

Fernanda Gouveia¹, Gorete Pereira², Isabel Gouveia³ & Nuno Fraga⁴

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

E-mail: (1) mfgouveia@staff.uma.pt, (2) goretepereira@staff.uma.pt, (3) ana.isabel.gouveia@hotmail.com, (4) nfraga@staff.uma.pt.

RESUMO

Neste artigo, tendo como ponto de partida as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, procuramos perceber a importância do Pensamento Crítico e do Pensamento Criativo, bem como da Sensibilidade Estética e Artística nas Aprendizagens Essenciais do 1º Ciclo do Ensino Básico, em conformidade com o Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.

Da análise documental efetuada, e tendo por base os Descritores do Perfil dos Alunos, associados às Áreas de Competências, registaram-se evidências de uma valorização do Pensamento Crítico e do Pensamento Criativo, em oposição ao que sucede na Área de Competência da Sensibilidade Estética e Artística.

Constatou-se que é pretendido um perfil de aluno, que seja, sobretudo, conhecedor/sabedor/culto/informado; sistematizador/organizador; criativo; comunicador; questionador; crítico/analítico e responsável/autónomo, visando a mobilização de múltiplas literacias e o desenvolvimento de valores e competências, tendo por base uma formação centrada na pessoa e na dignidade humana.

POLÍTICAS EDUCATIVAS: EIXOS DE MUDANÇA CURRICULAR

O currículo “enquanto medula de todo o processo de escolarização” (Paraskeva, 2005, p. 322) tem sido um alvo privilegiado das políticas educativas, cuja importância tem sido patenteada pelas sucessivas reformas curriculares. A “curricularização” das reformas educativas consiste, no parecer de Pacheco (2008, p. 24), em alterações que não se envolvem diretamente com as mudanças estratégicas e inovadoras.

Durante séculos, o currículo consistiu numa coleção organizada de conteúdos, objetivos e métodos de avaliação impregnados de uma racionalidade técnica em consonância com o mundo do trabalho, no contexto da revolução industrial. Foram vários os movimentos que

pretendiam reagir a esta conceção tradicional do currículo, conduzidos por vários autores, entre os quais, Giroux e McLaren (2002, p. 144) que defendem a ideia de que escola e o currículo devem atuar como “esferas públicas democráticas”, consistindo num espaço onde é essencial “dar voz” aos estudantes e transformar os professores em “intelectuais transformadores” (Giroux, 1997. p. 163), capazes de interpretar os contextos educativos, para colocar em prática um conjunto de ações estratégicas propícias às aprendizagens, objetivo último da gestão diferenciada do currículo (Flores e Flores, 1998).

São muitos os normativos legais que procuram definir medidas de política educativa, no sentido de alargar a escolaridade obrigatória e assegurar mais qualidade nas aprendizagens e as melhores oportunidades para todos os alunos. Considerando que “a política educativa corresponde ao conjunto de decisões oriundas do sistema político, englobando as intenções e estratégias determinadas pelos critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como válidas socialmente” (Pacheco, 2005, p. 61), procurámos perceber o que é que as políticas educativas nos reservam no que diz respeito às questões curriculares e às implicações nas práticas pedagógicas.

As políticas educativas atuais outorgam novos poderes à escola, atribuindo a possibilidade de criação de novos projetos, de acordo com as especificidades dos vários contextos escolares. Com efeito, nem a escola se traduz num espaço “despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central” (Fernandes, 2000, p. 33), nem o currículo pode ser restrito a conteúdos e objetivos definidos para todos, sendo crucial edificar uma escola capaz de implementar as mudanças necessárias e corresponder aos desafios colocados pelas novas realidades educativas, razão pela qual lhes deve ser atribuído poder de decisão.

Nóvoa (1991, p. 72) acautela, no entanto, que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”, razão pela qual o seu desenvolvimento profissional se articula intimamente com as escolas e os seus projetos.

Esta ideia é atestada por Pacheco (2008, p. 23), segundo o qual, organização escolar será o lugar principal da construção dos projetos de formação, pois “(...) não é possível, por mais prescrição que possa existir, falar-se de um currículo fechado, de um currículo à prova de professores”.

Nesta ordem de ideias, surge o Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória, assumido como um documento de referência para o sistema educativo, com o principal propósito de assegurar a necessária

convergência e articulação das várias deliberações curriculares. Consubstancia uma matriz, que sustenta orientações curriculares significativas para todos os agentes educativos, assumindo uma natureza abrangente e transversal, já que, não obstante a especificidade dos percursos escolares, importa criar consensos sociais sobre as competências que os alunos deverão desenvolver nas mais variadas áreas do saber.

É, precisamente, por este motivo que este Perfil dos Alunos se apresenta organizado em princípios, valores e áreas de competências, as quais compreendem combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes e resultam de fatores cognitivos, metacognitivos, sociais e emocionais, físicos e práticos.



Figura 1. Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

São dez as competências previstas (fig. 1) para os jovens alcançarem no final da escolaridade obrigatória: (1) linguagens e textos, (2) informação e comunicação, (3) raciocínio e resolução de problemas; (4) pensamento crítico e pensamento criativo; (5) relacionamento interpessoal; (6) desenvolvimento pessoal e autonomia; (7) bem-estar, saúde e ambiente; (8) sensibilidade estética e artística; (9) saber científico e tecnológico; (10) consciência e domínio do corpo.

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal,

mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (DGE, 2017, p. 10).

Associados a cada uma destas competências e visando o seu desenvolvimento, encontramos descritores relativos a capacidades e atitudes a promover nos alunos, designadamente: Comunicador; Conhecedor/sabedor/Culto/ Informado; Sistematizador/ organizador; Respeitador da diferença/ do outro; Participativo/ Colaborador; Criativo; Questionador; Leitor; Responsável/Autónomo; Indagador/ Investigador; Crítico/Analítico.

PENSAMENTO CRÍTICO E PENSAMENTO CRIATIVO

Considerando como ponto de referência as áreas de desenvolvimento e aquisição de competências-chave do Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho), nos propusemos compreender a relevância do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, no âmbito das novas orientações curriculares para os ensinos básico e secundário. Assim, e projetando o foco para as escolas, enquanto instituições educativas, acreditamos que estas desempenham um papel crucial no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo nos alunos.

As competências inerentes à área do pensamento crítico envolvem a atribuição de sentidos às informações e às experiências, e o desenvolvimento de novas ideias e de argumentações assentes em diversas princípios e dimensões. Já no que se refere ao pensamento criativo, importa promover a gestão e aplicação de novas ideias em contextos específicos, a abordagem das situações a partir de diferentes perspetivas, e a identificação de soluções alternativas, permitindo, igualmente, a avaliação do impacto das suas decisões e a criação de novos cenários (DGE, 2017).

O desafio lançado às escolas, incentivando-as a se transformarem em espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, e educacionalmente mais ambiciosos e influentes (Trindade, 2018) exige aos professores a utilização de novas metodologias que proporcionem diferentes estilos de aprendizagem, através de cenários inovadores, favorecendo espaço à emergência do pensamento crítico e criativo.

Canalizando para o documento que desenha o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, mais concretamente, as competências na área

do pensamento criativo, deparamo-nos com um conjunto de descritores operativos que enunciam e ilustram o desenvolvimento das aprendizagens. Pretende-se que os alunos desenvolvam ideias e projetos criativos contextualizados, recorrendo à imaginação, inventividade, agilidade e flexibilidade, dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação (DGE, 2017). Sendo que, e paralelamente ao observar, analisar e discutir ideias, processos ou produtos, o aluno irá recorrer a critérios, a fim de apreciar essas ideias e construir argumentos à sua fundamentação, avaliando as suas decisões e opções (Trindade, 2018).

Neste alinhamento, depreende-se que o desenvolvimento do pensamento criativo está conectado com o desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, para criar, é fundamental ter capacidade crítica, competência que pode ser desenvolvida ao longo de toda a vida.

No âmbito da psicologia cognitiva, Sternberg (2008) diz-nos que o pensamento crítico resulta dos processos mentais, estratégias e de representações que se utilizam para resolver problemas, tomar decisões e aprender novos conceitos. Neste sentido, o pensamento crítico baseia-se numa estratégia mental, pela qual o indivíduo atinge juízos próprios, exigindo de si mesmo um trabalho de questionamento e de análise.

E como potenciar o pensamento crítico alinhado ao pensamento criativo? Rocha e Fonseca (2017) dizem ser fundamental a criação de ambientes e a utilização de metodologias que proporcionem abertura à experiência, e por sua vez, desenvolva a curiosidade, os interesses, a autonomia, a autoconfiança, a sensibilidade aos problemas, a autorrealização e a perseverança, a introversão, a flexibilidade de pensamento, a independência de julgamento, o não conformismo e a tolerância à ambiguidade.

À luz do pensamento de Michael Scriven e de Richard Paul (2007), um pensador crítico é capaz de:

raises vital questions and problems, formulating them clearly and precisely; gathers and assesses relevant information, using abstract ideas to interpret it effectively comes to well-reasoned conclusions and solutions, testing them against relevant criteria and standards; thinks openmindedly within alternative systems of thought, recognizing and assessing, as need be, their assumptions, implications, and practical consequences; and communicates effectively with others in figuring out solutions to complex problems (p. 2).

Destas ilações, podemos afirmar que o pensamento crítico é o modo de pensar sobre qualquer assunto, conteúdo ou problema, cujo pensador tem a habilidade de aprimorar o seu pensamento através de estruturas inerentes ao mesmo.

Reportando para o pensamento criativo, este poderá ser original ou inovador e apropriado, e apresenta soluções possíveis, adequadas e reais perante um problema de forma criativa. Porém, o ser criativo não significa necessariamente ter um pensamento criativo. A este respeito, Sadowsky e Connolly (1999) referem que o pensamento criativo sendo um processo, constitui-se por cinco fases:

1. **Perceber a existência de um problema:** o pensamento criativo é utilizado na solução de problemas, portanto ele só existirá perante um problema;
2. **Pesquisar e armazenar dados:** a capacidade de possuir dados/informações em diversos aspetos melhora a capacidade de encontrar soluções. Quanto maior for a possibilidade de acesso mental a esses dados, maior será a possibilidade da sua utilização de modo eficaz;
3. **Incubação:** fase em que o problema é desfocado, porém não deixa de ser reconhecido. Mentalmente poderão emergir outras possibilidades na análise das soluções;
4. **Insight e iluminação:** momento em que aparentemente ocorre a solução;
5. **Avaliação ou verificação:** etapa em que a solução criativa deve ser avaliada a fim de aferir a sua aplicabilidade e eficácia.

Desta forma, o pensamento criativo nos alunos é reconhecido como um processo mental que, além de utilizar a criatividade na solução eficaz de problemas, é estimulado e desenvolvido, reconhecendo que os elementos básicos para o desenvolvimento da criatividade emergem dos processos sociais, das vivências dos alunos e dos ambientes estimuladores.

Alencar (1986), tal como Gardner (2008) referem que todo o ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas e estas podem ser desenvolvidas e aprimoradas através da prática e do treino. Nesta perspectiva, a criatividade é compreendida como fenómeno humano mediado pela inteligência e influenciada pela aprendizagem. Já numa perspectiva cognitivista, Gardner (2002) fundamenta a relação dialética existente entre a criatividade e a inteligência ao afirmar que,

Uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas, capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades que ele encontra e, quando adequado, a *criar* um produto eficaz e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo (p. 46).

Robinson (2010) refere que a criatividade se assemelha muito à literacia, porque se alguém não souber ler nem escrever, não se assume de imediato a sua incapacidade de o fazer, apenas que não aprendeu a fazê-lo. O mesmo acontece com a criatividade, o mesmo autor considera-a tão importante na educação, quanto a alfabetização. Assim, o ser criativo na sala de aula, não é apenas ter ideias e deixar o pensamento fluir, mas também envolve,

(...) refining, testing and focusing what you're doing. It's about original thinking on the part of the individual, and it's also about judging critically whether the work in process is taking the right shape and is worthwhile, at least for the person producing it (Robinson, 2010, p. 119).

Neste alinhamento, a habilidade em criar e ser crítico é definida por Robinson (2016) como *"ability to analyse information and ideas and to form reasoned arguments and judgments"* (p. 137), que associada aos *skills* de comunicação e em colaboração, são fatores que promovem a aprendizagem do aluno.

Deste modo, compete à escola priorizar a articulação entre os programas curriculares e os projetos a desenvolver, possibilitando espaços para a criatividade e para o desenvolvimento das capacidades naturais dos alunos, de modo a capacitá-los a se afirmarem no mundo, porque todos nascemos com enormes capacidades criativas, mas que precisam de ser desenvolvidas (Robinson, 2010).

Para desenvolver este pensamento criativo, Robinson (2016) salienta a necessidade da ocorrência de três premissas fundamentais nos alunos: motivação, confiança e criatividade. A motivação relaciona-se com a paixão dos alunos pela disciplina, fazendo com que deem o melhor de si; a confiança ajuda-os a adquirirem as destrezas e conhecimentos, tornando-os seguros e independentes e capazes de aprofundar ainda mais esses mesmos conhecimentos; a criatividade, por seu turno, leva-os a

experimentar, a investigar, a questionar, fortalecendo assim um conjunto de competências desenvolvimentais e sociais.

Desta inferência, entenda-se que o pensamento criativo pode e deve ser estimulado, acreditando que todas as pessoas têm um potencial criativo. Ao olharmos para os princípios orientadores da aprendizagem defendidos pela UNESCO e pela *International Bureau of Education (IBE), The Guiding Principles for Learning in the twenty-first Century* (2016), é dada ênfase ao pensamento criativo no indivíduo, cujo processo criativo integra os seguintes elementos: utilidade, originalidade e estética:

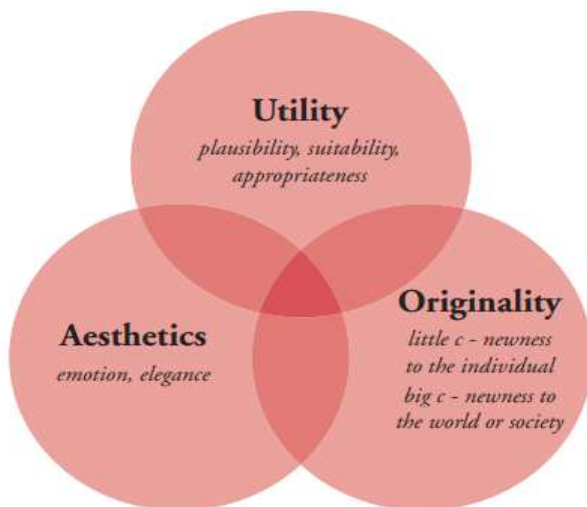


Figura 2. Elementos essenciais e comuns às diferentes definições de criatividade. Fonte: *The Guiding Principles for Learning in the twenty-first Century*, 2016, p. 16.

Neste sentido, a criatividade é tida como uma utilidade na medida em que é legitimada e adequa-se ao seu propósito. É ainda considerada original sob duas vertentes: para o indivíduo que cria e para a sociedade. E por fim, a criatividade é estética porque acarreta emoção e elegância. Digamos que estes elementos são a essência do processo criativo, através dos quais a criança/aluno perspectiva novas situações, novas abordagens e responde aos desafios com emoção e requinte, como se encontra expresso nos princípios defendidos pelas referidas Organizações, “*Students use creativity to rethink situations from new perspectives, to see approaches that are not apparent at first, and to respond to situations with elegance, utility, and novelty*” (2016, p. 16). O mesmo documento refere ainda a criatividade como

um processo criativo automático e controlado, consciente e inconsciente, e que contém as seguintes fases: *“Preparation (detecting a problem and gathering data); Incubation (stepping away from the problem for a period of time); Illumination (a new idea or solution emerges, often unexpectedly); Verification (the new idea or solution is examined or tested)”* (2016, p. 16).

Assim, o processo criativo só é realizável quando recorre ao conhecimento e às habilidades dos alunos, o que leva a reconhecer a criatividade como a *powerful extension of learning*.

The Guiding Principles for Learning in the twenty-first Century (2016) destaca a necessidade das escolas em identificar ativamente as melhores maneiras de desenvolver o pensamento criativo dentro e fora da sala de aula. Deste modo, a criatividade deve ser levada em consideração nas decisões tomadas sobre:

- *Staff recruitment;*
- *Setting aside time in the curriculum for students and teachers to develop creative thinking;*
- *Allowing students to play a leading role in their own learning;*
- *Making sure that students take time to review their learning from multiple perspectives;*
- *The creation of spaces in schools that allow for creative activity;*
- *Codes of behaviour and classroom procedures that value and promote creativity.* (The Guiding Principles for Learning in the twenty-first Century, 2016, p. 17).

Como podemos verificar, existe um conjunto de fatores que são cruciais quando se pretende criar condições para o desenvolvimento do pensamento criativo no aluno, desde a equipa pedagógica envolvida, ao utilizar tempos no currículo para que possa ser desenvolvido o pensamento criativo, aos estímulos que são dados aos alunos, e ainda, as oportunidades que lhes permitem serem eles os líderes da sua aprendizagem.

Confirma-se a correlação existente entre o pensamento crítico e o pensamento criativo, sendo que o ser crítico exige criatividade, e o ser criativo exige ser criticidade.

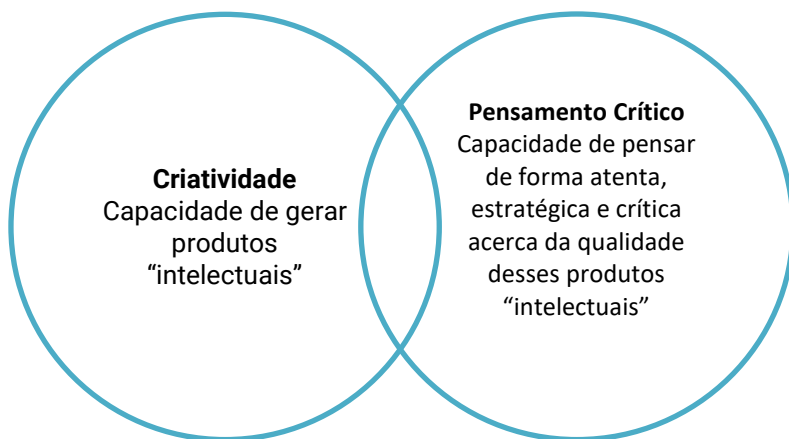


Figura 3. Interseção da Criatividade e Pensamento Crítico. Fonte: (Bailin, 2002; Bonk & Smith, 1998; Ennis, 1985; Paul & Elder, 2006; Thayer-Bacon, 2000)³².

Por outras palavras, o pensamento crítico é a força motriz da criatividade, e ambos surgem como peças elementares “num mundo em mudança, onde é preciso estar constantemente disponível perante novas situações que exigem respostas divergentes” (Aguirre, 2005, p. 173).

Podemos reter que a escola e os professores têm um papel primordial na criação de ambientes educativos que promovam o pensamento crítico e criativo, valorizando o conhecimento como ponto de partida.

Assim, e como em qualquer projeto de mudança, que se torna objeto de uma interpretação por parte de cada professor, estes novos desafios educacionais e políticos, ao investirem nas competências fundamentais para o aluno do século XXI, invocam às escolas e aos professores, a criação de metodologias inovadoras e diversificadas que possam promover aprendizagens ativas e significativas aos alunos.

Será pertinente questionar se as escolas estão preparadas para uma nova dinâmica organizacional que permita a construção de ambientes inovadores de aprendizagem que fomentem o pensamento crítico e criativo nos alunos. Certo é, se as escolas querem desenvolver modelos de inovação pedagógica eficazes, têm que trabalhar no sentido de se tornarem organizações aprendentes (Santos-Guerra, 2001), criando condições

³²http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/como_potenciar_o_pensamento_crítico_e_criativo.pdf.

organizacionais para que possam existir novos espaços de ação pedagógica.

CONJUGANDO A MATÉICA

À escola atual impõem-se novos desafios, plasmados nos imperativos legais que consagram uma “maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (Decreto-Lei n.55/2018, Preâmbulo).

À escala global objetivam-se posicionamentos e reconhece-se a emergência da rutura paradigmática. No discurso dos decisores políticos há uma nova consciencialização que leva ao surgimento de novos olhares e perspetivas consubstanciadas no relatório da OCDE: *The Future of Education and Skills – Education 2030*, onde se considera que face à explosão de conhecimento científico e à emergência de problemas sociais cada vez mais complexos “(...) *it is appropriate that curricula should continue to evolve, perhaps in radical ways. Need for new solutions in a rapidly changing world*” (2018, p. 3).

Estas novas orientações apontam para um novo conceito de currículo, dinâmico e contextualizado “*should be developed from “predetermined and static” to “adaptable and dynamic”*” (p. 7), consequência das novas exigências sociais e das novas necessidades de aprendizagem de cada indivíduo.

O mesmo relatório remete para a necessária “Authenticity. Learners should be able to link their learning experiences to the real world and have a sense of purpose in their learning. This requires interdisciplinary and collaborative learning alongside mastery of discipline-based knowledge”(p. 7). É por isso, necessário, tal como prevê o Decreto-Lei n.º 55/2018 “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Preâmbulo, p. 2928).

Estamos perante o reconhecimento da importância da habilidade para aprender, ou seja, falamos da “matética” transformada em arte por Papert (2008), que em convergência com os normativos, identifica:

A habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado. Isso será cada vez mais verdadeiro no futuro: a habilidade para competir tornou-se a habilidade de aprender (p. 13).

Mas, concluído o diagnóstico, centremo-nos na terapêutica, as designadas soluções que Papert (2008), numa conjugação perfeita entre Matemática e Inovação reconhece: “[...] se quisermos novas formas de aprendizagem, necessitamos de um tipo diferente de teoria de aprendizagem” (p.34) e acrescenta “[...] estou convencido que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando” (p.37). Trata-se de uma nova focalização do essencial, que deslocaliza a atenção na didática para a matemática, ou seja, da arte de ensinar para a arte de aprender, “[...] a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (p. 134).

Neste contexto epistemológico, o professor-mediador dará enfoque ao desempenho do aprendiz, interpelando-o no sentido da resolução das situações/problema, dando-lhe condições, a partir da saturação dos ambientes de aprendizagem a partir dos quais os aprendizes edificarão novos constructos, assertivos e essenciais ao seu desenvolvimento.

A ARTE DE APRENDER A SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Por muito que se pretenda veicular no currículo, e no seu mais recente enquadramento que o apadrinha com a autonomia e a flexibilidade, a necessidade de desvelar outras possíveis formas de construção da escola, impele-nos a consubstanciar, de igual forma, o lugar do professor no discurso da descentralização da escola, das práticas pedagógicas e quiçá da reconfiguração de um perfil docente para o século XXI.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho manifesta, no seu conjunto articulado de 23 princípios orientadores para a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, um sentido de autonomia para o desenvolvimento curricular que embora alimente, como processo, a (des)construção do perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória, evidencia, possibilidades várias de empoderar os instrumentos de planeamento curricular, bem como as dinâmicas pedagógicas ao nível da escola.

Todavia, se o referido processo, tende a colocar o acento tónico na garantia de que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (art. 6.º, 1.) é, não menos verdade, que essa finalidade coloca, igualmente, a tonicidade das práticas no exercício pedagógico do professor. Se, por um lado, o Decreto preconiza a ascensão de uma perspetiva matemática no currículo, no sentido que lhe é dado por Comenius e mais tarde por Seymour Papert, ou seja, a arte do discente ou a arte de aprender, respetivamente, implicando os alunos na

construção sociocrítica do seu percurso académico, por outro lado, o papel do professor é redimensionado tanto na construção faseada da autonomia da escola, como na redefinição da sua profissionalidade que traz consigo questões éticas e deontológicas diferentes.

De facto, de todos os temas epopeicos da política educativa, aquele que maior espetáculo tem proporcionado à escola é o que a coloca em debate com os processos de autonomia: ora porque desejamo-la, ora porque é escassa, ora porque é a partir dela que a escola se emancipa, ora porque é na sua construção que os cenários de aprendizagem se transformam, porque as aprendizagens se *glocalizam*³³ e se revertem em significados, ora porque nos revemos como possíveis e necessários autores da nossa escolaridade.

Este exercício de uma autonomia construída, embora articulada num exercício decretado de gestão até 25%, corresponsabiliza os professores a pensarem de outro modo a sua arte de ensinar, isto é, a sua didática.

“A gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018).

São lançados desafios ao perfil do professor na (des)construção do Decreto sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular que o coloca perante a arte de aprender. O professor converte-se em sujeito da sua própria aprendizagem e na transformação do seu projeto político-pedagógico desvela-se à escola e aos alunos como um ator, também ele na busca de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais à escola do século XXI.

Consideramos, deste modo, que o currículo, o pensamento crítico e a criatividade, embora sejam dimensões de análise que colocam o aluno no centro da sua (des)construção, também comprometem o professor ao reconhecer, num discurso freiriano, que a *mudança é possível*, mas dela precedem a *corporificação das palavras pelo exemplo*, a *criticidade* do ensino-aprendizagem e dos sentidos estético e ético da sua prática. Paralelamente a uma arte de aprender que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, haverá, no processo de ação-reflexão da ação

³³Neologismo que aglutina o global e o local e que se apresenta como expressão relativa à presença da dimensão local na construção e dinamização de uma cultura global.

político-pedagógica, a assunção de uma arte de aprender de um professor em formação contínua, em aprendizagem ao longo da vida. O professor neste cenário político deve assumir-se como um líder pedagógico, o que o implica, nas palavras de Kouzes e Posner (2009), alicerçar a sua prática a partir de cinco estratégias de liderança: “mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta, desafiar o processo, permitir que os outros ajam e encorajar a vontade” (p. 36).

O professor que se assuma um líder pedagógico na perspetiva que nos é apresentada por Kouzes e Posner (2009) amplia as possibilidades de concretização dos processos de autonomia e flexibilidade curricular que a política educativa preconiza no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Neste cenário, procurámos introduzir no debate sobre o Perfil do Professor em prol dos processos pedagógicos que deverá desenvolver para o cumprimento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, um conjunto de saberes que o comprometem com o exercício de uma liderança e de uma prática pedagógica inclusiva, flexível e democrática.

Posto isto, a *arte de aprender* que se apresenta ao professor, no exercício de uma prática pedagógica que surge reconfigurada pelas novas orientações curriculares para os ensinos básico e secundário, coloca-o no centro de um processo de investigação-ação participativa e reflexiva, de autoavaliação, que se alicerça no reconhecimento de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009, p. 23). Este é o saber que deverá nortear o perfil do professor à saída da formação inicial e o acompanhar no seu ciclo de vida enquanto profissional da educação.

Este saber coloca o professor como ator social que reconhece a sua incompletude como condição necessária ao trabalho colaborativo, à relação com os outros e à reconstrução da sua prática pedagógica. Apela-se à formação contínua de um professor que se assuma como conhecedor/sabedor/culto/informado; sistematizador/organizador; criativo; comunicador; questionador; crítico/ analítico e responsável/ autónomo, visando a mobilização de múltiplas literacias e o desenvolvimento de valores e competências, tendo por base uma formação centrada na pessoa e na dignidade humana.

Como nos afirma Freire (2009), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 26). Há, neste sentido, um desvelar de uma prática reflexiva do professor que vê na arte de aprender um exercício epistemológico que valida uma teoria do conhecimento onde “quem pensa

certo” sabe “que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (p. 34).

A arte de aprender, que se corporifica na ação de professores e alunos, nos mais diversos ambientes de aprendizagem, formais ou não formais, compromete-se na autenticidade dos sentimentos, nos processos de ressonância ou de *contágio* (Tolstói, 2017) e nas redes de comunicação que se criam. Esta arte de aprender tem por isso uma função moral e social (Tolstói, 2017) que se torna essencial ao desenvolvimento de um Perfil de Aluno de base humanista. Neste sentido, falaremos de criatividade e de pensamento crítico no currículo, onde a arte³⁴ é assumida como a “capacidade ou habilidade para a aplicação de conhecimento ou para a execução de uma ideia; conjunto dos meios pelos quais é possível obter a realização prática de algo, técnica” e como “conjunto de regras e preceitos necessários para o exercício de uma atividade ou profissão”.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Com o propósito de perceber a importância atribuída ao pensamento crítico e criativo nas Aprendizagens Essenciais previstas para o 1º Ciclo do Ensino Básico, procedemos à análise documental dos documentos alusivos às diversas Componentes do Currículo que compõem a Matriz Curricular do 1.º CEB, tendo por base os Descritores do Perfil dos Alunos associados às Áreas de Competências.

Registamos a frequência de cada um destes descritores em cada um dos componentes curriculares, procurando perceber, numa primeira fase, quais as áreas de competências mais e menos valorizadas, para averiguar, numa fase posterior, os descritores mais e menos privilegiados, com o principal objetivo de compreender em que medida este documento curricular (Aprendizagens Essenciais) valoriza a componente crítica e criativa nos objetivos enunciados em cada uma das componentes analisadas, sendo que os resultados apresentados em cada gráfico consubstanciam o total das frequências, no total das componentes em estudo.

³⁴ “arte”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

Gráfico 1. Áreas de competências mais valorizadas.

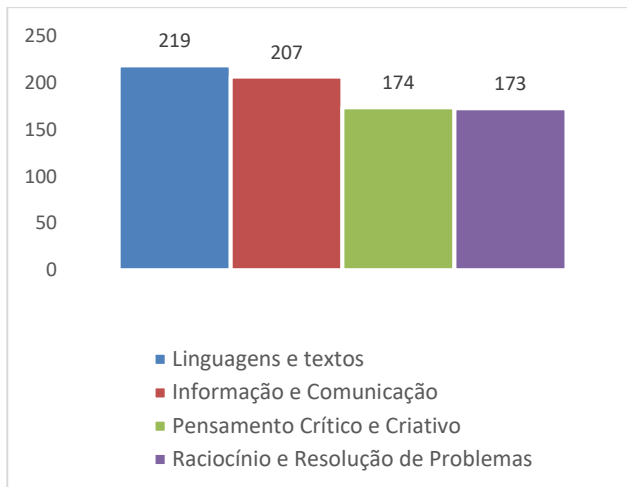
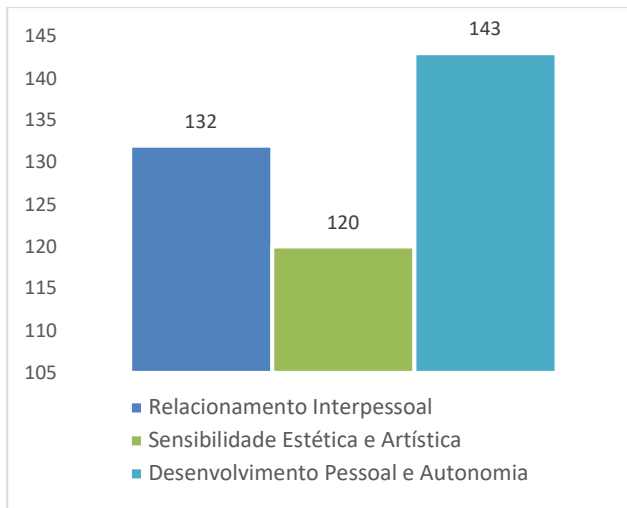


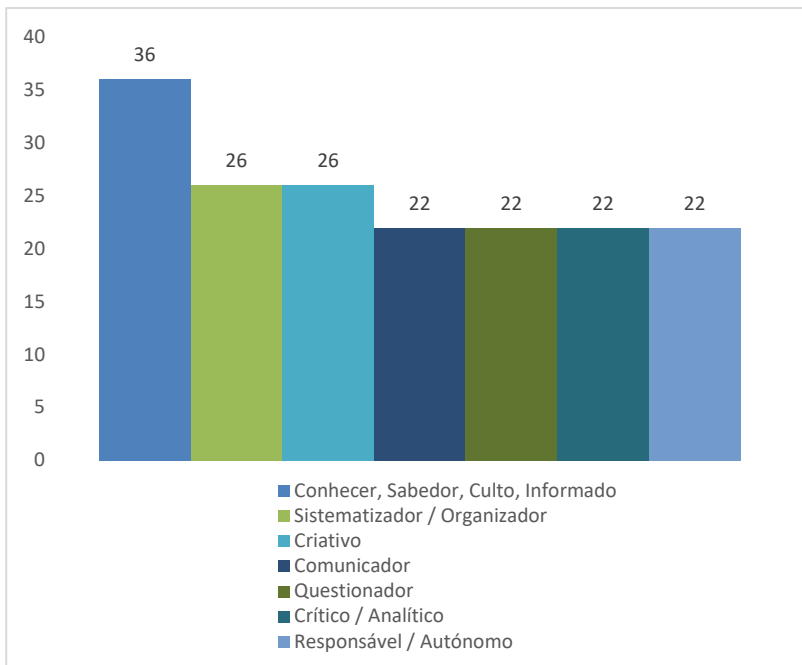
Gráfico 2. Áreas de competências menos valorizadas.



Da análise do gráfico 1, depreende-se que *Linguagens e Textos* é a competência mais valorizada ($f = 219$) e em segundo lugar a *Informação e Comunicação* ($f = 207$), sendo relegadas para um plano inferior o *Pensamento Crítico e Criativo* ($f = 174$), assim como o *Raciocínio e Resolução de Problemas* ($f = 173$).

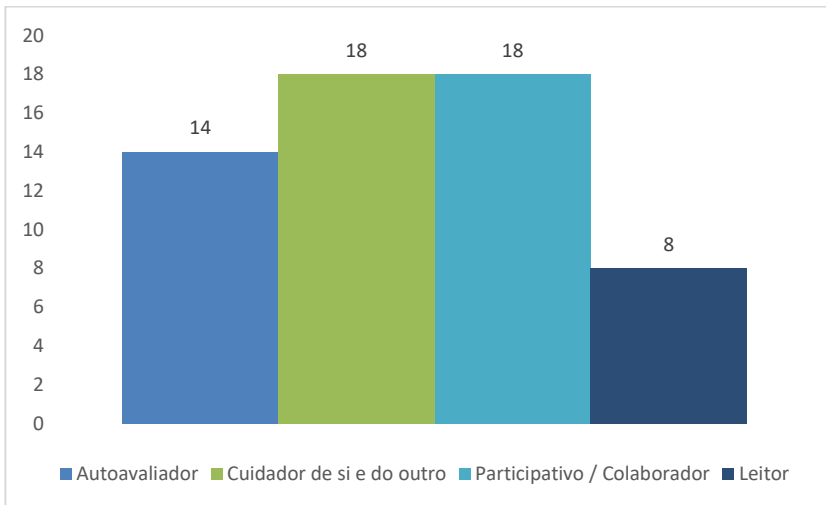
O gráfico 2 revela que a *Sensibilidade Estética e Artística* (f – 120), o *Relacionamento Interpessoal* (f – 132) e o *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* (f – 143) consubstanciam as 3 áreas de Competências menos valorizadas, no âmbito do total das componentes que compõem a matriz curricular do 1º CEB.

Gráfico 3. Descritores do perfil dos alunos mais valorizados.



Da análise do gráfico 3, é possível depreender que o conjunto de descritores mais valorizados são: *Conhecer, Sabedor, Culto, Informado* (f - 36) e logo a seguir, em segundo lugar, o *Sistematizador/Organizador* (f - 26) e o *Criativo* (f - 26). O *Comunicador* (f - 22), o *Questionador* (f - 22), o *Crítico/Analítico* (f - 22) e o *Responsável/Autônomo* (f - 22) são os terceiros mais valorizados, no âmbito dos descritores associados às dez áreas de competências.

Gráfico 4. Descritores do Perfil dos Alunos menos valorizados.



A leitura do gráfico 4 permite-nos deduzir que os descritores *Cuidador de si e do outro* e *Participativo/Colaborador*, ambos com a mesma frequência ($f = 18$) são os menos valorizados de todos. Também pouco valorizados, em segundo plano, registamos o descritor *Autoavaliador*, transversal a todas as áreas ($f = 14$) e o *Leitor* ($f = 8$).

CONCLUINDO

Podemos concluir que o *Pensamento Crítico* e o *Pensamento Criativo* referem-se à terceira Área de Competências mais registada no documento alusivo às Aprendizagens Essenciais, mas por outro lado a *Sensibilidade Estética e Artística* é uma das Áreas menos valorizadas, já que apresenta uma frequência menor de registos.

Da análise efetuada aos descritores do perfil dos Alunos, é possível inferir a importância atribuída aos descritores, por ordem crescente (do mais valorizado para o menos valorizado): 1º Criativo; 2º Comunicador, Responsável/Autónomo, Crítico/Analítico; 3º Indagador/Investigador; 4º Participativo/colaborador; 5º Autoavaliador (transversal); 6º Leitor.

O crítico/Analítico é um descritor, que se encontra em estreita ligação com o Pensamento Crítico, razão pela qual se possa concluir que haverá uma certa convergência com os princípios orientadores proclamados pelos

novos documentos legais, não se verificando o mesmo no que concerne à Sensibilidade Estética e Artística.

Se os documentos curriculares, neste caso específico, as Aprendizagens Essenciais de cada uma das componentes curriculares, não revelam uma consistência na valorização do Pensamento crítico e Pensamento Criativo, o que dizer da articulação com as práticas pedagógicas, tendo em consideração que é mais fácil apregoar do que praticar?

Para colocar em prática os novos princípios orientadores que defendem a primazia de várias competências, entre elas, o Pensamento Crítico e o Pensamento Criativo, importa (re)pensar, não apenas no perfil do aluno, mas igualmente no perfil do professor, que o implica na arte de aprender, ou seja, numa matética, que se fundamenta nestes três princípios, que nos são trazidos por Paulo Freire (2009): por um lado, o sentido estético da aprendizagem, associado à “boniteza” das estratégias, das metodologias, dos processos de ensino e de aprendizagem. Por outro, o sentido ético da aprendizagem associado à decência (moldura), as atitudes, os valores, a moral de ambos os lados da relação pedagógica e dialógica, enquanto terceiro pilar desta matética, a qual deve ser vivida na autenticidade dos sentimentos como processo verdadeiro de contágio.

Dicotomizar a relação ensino-aprendizagem, colocando de um lado o professor e do outro o aluno, é empobrecer o potencial da relação pedagógica, dos processos de autonomia construída e o sentido ético da ação pedagógica. Logo, “a beleza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético”, sendo que, “não há nesta beleza lugar para a negação da decência” (Freire, 2009, p. 95).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro/Eubuniversidad Pública de Navarra.
- Alencar, S. (1986). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. & Flores, M. (1998). Diversificação curricular: Que implicações? In L. S. Almeida; M. J. Gomes; P. B. de Albuquerque & S. G. Caires. *Atas do IV Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 92-95). Braga: Universidade do Minho.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (2002). *A nova ciência da mente: Uma história da revolução cognitiva*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Gardner, H. (2008). Cinco mentes para o futuro. As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso. Lisboa: Atual Editora.
- Giroux, H. (1997). Os Professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2002). Formação do Professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In A. F. Moreira e T. T. da Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 125-154). São Paulo: Cortez.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hughes, C. & Acedo, C. (2016). *Guiding Principles for Learning in the Twenty-first Century*. UNESCO: International Bureau of Education. Disponível em: https://www.ecolint.ch/sites/default/files/guiding_principles_brochure_0.pdf.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Machado, D. (2010). *Pensamento criativo*. Curitiba: Espaço Gestalt. Disponível em www.espacogestalt.com, <http://psicologianaatualidade.blogspot.com/2010/12/pensamento-criativo.html>.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- OCDE. (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português in J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11- 52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (2008). A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Paraskeva, J. M. (2005). Subversão e normalização do discurso. Epicentro (s) das políticas sociais do centro radical. In J. C. Morgado & M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/ Professores?* Atas do colóquio sobre formação de professores (pp. 303-327). Braga: Universidade do Minho.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas Creativas, La revolución que está transformando la educación*. Espanha: Grupo Editorial Penguin Random House.
- Rocha, A. & Fonseca, H. (2017). *Como potenciar o pensamento crítico e criativo em contexto escolar?* Atas do V Seminário de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar.
- Sadowski, M. & Connolly, P. (1999). Creative thinking: the generation of new and occasionally useful ideas. *Engineering Design Graphics Journal*, V. 63, n.º 1 20-25 Win. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ586619>.
- Santos-Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA Editores.
- Scriven, M. & Paul, R. (2007) *A statement by for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction* In <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>.
- Sternberg, R. (2008). *Psicologia cognitiva*. (4ª Ed.) Porto Alegre: Artmed.

Tolstói, L. (2017). *O que é a arte?* Lisboa: Gradiva.

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular. Relatos de práticas.* Lisboa: Leya. SA.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens].

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho [Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória] ME: DGES.