que assim se designa, quer quando aplicada ao ser humano, para ausência de predefinição, ligada à construção de um futuro, de um porvir que implica um agente (Boutinet, 1996; Freire; Freire, 1992, 1997; Heidegger; 1964; Sartre, s/d)

O existencialismo afirmou sem rodeios que o homem, "antes de mais nada, é o que se lança para um futuro, e que é consciente de se projectar num futuro." (Sartre, s/d, p. 217). Conceber o homem enquanto projecto que, por humano, se vive subjectivamente, tem implicações merecedoras de alguma reflexão entre aqueles que são humanos, bem como em especial entre aqueles que pretendem fazer do modo de trabalho inspirado em projecto ocasião e instrumento de desenvolvimento

integral da pessoa – aluno, no âmbito de uma Escola Inclusiva, isto é de uma escola de e para todos (Melro e César, 2002); como considera Santos (1982), se a Educação, o Ensino e a Escola não proporcionarem aos alunos a delineação de projectos de vida, nulo será o seu valor.

Este *projectar-se* remete necessariamente para o querer e para a acção; não basta o desejo – Dewey (1968) sublinhou-o ao falar do sentido do projecto – há que torná-lo actual e actuante, mediante as decisões do agente. Ora esta noção de agente – aquele que pode intervir, que põe em marcha a acção – levamos a outra não menos importante: Responsabilidade. Se transpusermos tais noções para o campo da Educação, vemos que não só o professor, mas todo o grupo – turma deverá ser co-responsável pelo decorrer das aulas (leia-se pela construção do conhecimento) e pelo modo de abordagem dos problemas aí tratados/discutidos.

É por isso que tanto os defensores do existencialismo – sejam eles Kierkegaard, (1990), Jaspers (1987) ou Sartre (s/d) - como Dewey (1968), colocam no centro da noção de projecto, como sua condição de possibilidade, o grandioso, e tantas vezes mal interpretado, conceito de liberdade. Se "o homem está condenado a ser livre" (Sartre, s/d, p.228), que o professor aja como se o aluno não o fosse será não deixar de desenvolver o que Costa (1996) considera um dos pilares da Escola Inclusiva: Ajudar as crianças, todas elas, a darem o seu melhor, a desenvolverem, tanto quanto lhes for possível, as suas potencialidades, capacidades desejos e anseios.

Liberdade – o mesmo é dizer autonomia, já que só se pode verdadeiramente falar em liberdade se se propuser a autonomia (Kant, 2000; Sartre, s/d; Searle, 1987) – é exactamente esse "poder e ter de decidir, de conceber projectos (caminhos) e de os

traduzir em actos” (Dewey, 1968, p. 117). Ora, se se considerar o aluno como um ser existente, o qual, porque inacabado, se encontra perante inúmeras possibilidades, cuja concretização depende daquilo que essencialmente ele é – um agente, um ser no e com o mundo (Heidegger, 1964, Freire, 1992, 1997) - poderemos fazer dos princípios que norteiam a ideia *de ser em projecto*, princípios fundantes das práticas de sala de aula, olhando o aluno como um ser humano que, enquanto tal, projecta o seu futuro, tornando-se responsável não só por si, mas por todos os demais. Como diria Sartre (s/d), não só sou responsável por mim enquanto indivíduo, mas pelo resto da humanidade, o que, traduzindo para o universo da sala de aula, releva que todos são responsáveis pela construção do conhecimento que a todos deve dizer respeito.

Desenganem-se os que pensam – e não poucos são – que por liberdade se entende simplesmente as forças emotivas do querer, a satisfação do capricho e do desejo. Em toda a vida humana, e não menos, por certo, no que concerne à Educação, as “paixões” diminuem o domínio de nós próprios e ofuscam a razão (Descartes, 1973). É nesta perspectiva que Dewey (1968) identifica, falando do sentido do projecto, liberdade e auto-controlo, “porque a concepção dos fins e a organização dos meios são um trabalho da inteligência” (p.117). Continua afirmando que é tão escravo quem executa o projecto de outro como aquele que se submete aos seus desejos, se são cegos.

Na verdade, se quisermos que o trabalho de projecto e as práticas de sala de aula nele inspiradas ultrapassem uma certa visão tradicionalista e conservadora da Educação enquanto adestramento, e não se limitem à mera transmissão de conhecimentos (Santos, 1959, 1982), tão depressa decorados quanto esquecidos, “é preciso que o projecto tenha como ponto de partida os interesses e motivações do aluno” (Dewey, 1968, p. 119), concebido como capaz de se tornar efectivamente agente

dinâmico da sua própria aprendizagem (Ministério da Educação, 1996).

Contudo, tal não significa implicitamente que todo o desejo deva ser imediatamente servido: No projecto está suposta a antevisão de um fim que, por sua vez, implica selecção e previsão de meios e consequências, procura de significação do que se pesquisa ou observa, assim como avaliações intermédias, que poderão mudar ou reordenar a direcção do projecto. (Dewey, 1968). Daí que a formulação de um projecto seja uma operação intelectual bastante complexa, cujos passos auxiliam o aluno a criar um pensar crítico “consciente das suas próprias suposições e implicações, assim como das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão” (Lipman, 1984, p. 42).

Da configuração dos projectos faz parte integrante o fenómeno da mudança, de um futuro ainda em construção que, segundo Dias de Carvalho (1987), pode ser problemático, no que comporta de imprevisibilidade, capaz de suscitar o medo e a angústia. Alunos (e professores, porque não?) poderão perguntar-se: serei eu capaz?

Esta questão aparentemente angustiante – porque acarreta a possibilidade de falhar – cedo se transforma na alavanca que nos move em direcção a um futuro do qual o agente se torna responsável porque, em vez de afirmar “isto acontece-me, pode afirmar “isto acontece porque eu o faço acontecer”! As práticas de sala de aula inspiradas em trabalho de projecto tornam responsáveis os alunos, cuja autonomia se manifesta nas decisões que tomam e na gestão de recursos que fazem mas, sobretudo, no desbravar de caminhos que os hão-de levar às portas do conhecimento, agora verdadeiramente seu (Pereira, 2000; Perrenoud, 2000; Perrenoud, 2002).

O projecto, enquanto estudo centrado em campos de problemas, formulados pelos pró-

prios participantes (alunos, professores e restante comunidade educativa), ultrapassa os modos tradicionais de estar numa aula, extravasando a mesma e invadindo a realidade lá fora. Em vez de leituras e análises de textos do manual, os problemas seleccionados são analisados e trabalhados por grupos de estudantes-investigadores por um período mais ou menos alargado de tempo, sendo o trabalho executado autonomamente, embora possam contar com orientadores (Arfwedson, 1978).

Esta forma de trabalhar, que se assemelha à verdadeira investigação, pode apresentar-se desconcertante para os alunos, à medida que os problemas demonstram a sua complexidade, e colocar o professor em dúvida quanto à atitude a tomar. Deverá ditar os passos a seguir para que os fins do trabalho se não percam? Ou, em nome da liberdade e da autonomia, arriscar-se a que o trabalho cresça ao sabor do querer e da avaliação dos alunos?

Reflectamos: Se o aluno já possui em si o ponto de partida para pensar – a experiência (Campomanes, 1984) – nem sempre tem consciência, quer do que sabe, quer do valor do seu saber (Barata, Raposo e César, 2002); se o aluno, ao entrar no mundo escolar, traz consigo curiosidade que o leva a colocar questões e à necessidade de investigar, nem sempre a escola o auxilia a expandir e desenvolver racionalmente estas aptidões, ou a construir um pensamento que contemple a divergência e a alternativa (Lipmann, 1999; Santos, 1982; Strecht, 1998, 1999); se, – e para não nos alongarmos mais – a disciplina que leccionamos faz coro com Kant (1973), quando este afirma que “o aluno não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar; não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo”, urge redefinir o papel do professor e do aluno e até o próprio contracto didáctico (César, 2002; Barata, Melro e César, 2001).

Parece-nos que “o verdadeiro método pedagógico consiste (...) em tornarmo-nos inteligentemente atentos às aptidões, às necessidades e experiências vivenciadas pelos educandos” (Dewey, 1968, p.123). Tal significa não deixá-los completamente entregues a si próprios, no pânico de macular-lhes a liberdade, nem ser ditatorial, orientando-os para um trabalho que se arrisca a exprimir apenas os desejos e necessidades do professor; este deverá, pois, ser um orientador, cuja sabedoria estará também no sentido da oportunidade – quando, sobre quem, em que aspectos intervir ou não – pois a orientação que imprime à inteligência dos alunos não é um impedimento, mas um instrumento da liberdade destes, que faz do projecto “um empreendimento corporativo”, em que o aluno aprende a ser autónomo, graças a um processo de “inteligência socializada”(Dewey, 1968, p.123), graças a uma troca recíproca entre alunos e professor, onde nenhum tem medo de dar, nem relutância em receber Perrenoud, 2000; 2002). O facto de se “dar voz aos ecos” (Wertsch, 1991) que, em grupo, assumem conjuntamente a responsabilidade pela sua formação, significa desenvolvimento da iniciativa, da complexibilização e inovação de raciocínio; significa também que, tomando um certo comando e organizando uma dinâmica de grupo, reforçam a socialização (Arfwedson, 1978, Silva e César, 2001).

A importância das interacções não é assunto recente: vários autores salientaram a sua relevância na apreensão do conhecimento, quer ao considerar que todas as funções superiores são sociais antes de serem individuais (Vygotsky, 1962,1978,1985), quer afirmando que se aprende melhor em grupo do que sozinho (Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999), quer ainda explorando os critérios para potencializar a riqueza do trabalho em pares ou pequenos grupos (César, 2000; Perret-Clermont, 1990; Schubauer-Leoni e Perret-Clermont, 1980, 1981, 1997).

Lipman (1990) e Fischer (2000) referem-se às aulas de Filosofia como “comunidades de investigação”, o que nos parece poder ser atingido com práticas de sala de aula inspiradas no trabalho de projecto que, por implicarem dinâmicas de grupo, mas também responsabilidade individual pela tarefa que de si depende, favorece, ou mesmo obriga, à intervenção de todos e de cada aluno, à partilha do saber pelo grupo e pela turma e à restante comunidade educativa, à constante discussão que, explicando também se auto-esclarece, pondo questões também faz pensar, pesquisando e planificando cria uma autonomia que não desdenha do outro (Lipman, 1999).

Creemos ser ainda de algum relevo referir que este tipo de trabalho favorece a aprendizagem da e por transferência, indispensável ao pensamento hábil (Brown et al., 1983) que se reconhece pela capacidade de usar eficaz e flexivelmente conhecimentos e competências fora dos contextos em que foram aprendidos. Uma vez que o grupo planifica, avalia e reorganiza o seu trabalho, terá um ambiente favorável à prática da autocritica e de outros elementos de metacognição, que o auxiliarão a gerir não somente a aprendizagem presente, bem como todas as outras que o esperam “lá fora”. Poderemos afirmar, então, que este trabalho “projecta” o aluno para a vida, dando-lhe a oportunidade, nem sempre existente numa aula tradicional (onde é suposto o professor “ensinar” e o aluno “aprender”), de construir competências e conhecimentos úteis na sua existência enquanto pessoa e cidadão livre (Perrenoud, 2002; Touraine, 1998).

Considerados todos estes aspectos, e com alguma experiência no trabalho com pequenos grupos, perguntamo-nos: Por que não estender às aulas de Introdução à Filosofia práticas inspiradas no trabalho de projecto? Por que não transformar os temas em problemas e estes em trabalhos-projecto para os esclarecer? Por que não fazer do aluno um ser em construção de si e dos outros? Porque não

fazer dos alunos o *ethos* do saber que só o é enquanto verdadeiramente dele se apropria? Porque não, enfim, dar à reflexão filosófica ainda maior amplitude e dinamismo, (re)descobrimo nela a máxima Socrática *sê quem és?*

Passemos, então das leituras à obra, da teoria à prática, no que foi o “nosso” trabalho de projecto “ (...) onde o processo personalizante é, sem dúvida, um processo de solidariedade em que o homem se aprende e, ao aprender-se, aprende pelo conhecimento a estrutura essencial do mundo com amor (Pereira, 2000, p. 78).

METODOLOGIA

Sendo os projectos de que fazemos parte essencialmente virados para a colaboração entre investigadores e professores, evitando a ineficaz dissociação entre teoria e prática, entre aquele que vive o problema e aquele que o estuda, entre o investigador e o investigado, assumem-se como projectos de investigação-acção. Deste modo, procuram responder a questões que possam ter repercussões nas práticas de sala de aula, introduzindo actuações inovadoras e, – o que é sumamente importante – tendente a integrar e desenvolver as potencialidades do aluno, considerado enquanto pessoa individual e concreta (Barata, Melro e César, 2001), ou não figurasse deles o conceito de Escola Inclusiva. Para Guerra (2000), um projecto desta natureza permite “em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda a formação das competências dos intervenientes” (p. 52). Se consideramos situações concretas de sala de aula, com uma dinâmica intrínseca própria, das quais se querem tirar ilações e ensinamentos para futuras práticas, só as metodologias qualitativas, que atendem ao contexto, aproximam o investigador do meio e fomentam a riqueza dos dados descritivos, recolhidos em

situação natural e em contacto directo com os sujeitos envolvidos no estudo (Choen e Manion, 1994) nos parecem permitir uma exploração mais adequada das actuações aqui em causa.

Escolhemos como fontes privilegiadas de recolha de dados a observação, pela sua ocorrência em contexto natural, na situação concreta de sala de aula, e a entrevista, efectuada após concluído o ano lectivo, no sentido de colher as impressões dos alunos, quer quanto à utilidade e valor das práticas de sala de aula que conheceram, quer ainda quanto às eventuais mudanças que as mesmas tenham suscitado no modo como eles encaram a disciplina, o papel do professor e o seu próprio papel enquanto alunos. A avaliação pela boca dos sujeitos de estudo será um modo privilegiado de avaliarmos, nós professores-investigadores, os objectivos a que nos propusemos.

Sujeitos de estudo

Os projectos *Interagir para Aprender e Escola Inclusiva: do Possível ao Inadiável* encontram-se no 4º ano de implementação, tendo já abrangido, no que respeita à disciplina de Introdução à Filosofia, 17 turmas dos 10º e 11ºs anos de 5 escolas do ensino secundário do país, com alunos de idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, assim como os professores que integram o referido projecto.

No ano lectivo 2002/ 2003, e no que concerne ao estudo que ora apresentamos – a introdução de práticas de sala de aula inspiradas em trabalho de projecto – estiveram envolvidas duas turmas de 11º ano de duas escolas, situada uma em Lisboa e outra em Vilar Formoso.

Para as entrevistas, foram escolhidos quatro alunos de cada turma: Dois do sexo feminino e outros dois do sexo masculino, de modo que haja um rapaz e uma rapariga com resultados académicos considerados baixos, assim como os correspondentes elementos

com resultados académicos considerados bons.

Da escola de Lisboa estão no primeiro caso os alunos Paulo e Benvinda e, no segundo, o Alberto e Teresa. Já na escola de Vilar Formoso, são conotados como tendo baixos resultados académicos o Carlos e a Vera e, com a situação oposta, o André e a Patrícia.

INSTRUMENTOS

Na consideração de que é importante conhecer os alunos, assim como os diversos modos de raciocínio que estão aptos a utilizar, as suas capacidades e competências, para melhor rentabilizar e organizar as práticas de sala de aula (Barata, Melro e César, 2001), a professora da escola de Vilar Formoso, pelo primeiro ano naquela escola, passou o instrumento concebido e testado pelo projecto *Interação e Conhecimento*, assim como um inquérito sobre os interesses pessoais dos alunos e suas representações acerca da Filosofia e da sua imagem enquanto alunos; o professor que lecciona em Lisboa, por ter pela segunda vez a mesma turma, só teve de o fazer para os poucos alunos ainda desconhecidos.

Nas práticas de sala de aula, são utilizados documentos introdutórios à pesquisa, obras integrais, textos filosóficos e literários, bem como documentos elaborados pelos alunos, em especial, actas das aulas, cuja redacção é da responsabilidade dos alunos e que, depois de lidas e discutidas por toda a turma, são alvo das devidas alterações e aprovadas por todos os presentes na sala de aula.

Para melhor avaliar e reorganizar a cada passo o nosso trabalho de investigação-acção, assim como os trabalhos a desenvolver pelos alunos, foram feitas observações de aulas, incluindo registo áudio e fotográfico. No final do ano-lectivo, e após a análise das actas de

Conselhos de Turma e pautas de avaliação, foram efectuadas entrevistas aos alunos acima referidos.

PROCEDIMENTO

Face à representação da disciplina de Introdução à Filosofia que grassa entre boa parte dos alunos, e até (arriscamos nós), entre algumas franjas da sociedade, mais viradas para os saberes chamados “úteis” e tecnológicos, há que mudar as práticas de sala de aula, de modo a que a disciplina seja definida por outros, muitos outros, como o foi pelo Alberto, aluno da escola de Lisboa do 11º ano: “uma disciplina fundamental nas nossas vidas.”

São fundamentais, é certo, objectivos como desenvolver a capacidade de aprender a aprender (Salema, 1998; Ministério da Educação, 1996), elaborar análises críticas e reflexivas sobre o que se lê e discute, posicionar-se de forma fundamentada acerca de um assunto, assegurar o desenvolvimento da curiosidade científica e a autonomia do pensamento (Barata, Raposo e César, 2001), mas sabemos que o seu reconhecimento teórico não basta para que um aluno “sinta” a Filosofia como a definiu o Alberto.

“Uma das razões pelas quais a filosofia é importante é por lidar com questões fundamentais para a vida humana” (Fischer, 2000, p. 20). E tem a veleidade de acercar-se delas dando-lhes primazia sobre a resposta (Jaspers, 1972), até porque não há, em tais assuntos, respostas unívocas e definitivas. Mais, em filosofia as questões não são apenas perguntas, mas problemas que nos põem a caminho, em busca, problemas que não pertencem ao passado, que não são só dos filósofos, que não existem por haver programas obrigatórios, mas, como as “Pombinhas da Catrina”, de uma canção popular infantil, são de quem os apanhar e, pela investigação, os fizer seus.

Então, por que não transformar os temas constantes do programa da disciplina em problemas que ponham os alunos em posição activa de investigadores? Mas – pergunta impertinente a nascer nas nossas mentes – como levar todo e cada aluno a projectar o seu ser na senda de uma questão, a sentir o prazer de investigar, por muito trabalho que comporte?

Surgiu, então, a ideia de utilizar práticas de sala de aula inspiradas no trabalho de projecto.

Os dois professores envolvidos nesta investigação tiveram percursos diferentes: Em Lisboa, conhecidos já os alunos, todos os temas a leccionar seguiram estas práticas, ao passo que em Vilar Formoso, onde tanto os alunos como as práticas de sala de aula a que estavam habituados eram desconhecidos da professora, foi considerado útil introduzir previamente os trabalhos em díade e os debates alargados à turma, no sentido de melhor conhecer os alunos e desenvolver algumas capacidades e competências cognitivas e sociais necessárias ao trabalho inspirado em projecto. Assim, estes sujeitos de estudo elaboraram apenas um trabalho desta índole, embora abrangendo todo um período lectivo.

Para que seja iniciado um trabalho a que possamos chamar, ainda que de modo tecnicamente impróprio, “de projecto” e nele nos projectarmos, há que estar na posse de um problema para o qual admitimos não ter solução (ou não ter só uma). Saber que se trata de um tema do programa da disciplina pode levar o aluno a concebê-lo como uma obrigação e o problema que está na sua raiz como já resolvido ou afastado das realidades que lhe interessam enquanto pessoa. Cabe, pois, ao professor, juntamente com os alunos, fomentar a discórdia, aguçar o apetite de problematizar, aprender o gosto pelo enigmático, “agitar as consciências”, através de uma discussão com a turma, de modo a auscultar o que pen-

sam espontaneamente os alunos, de modo a levá-los, até mesmo na sua recusa de interesse, a levantar questões, a perceber, através dos argumentos que eles próprios trocam com ele e entre si, que há um, dois, muitos problemas vivos e palpantes, que podem ser tratados por aqueles a quem mais interessarem, fazendo daquilo que até então não passava de um mero tema programático, um campo de problema (Castro e Ricardo, s/d).

Se o tema partiu do programa, porque a Introdução à Filosofia é uma disciplina curricular, os problemas são levantadas pelos alunos, tal como é mister para que se inicie uma investigação filosófica (Lipman, 1999; Fischer, 2000) ou um projecto (Dewey, 1968, Boutinet, 1996; Silva e César, 2001), porque agora nos apropriamos do problema e sentimos a quase irresistível necessidade de o esclarecer.

A formação dos grupos é feita inicialmente pelos alunos, consoante os interesses, e negociada com o professor, de modo a não haver grupos monossexuais ou exclusivamente constituídos por alunos cujos resultados académicos, em geral e à disciplina de Introdução à Filosofia em particular, seja bom, deixando à margem aqueles que têm outras capacidades que ainda não foram devidamente exploradas, ou que se se auto e hetro-intitulam “fracos” e “incapazes”(César 2000, Castro e Ricardo, s/d).

Na verdade, não concebemos lugar para qualquer tipo de metodologia que exclua ou seja indiferente à entreajuda e à enriquecedora troca de experiências entre alunos com pontos de vista e modo de raciocínio diferentes. O conflito sociocognitivo que se gera num grupo, quando não há acordo acerca das tarefas ou das próprias ideias (Schubauer-Leoni e Perret-Clermont, 1981) não constitui, necessariamente, um obstáculo quer às aprendizagens, quer às relações entre os indivíduos, mas obrigam-nos a uma actividade mental e a uma

gestão das interacções sociais que os preparam para uma discussão mais frutífera e para uma melhor vivência da relação entre a sua autonomia e a existência indiscutível do outro (Fischer, 2000).

Tratou-se sempre de trabalhos não simultâneos: Cada grupo escolheu, dentro de um tema geral, um campo de problema, que podia ser estudado através de um ou vários filósofos, de cujos textos, que serviam de pontos de partida, eram recolhidas passagens significativas, que lhes forneciam alavancas para orientaram a investigação numa direcção, cada vez mais próxima de um projecto, cada vez mais ampla e organizada; a Internet, o centro de recursos das escolas e as bibliotecas públicas e privadas foram também exploradas, diversificando as fontes de investigação e aprendendo a citá-las com clareza e propriedade, distinguindo a cópia – a que estão habituados – da citação, e compreendendo que esta última constitui o seu próprio contributo para a construção do conhecimento que, como é sabido, não surge do nada.

As aulas eram utilizadas para a discussão entre os membros do grupo, reunindo, organizando e planificando o feito e o por fazer, sendo guardada uma aula por semana para tirar dúvidas e avaliar o trabalho efectuado. Esta última tarefa era facilitada pela existência de diários de bordo, preenchidos pelos alunos, dos quais constavam as tarefas, a sua distribuição por tempo e por elemento do grupo, as decisões tomadas, os avanços feitos, os obstáculos encontrados e que é necessário ultrapassar, tudo datado, de molde a poder ser reconstruída cada etapa do trabalho.

Esta avaliação, como sugere Dewey (1968), que é feita na troca de ideias entre alunos e professor, que é auto e hetero-avaliação, permite reorganizar e até mudar – quando necessário – a direcção do projecto. Mais ainda, o professor ofereceu aos alunos a oportunidade de refazer alguns pontos que

não estavam tão bem orientados, na convicção de que, se houver *feed-back* em tempo útil, o aluno poderá aprender a (re)conhecer os seus erros e dificuldades e a ver neles verdadeiras oportunidades de novas e melhores aprendizagens.

É de salientar que o professor e os alunos de Lisboa disponibilizaram as suas moradas electrónicas para troca de ideias, esclarecimento de dúvidas, dificuldades ou correcção rápida de etapas do trabalho elaboradas fora e dentro da sala de aula, utilizando, inclusive um canal de *Chat*, o que contribuiu para que os alunos desenvolvessem competências na área das TIC ou tivessem mesmo com elas o primeiro contacto, reconhecendo nelas uma excelente forma de comunicar e de aprender.

O projecto de cada grupo culminava numa apresentação à turma, em sala de audio-visuais, orientada em U para favorecer o contacto visual entre cada um dos intervenientes, facilitando deste modo a comunicação e discussão.

O modo de apresentação dos resultados do trabalho elaborado pelos diferentes grupos de trabalho, cabia ao estilo e à criatividade de cada um, embora previamente discutido com o professor, na certeza de que teria de garantir que toda a comunidade – turma pudesse ter oportunidade de dominar e discutir os aspectos essenciais do campo de problema em causa (Dias e Hapetian, s/d; Castro e Ricardo, s/d).

Na verdade, trata-se de alunos com a responsabilidade de preparar os colegas, por um lado, para a compreensão do campo de problema em estudo e, por outro, para o teste a realizar no final de cada tema programático, levando-os a colocar questões e arquitectar argumentos a respeito de conteúdos e problemas que não estudaram directamente. Para preparar a discussão, os alunos

apresentadores forneciam aos outros, com alguma antecedência, um guião dos principais tópicos a apresentar respeitantes ao seu campo de problema. Destas aulas era redigida e distribuída por todos os elementos da comunidade-turma uma acta que, após ser devidamente discutida, podia ser entendida como corolário da apresentação e discussão dos resultados.

Pensamos que o interesse das apresentações cresce na proporção das diferenças que há entre os campos de problema, as diferentes perspectivas filosóficas e, por conseguinte, conceptuais de que tratam, obrigando a um rigor das mesmas e a uma redobrada atenção e colaboração dos que estão interessados em saber mais sobre o assunto em foco.

No que respeita à avaliação do trabalho, esta era, como o próprio trabalho, discutida pelo grupo e atribuída justamente conforme o esforço e o empenho reconhecido em e por cada elemento, antes de ser aprofundada e criteriosamente com o professor.

Acrescentemos, para terminar este item, uma diferença no modo de trabalhar da professora de Vilar Formoso: não tendo transformado todos os temas em trabalhos inspirados em projecto, elegeu para tal aquele que era amplo a ponto de poder conter um “mundo” de problemas: “Poderes e limites da ciência”. Assim, após análise de um pequeno texto introdutório, um *brainstorming* levantou mais problemas do que grupos havia para discuti-los. A própria turma se encarregou de agrupar-se, tal como foi feito em Lisboa, com o pormenor de terem de delimitar eles próprios, embora sob orientação do professor, sempre que solicitada ou visivelmente necessitada, os problemas em causa, decidindo-se por uma abordagem simplesmente teórica ou por introduzir um problema prático, passível de ser iluminado pela reflexão filosófica. Após alguma

pesquisa, em fontes por eles escolhidas, elaboraram um projecto de trabalho, de que constava a questão central, assim como os conceitos a clarificar e perguntas a explorar no sentido de tratá-la do modo mais interessante e pertinente.

Confessemos que houve alguma confusão inicial, por não lhes ter sido fornecido qualquer documento como ponto de partida, assim como algumas dificuldades em seleccionar o material necessário entre as enormes quantidades que alguns grupos recolheram. No entanto, cada aluno e cada grupo foi aprendendo a distinguir o essencial do acessório, os problemas das questões que com eles estão relacionadas, bem como o modo de transformar, sem mágoa, em algumas páginas, dias de trabalho e livros inteiros, na consciência crescente de nada estarem a desaproveitar. É de salientar que esta aparente não orientação da parte do professor (dizemos aparente, pois este estava atento e pronto a intervir, com conhecimento das dificuldades e potencialidades de cada grupo, sobretudo através de perguntas que obrigassem os alunos a pensar no processo, mais do que nos resultados) necessita de mais tempo lectivo do que poderá disponibilizar um professor que direcione todos os temas para este tipo de trabalho.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Partimos para este projecto conscientes de que queríamos fazer da turma uma comunidade de investigação, alicerçada em pequenos grupos mas, diferentemente da nossa experiência anterior, através de trabalhos com maior duração temporal e maior “liberdade” e disponibilidade em termos de pesquisa, por parte dos alunos. Esta tarefa implica necessariamente mudanças no contracto didáctico (Shubauer-Leoni e Perret-Clermont, 1997), sobretudo no que diz respeito aos papéis do professor e do aluno, olhado o primeiro como

orientador e os segundos como sujeitos activos, construtores do seu próprio conhecimento.

Se pretendemos do aluno uma posição de investigador de problemas ainda não esgotados e sempre renovados, terá o professor de se apresentar também como aquele que não só questiona, mas se questiona, que não só ensina, que também aprende. Diz, a este propósito, o Alberto, com prazer, que “o ‘stôr’ não, obrigava-nos mesmo a entender que aquilo não era uma questão só de matéria, é uma coisa que nos devemos preocupar para o resto das nossas vidas...”. E o Carlos descobriu que “a stôra também se confrontou com questões que a surpreenderam”.

A “aparência” da sala de aula modifica-se: há quem solicite uma ida à biblioteca, ouve-se um certo burburinho produzido por conversas indispensáveis, os alunos estão dispostos em grupos, e o professor deixou o seu lugar perto do quadro negro, para observar, bem como para intervir ou ser solicitado aqui e além. Faz parte de um contracto didáctico não explícito, construído e compreendido através das situações que o tornam necessário, que só se questiona o professor quando a discussão já percorreu todo o grupo, assim como que se podem tirar dúvidas com outros colegas, fazendo com que a comunicação aluno-aluno e aluno-professor seja em rede e não apenas vertical e linear.

Se os papéis de professor e aluno não se fundem nem confundem, não são aqui, decerto, os tradicionais, que moravam no imaginário ou na experiência de boa parte dos alunos. Do seu papel pensavam ser “‘Tar a ouvir os professores e mais nada” (Benvinda) ou “estar atento e mostrar interesse, a tentar assimilar o máximo de matéria” (Patrícia). A respeito do professor, caber-lhe-ia “dar a matéria assim com uma cara séria (...) a falar dos filósofos” (Paulo) ou “estar lá para dar matéria, e quem compreendeu...” (Alberto).

A postura ora assumida pelo professor – aquele que, tal Sócrates, é um agulhão que desperta consciências, que orienta, que ouve e interroga, sem se intrometer sem se escapar ao contacto – torna-o num “aprendiz mais velho” (Sérgio, 1974), parte integrante da comunidade de investigação, conduzindo a mesma à actividade. A este propósito diz-nos o Alberto que “toda a gente falava nas aulas de Filosofia (...) no princípio, o stôr obrigava, mas depois já as pessoas falavam por iniciativa própria...Era interessante”.

A dinâmica imprimida aos trabalhos de grupo e a importância das apresentações finais também transformaram as pré-concebidas ideias acerca do papel do aluno e do professor na sala de aula. “O trabalho foi feito todo por nós: começámos do início, escolhemos o tema, investigámos...”, recorda a Vera. Também a organização dos grupos no sentido de levar o seu trabalho avante, implicou um empenho que, mesmo para os mais individualistas, como a Teresa, teve saldo positivo. “Eu até gostava de fazer as coisas é sozinha! (...) Mas aqui gosto mais de nos reunirmos e depois tentamos dividir o trabalho parcialmente para todos igual, mais ou menos (...) e depois no final juntamo-nos e cada um tenta explicar aquilo que percebeu, para ver se está explícito para toda a gente do grupo.” Será por isso que o Carlos afirma que o melhor é “que eu ajudava os colegas e eles ajudavam-me a mim”? Será ainda por isso que à palavra pesquisa, se vem juntar, para a Teresa o termo “união”?

Trabalhar deste modo não é apenas esforçar-se para sucesso próprio ou sequer para o do grupo, mas assumir uma responsabilidade alargada a toda a turma. O facto de os trabalhos serem não simultâneos implica uma apresentação cuidada e uma discussão bem preparada. Esclarece-nos a Teresa que “depois da realização do trabalho, tínhamos de explicar à turma, tentar fazer entender à turma toda que não estudou esse filósofo perceber o pen-

samento dele e tudo o que estava envolvido”. Vemos neste testemunho que o aluno tem aqui uma responsabilidade, que partilha com o professor e com os seus pares. Nestas apresentações – explica o Paulo – “o professor (...) se alguém lhe perguntasse ‘ai, eu não percebi’, ele ia falar com o grupo [que estava a apresentar] para eles nos explicarem.”

Sentir-se-iam sozinhos, estes alunos? Observações e entrevistas apontam para uma resposta negativa. “O professor está sempre lá – garante o André – Mas para puxar pelos alunos, para nos fazer pensar por nós”. “Ao perguntar, o professor cativa para a descoberta” – acrescenta a Patrícia – quando já sabemos que vamos ter a resposta de bandeja, esperamos.” Após a admiração inicial, tornou-se norma que a correcção dos trabalhos fosse efectuada de modo constante, a cada etapa, preparando a compreensão e a qualidade do produto final: “o stôr corrigia, via aquilo que precisávamos melhorar para ver se percebíamos melhor a matéria (Teresa).

Já o Alberto recorda uma vez em que seu grupo fez três versões do mesmo trabalho, mas a terceira “ficou muito boa (...) e nós já compreendíamos, já sabíamos de que assunto estávamos a tratar.” Moral da história: Trabalhar compensa, pelo que cedo aprenderam que, quanto maior o empenho inicial, menos correcções haveria a fazer. Contudo, “corrigir” não é sentido nem entendido como algo negativo ou punitivo. Pelo contrário. “Corrigir” é progredir, é uma oportunidade de aprender mais e melhor.

Considerando que a avaliação é parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem, tem de acompanhar e adequar-se às práticas de sala de aula. Aquelas que aqui defendemos, pautadas pela liberdade, co-responsabilidade e comunicação no seio de uma comunidade de investigação, exigem o desocultar, por parte do professor, da classificação atribuída e, mais ainda, um auto e hetero-ava-

liação de que aqueles que trabalharam – alunos e professor – sejam co-autores. Os alunos iam fazendo a sua auto-avaliação em todas as fases do projecto, culminando com uma avaliação global do grupo, em que, conjuntamente, discutiam as classificações a atribuir a cada membro, consoante itens de tarefas e nível de empenho nas mesmas (Castro e Ricardo, s/d).

Mas houve mais descobertas por parte dos alunos, em especial daqueles que não possuíam de si ideia positiva enquanto tal. Pesquisando, discutindo, explicando, revendo e reformulando, “era ensinar e aprender uns com os outros a matéria...É bom ensinar e a gente já se lembra mais do que deu e não é tão fácil esquecer” (Paulo). O Alberto afirma mesmo que, devido aos trabalhos e às actas, “nas aulas de Filosofia nós sabíamos sempre do que estávamos a falar”. E acrescenta, feliz, “quando havia teste, não tive de decorar nada (...) só li e fui assim buscar palavras-chave”.

Alguns entrevistados referiram especificamente as actas, que constituíram não só documento de estudo, como também modo de se manterem actualizados quando tinham de faltar a uma apresentação ou debate, ou ainda uma oportunidade de esclarecer aquilo que, afinal, não estava ainda claro.

Podemos afirmar que as práticas de sala de aula inspiradas em projecto contribuem não só para o crescimento integral da pessoa-aluno, baluarte da *Escola de cidadãos* (Martins 1991), como também para o que, no mundo competitivo actual, tanto preocupa pais e estudantes: O sucesso académico.

Até á data, temos constatado que a experiência efectuada permitiu aos alunos um crescendo de autonomia em relação ao professor, de que muitos só se aperceberam já perto do final do ano lectivo. O número de pedidos de auxílio, assim como a quantidade de versões a fazer por cada grupo, foi diminuindo progressivamente, ao tempo que

as questões colocadas foram crescendo em complexidade e exigência.

Não pensem os incautos que o professor pode diminuir o seu trabalho: ao contrário, tem de estar mais atento, esperando o inesperado e auscultando as ideias que, ainda em embrião, podem estar prestes a eclodir e de que será preciso cuidar para que não morram à nascença. Alguém afirmou que o professor trabalha contra si, para ser dispensado. Assumamo-lo. É humano que desejemos ser lembrados como “aquele professor”, mas é nosso papel incitar, como os pardais, os nossos alunos a aprender a “voar” por si mesmos.

Cremos poder asseverar que este tipo de trabalho contribui de modo decisivo e decidido para um pensamento crítico e auto-crítico, “que reconhece os processos que utiliza, selecciona os mais adequados e fornece bases para uma transferência consciente dos conhecimentos de um contexto para outro” (Lipman, 1999, p. 208), além de levar o aluno a tomar posição fundamentada face aos assuntos, competência indispensável ao ser humano, que está sempre perante um conjunto de possibilidades (Kierkegaard, 1990), quer como indivíduo, quer como cidadão. Contactámo-lo nas discussões, nos testes escritos, no questionamento entre os grupos; constatámo-lo no conceito que os alunos têm deste trabalho, assim como no desejo de alargá-lo a outras disciplinas.

“O trabalho de projecto fez-me mudar de ideias...por exemplo, percebi, no trabalho da ciência, que a Igreja não pensava como eu pensava que ela fazia. Puxa pelos alunos para pensarem por si próprios e não como o senso comum” (André).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos – alunos e professores – movidos pelo desafio. Não tenhamos dúvidas. A facili-

dade e a monotonia não põem em acção quaisquer aptidões (Fischer, 2000).

Algumas dificuldades houve, decerto, no início, quando os alunos detectaram um certo “cheiro a suor” ainda antes de iniciar o trabalho. “Quando o ‘stôr’ começou a falar as actas, começámos todos «actas, não!» (...) mas, depois, fomos vendo que aquilo era bom (Paulo). No entanto, o nível de aprendizagem, assim como o desafio da investigação, colocaram professores e alunos a caminho, aprendendo uns e outros a ser tolerantes, insistentes, motivadores, em suma, comunidade de investigação.

Também cheira a suor, o professor, pois o trabalho de bastidores pode ser menos visível, mas é não menos “pesado”. Os próprios alunos o percebem, ou não diriam como o Alberto “o ‘stôr’ era amigo”, ou como a Vera “dava trabalho, saber sempre como é que ia o nosso trabalho”.

Não houve um só aluno entrevistado que não tivesse mudado a sua concepção da filosofia e dos papéis correspondentes ao professor a ao aluno: “Ajudar o professor a desenvolver as questões” (Vera) e “aprender a pensar, ajudando também os outros” (André) são outras maneiras, a acrescentar às já “semeadas” pelo texto, de descrever papel do aluno; “puxar pela nossa criatividade nos trabalhos” (Teresa) ou “orientar” (Carlos) servem para definir o papel do professor.

Quanto à Filosofia, o Alberto sabe já que é uma disciplina fundamental porque “ajudamos a reflectirmos no que estamos a fazer”, e o André que “nos faz pensar em coisas que nenhuma outra disciplina pensa”. Como descobriram eles aquilo todos os professores gostariam que cada aluno, cada Ministro da Educação descobrisse? Através do trabalho em pequenos grupos e, nomeadamente, através de práticas de sala de aula inspiradas em projecto, “onde somos obrigados a pensar”

(Teresa) e “somos nós que fazemos tudo, aprendemos a investigar e a raciocinar” (Patrícia). “Onde – resumiu a Benvinda – “o aluno conta”.

Posto isto, pensamos, com a contribuição de outros colegas que também queiram experienciar este modo de trabalho, continuar a desenvolvê-lo, levando a que se torne cada vez mais frutuoso e alargado a um maior número de alunos e disciplinas. Se há tantos problemas – filosóficos, científicos, práticos – por que não transformá-los campos de problemas, em projectos? Fica o desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P., serrazina, I. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da educação Básica.

Afonso, A. J. (1999). *Educação básica, democracia e cidadania, dilemas e perspectivas*. Porto: Afrontamento.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In IIE (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-13). Lisboa: IIE.

Arfwedson, G. (1978). Estudar problemas. In E. Leite, et al (1990). *Trabalho de Projecto*. Porto: Edições Afrontamento.

Barata, F., Melro, J. & César, M. (2001). Quando Aprender Significa Pensar: Práticas inclusivas na aula de Introdução à Filosofia. *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. II, pp. 105-117). Braga: Universidade do Minho.

Barata, F., Raposo, L. & César, M. (2002). O prazer de aprender a pensar: Práticas inovadoras na disciplina de Introdução á Filosofia. *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.

398-406). Porto: Edições Colibri & SPCE.

Benavente et al. (1993). *Mudar a escola mudar as práticas – Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.

Boutinet, J.-P. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Brown, A.L., Bransford, J. D., Ferrara, R.A. & Campione, J.C. (1993) Learning, remembering and understanding. In P.H. Mussen (Series Ed.) & J. Favel and E. Markman (Vol. Eds.), *Handbook on child psychology* (vol. 3., pp. 77-166) New York: John Wiley & Sons.

Campomanes, C.T. (1984). *Didáctica de la filosofía – perspectivas e materiales*. Madrid: Ediciones S.M.

Carvalho, A. D. e tal. (2001). *Novo conhecimento; nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, L. B & Ricardo, M. M.C. (s/d). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.

César, M. (2002). E depois do adeus? Reflexões a propósito de um *follow up* de duas turmas de um currículo em alternativa. In D. Moreira et al. (Eds.), *Matemática e Comunidades: A diversidade social no ensino-aprendizagem da Matemática* (pp. 93-104). Lisboa: SPCE-SEM & IIE.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de Todos e para Todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade* (cap.8, pp 119-151). Lisboa: Porto Editora.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.

Costa, A. B. (1996). Escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1-2), 151-165.

Costa, A. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (Eds.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (Seminários e colóquios)* (pp. 25- 36). Lisboa: CNE.

Descartes, R. (1973). *As paixões da alma*. Lisboa: Sá da Costa

Descartes, R. (2002). *Princípios da Filosofia*. Lisboa: Lisboa Editora

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris: A. Colin

Dias A. & Hapetian I. (s/d). *Projectos de Turma*. Lisboa: Texto Editora

Dias de Carvalho, A. (1997) Do projecto à utopia pedagógica. In E. Leite, et al (1990). *Trabalho de Projecto*. Porto: Edições Afrontamento.

Fisher, R. (2000). *Teaching Thinking*. London: Continuum.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guerra, I.C. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção*. Cascais : Principia.

Jaspers, K. (1987). *Iniciação Filosófica*. Lisboa : Guimarães Editores

Kant, E. (2000). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Lisboa Editora.

Kierkegaard, S. (1990). *Temor e tremor*. Lisboa: Guimarães Editores.

Lipman, M. (1984). *O pensar na educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Martins, G. O. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

Melro, J. (1999). Escola inclusiva: uma análise reflexiva feita em torno de um projecto de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. [Documento policopiado] Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Melro J. & César, M. (2002). Escola para todos: Que caminhos? Que trajectos?. In M. Fernandes et al. (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 175-187). Porto: Edições Colibri & SPCE.

Ministério da Educação (1996) *Programa de Introdução à Filosofia-10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação

Oliveira I. & César, M. (2002). Uma história simples reflexões sobre a vivência de um currículo alternativo. In *Actas do VI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 189-201). Faro: SPCE.

Pereira, P. C. (2000). *Amor e conhecimento. Reflexões em torno da razão pedagógica*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

Perret-Clermont, A.-N. (1990). *Social Psychology of transmission of knowledge: negotiations in teacher student relationship*. Comunicação apresentada no Symposium on research on effective and responsible teaching. Fribourg, Suíça.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In *Caminhos para a Escola Inclusiva*. Lisboa: IIE.

Salema, M.H. (1998). *Aprender a pensar: a metacognição na composição escrita* [tese de mestrado apresentada na faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, documento policopiado].

Santos, J. (1959). *A criança e a escola*. Lisboa: Editorial Império.

Santos, J. (1982). Ensaio sobre a educação II: A criança quem é? Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, J. T. (2002). *Para que serve a Filosofia ?* Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa/Centro de Estudos Filosóficos [Documento policopiado]

Sartre, J-P. (s/d). *O existencialismo é um humanismo* Lisboa: Editorial Presença.

Schubauer-Leoni M. & Perret-Clermont, A.-N. (1980). Interactions sociales et représentations symboliques dans le cadre des problèmes aditifs. *Recherches en didactique de mathématiques*, 3, 297-350.

Schubauer-Leoni M. & Perret-Clermont, A.-N. (1981). Conflict and cooperation as opportunity for learning. In P. Robinson (ed.), *Communication in development* (pp. 203-233). London: Academic Press

Schubauer-Leoni M. & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Social Interactions and mathematics learning. In Nunes, T. & Bryant, P. (Ed.), *Learning and teaching Mathematics: an international perspective* (pp. 265-283). Hove: Psychology Press.

Searle, J. (1987). *Mente, cérebro e ciência*. Lisboa: Edições 70

Sérgio, A. (1974). Prefácio. In B. Russel, *Os problemas da filosofia*. Coimbra: Arménio Amado.

Silva, J. M. & César, M. (2001). Ilusões e contradições. Das intenções às acções. *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (vol. II, pp. 129-141). Braga: Universidade do Minho.

Strecht, P. (1998). *Crescer vazio*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Strecht, P. (1999). *Preciso de ti: Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Touraine, A. (1998). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Vygotsky, L. S (1978) *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press. [original published in 1934].

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of mind. A sociocultural approach to mediated action*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.