



# Flexibilizar e Inovar o Currículo para mudar e melhorar a Escola

Atas do Seminário sobre Currículo, Inovação e Flexibilização, realizado em Braga nos dias 6 e 7 de julho de 2018.

Instituto de Educação | Universidade do Minho

Joana Sousa  
José Augusto Pacheco  
José Carlos Morgado  
Natália Rodrigues  
(Orgs.)

# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

Flexibilizar e Inovar o Currículo para mudar e melhorar a Escola

## ORGANIZAÇÃO:

Joana Sousa, José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado e Natália Rodrigues

EDIÇÃO: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

DATA DE EDIÇÃO: 2018

ISBN: 978-989-8525-63-5

I Seminário sobre Currículo Inovação e Flexibilização

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Braga, 6 e 7 de julho de 2018

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Carlos Silva (Universidade do Minho)

Isabel Carvalho Viana (Universidade do Minho)

Joana Sousa (CIEE - Universidade do Minho)

José Augusto Pacheco (Universidade do Minho)

José Carlos Morgado (Universidade do Minho)

Lurdes Carvalho (Universidade do Minho)

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Carlinda Leite (Universidade do Porto)

Carlos Alberto Ferreira (Universidade de Trás os Montes e Alto Douro)

Carlos Barreira (Universidade de Coimbra)

Carlota Loyd Braga (Universidade de Aveiro)

Fernando Gonçalves (Universidade do Algarve)

Filipa Seabra (Universidade Aberta)

Francisco Sousa (Universidade dos Açores)

Isabel Fialho (Universidade de Évora)

Jesus Maria Sousa (Universidade da Madeira)

Maria do Céu Roldão (Universidade Católica Portuguesa)

Maria João Mogarro (Universidade de Lisboa)

Maria Palmira Alves (Universidade do Minho)

Preciosa Fernandes (Universidade do Porto)

## APOIOS



Universidade do Minho



FCT



Associação Portuguesa  
de Estudos Curriculares



## **Entre o Currículo e a Filosofia: possibilidades para o 1.º ciclo do Ensino Básico**

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

pedropereira@ese.ipp.pt

Fernando Diogo

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

fdiogo@ese.ipp.pt

António José Guedes

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

antoniojoseguedes@ese.ipp.pt

Dárida Fernandes

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

daridaf@ese.ipp.pt

### **Resumo**

O 1.º ciclo do Ensino Básico está intimamente associado a uma ideia de gestão integrada do currículo (Alonso, 2002). A Filosofia para Crianças, enquanto proposta pedagógica que visa o desenvolvimento do pensamento das crianças, nas suas múltiplas dimensões, poderá assumir-se como um elemento potenciador dessa integração (Guedes & Duarte, 2015).

Metodologicamente, optou-se por um estudo de caso, que contemplou um período de intervenção numa turma do 2.º ano, e face ao qual já se analisaram dados parciais (Duarte, Fernandes & Guedes, 2017). A recolha de dados assentou numa entrevista à docente titular, após terem sido desenvolvidas, na sua turma, doze sessões de Filosofia para Crianças (numa perspetiva de articulação/transversalidade curricular).

Pretende-se, com este estudo, compreender, à luz da opinião de professor titular, as potencialidades da Filosofia para Crianças como componente curricular transversal naquele ciclo, de acordo com dois parâmetros: as práticas pedagógicas dos docentes e as aprendizagens dos alunos.

**Palavras-chave:** Currículo; Filosofia para Crianças; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Democracia e Cidadania

### **1. O currículo e a ação pedagógica: que relações no 1.º ciclo do Ensino Básico?**

O conceito de currículo é recorrentemente mobilizado, porém a sua definição, como indicam diferentes autores (Carvalho e Diogo, 2001; Correia, 2017; Diogo, 2010; Garcia-Huidobro, 2017; Montenegro e Duarte, 2016; Pacheco, 2001; 2012; Silva, 2010), é difícil de se

fazer, uma vez que não se reconhecem consensos, pelo que o mesmo é passível de múltiplas e variadas perspectivas. Neste sentido têm-se desenvolvido diferentes enquadramentos e teorias curriculares (Null, 2011; Pacheco, 2001; Scott, 2008; Silva, 2010) que, ainda que possibilitem uma mais complexa compreensão deste fenómeno educativo, adensam o debate sobre, parafraseando Young (2014) e Null (2011), o que é o currículo, quais são as suas potencialidades e qual é a sua importância.

A este respeito recorda-se a perspectiva de Gimeno Sacristán (2013), segundo a qual o termo currículo, pela sua abrangência conceptual, torna-se, por vezes, necessário de simplificar para a sua operacionalização e discussão, reconhecendo-se, porém, que esse processo poderá ignorar dimensões relevantes para o mesmo. Para o presente texto, conceptualizar-se-á o currículo como uma construção sociopolítica (Garcia-Huidobro, 2017) que, tal como indica Roldão (2013, p. 132), «constitui o núcleo definidor da existência da escola». Independentemente da perspectiva curricular que se assume, o reconhecimento da importância do currículo, no contexto escolar, é transversal aos diferentes autores que o estudam.

Essa importância foi, a título de exemplo, reconhecida por Bobbitt (1918), que, ao fazer a apologia da utilização do método científico em todo o processo escolar e das práticas educativas, de modo a testar, medir e controlar as aprendizagens dos estudantes, afirma que «the curriculum, however, is a primordial factor» (p. 41).

O currículo tem história no contexto educativo (Gimeno Sacristán, 2013), pelo que os contributos de Bobbit (e outros autores que seguiam a sua linha de pensamento como Charters e Tyler) são inegáveis para o campo curricular (Pacheco, 2000; Null, 2011), com impactos que, ainda hoje, se fazem sentir nas realidades escolares (Apple, 2004). As suas perspectivas têm sido enquadradas nas teorias científicas (Scott, 2008), técnicas (Pacheco, 2001), racionais (Pacheco, 2000), tradicionais (Varela, 2013) e sistemáticas (Null, 2011) do currículo. De acordo com estas teorias, o currículo é científica, técnica, racional e legalmente legitimado (Pacheco, 2000).

Este entendimento curricular é, no seu essencial, um conceito impessoal, afastado dos agentes que se encontram nos contextos escolares (Null, 2011), sendo por isso entendido unidirecionalmente como um regulador e controlador das práticas pedagógicas (Scott, 2008). Porém, é preciso não menosprezar a dimensão pessoal associada ao currículo (Null, 2011), resultado, em grande parte, dos movimentos que, utilizando a expressão proposta por Pacheco (2001), possibilitaram uma *reconceptualização* do conceito de currículo, afastando-se, em grande medida, do entendimento burocrático, racional e impessoal atrás descrito. Porém, de acordo com o mesmo autor (2012), mesmo que conceptualmente se esteja a verificar um afastamento destas perspectivas, com contributos vários de diferentes áreas, a realidade escolar tende a encontrar-se mais cristalizada, com práticas semelhantes às explicitadas.

Essa reconceptualização é marcada por diferentes pensamentos e enquadramentos, associados às teorias curriculares críticas e pós-críticas, que introduziram, na discussão,

diferentes elementos, como a dinâmica do poder, a hegemonia cultural, a ideologia política, a diversidade e identidade de gênero, o multiculturalismo, entre outros (Garcia-Huidobro, 2017; Pacheco, 2012; Silva, 2010).

Para o presente texto, e reconhecendo os múltiplos contributos das teorias críticas e pós-críticas do currículo, mobilizar-se-á a proposta de Gimeno Sacristán (2013), segundo o qual é possível considerar-se que:

o currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como os conteúdos das matérias ou áreas a ensinar. Caso contrário, não haverão como entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, etc. (p. 24).

Recordando a proposta mobilizada por Pacheco (2012), é possível considerar-se o currículo como um rio. Esta metáfora salienta a dinâmica de conversação, associada ao conceito, que implica a intervenção de diferentes agentes internacionais, nacionais e locais. Não podendo, por isso, ficar restrito à sua dimensão organizacional, administrativa, implicando, também, uma dimensão pedagógica (Correia, 2017). A este propósito torna-se pertinente lembrar que, no âmbito local, por mais limitado, espartilhado e definido que seja o currículo oficial, o professor não se limita a ser um consumidor de currículo (Diogo, 2010), uma vez que, através da sua ação pedagógica é, inevitavelmente, um construtor curricular.

Tal relação é ainda mais premente no 1.º ciclo do Ensino Básico, uma vez que este ciclo de estudos se encontra marcado pela monodocência e implica que a ação docente seja promotora de aprendizagens associadas a uma lógica de integração curricular (Alonso, 2002; Montenegro & Duarte, 2016). É pertinente recordar que a defesa de um currículo integrado não é novidade no contexto educativo, sendo uma discussão que retoma, pelo menos, ao início do século XX (Beane, 1997; Mockle, 2018).

De acordo com Ferguson-Patrick, Reynolds e Macqueen (2018), a perspetiva de um currículo integrado, em que a lógica da estrutura disciplinar, original das teorias racionais, é repensada e a prática pedagógica promove uma mais evidente relação entre os diferentes conhecimentos, é uma marca das perspetivas educativas contemporâneas, mais ainda nos anos iniciais dos sistemas educativos. A este respeito, Alonso (2002) advoga a existência de múltiplos argumentos – epistemológicos, sociológicos e psicopedagógicos – que sustentam e justificam a defesa de um currículo integrado. Mais se lembra que essa integração curricular pode ser desenvolvida em diferentes níveis, como multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, temas de vida, metodologia de projeto, entre outros (Alonso, 2002; Ferguson-Patrick, Reynolds & Macqueen, 2018; Montenegro & Duarte, 2016), reconhecendo-se, porém, que nem todos estes níveis são igualmente significativos, sendo que, aqueles em que se verifica uma maior relação implícita entre os conhecimentos e o contexto social são os mais relevantes para a aprendizagem dos estudantes (Beane, 1997).

## 2. A Filosofia para Crianças: finalidades e práticas

Reconhecendo que o currículo integra uma dimensão associada aos objetivos e finalidades dos processos educativos (Garcia-Huidobro, 2017), torna-se relevante recordar as palavras de Apple e Beane (1997) relativamente à dinâmica curricular, no contexto dos sistemas educativos em regimes democráticos:

Puesto que la democracia implica el consentimiento informado de las personas, un curriculum democrático subraya el acceso a una gran variedad de información y el derecho de lo que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista. Los educadores en una sociedad democrática tienen la obligación de ayudar a los jóvenes a buscar entre las diversas ideas y a expresar la suyas (p. 31).

Esta perspetiva vai ao encontro do que é indicado por outros autores (Apple & Beane, 1997; Apple, 2004; Dewey, 1897; 1916; Freire, 1967; 2011) que associam a educação e a aprendizagem às práticas democráticas e cidadãs. Como sumariza Gimeno Sacristán (2013), «a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade» (p. 24).

Nesta linha de pensamento, Lipman (2003) defende a necessidade de se proporcionar às crianças a possibilidade de pensarem autonomamente, sendo esta, para o autor, uma competência essencial para garantir a existência de efetivas democracias. Ainda de acordo com esta perspetiva, Lipman propôs, no início da década de 1970, um projeto formativo que ficou conhecido como Filosofia para Crianças, que tinha como principal objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e eticamente cuidado, em crianças e jovens a frequentarem a escola (Guedes & Rego, 2012; Lipman, 2003; Lipman, Oscanyan & Sharp, 2001; Vansieleghem, 2005), através de um processo pedagógico que enfatizasse a descoberta e o envolvimento dos alunos (Di Masi & Santi, 2015).

As propostas de Lipman encontram-se associadas à ideia de comunidade de investigação/questionamento (Duarte, Fernandes & Guedes, 2017; Lipman, 2003; Lipman, Oscanyan & Sharp, 2001), por via da qual os participantes, numa lógica de cooperação, são incentivados a dialogar e discutir filosoficamente, o possibilita o desenvolvimento de todos os participantes (Daniel & Auriac, 2011), uma vez que implica que todas as crianças, que constituem esta comunidade, efetivamente tenham a possibilidade de pensar e de se expressar (Vansieleghem, 2005).

Através da participação nas comunidades de investigação, as crianças vivenciam a possibilidade de desenvolver a sua capacidade de pensar, com progressiva autonomia e complexidade, num processo dialógico de argumentação e contra-argumentação entre os estudantes (Di Masi & Santi, 2015). Mais ainda, as crianças, com o apoio de diferentes materiais pedagógicos – histórias, por exemplo –, refletem sobre conceitos filosóficos, como a liberdade, a justiça, o tempo, entre outros, desenvolvendo as suas competências lógicas, estéticas e éticas (Vansieleghem, 2005). Este desenvolvimento é, como lembram Lipman, Oscanyan e Sharp (2001), estruturado em torno da capacidade de pensar de cada criança, porque, nas palavras dos autores,

uma criança que adquiriu proficiência nas habilidades de pensar não é simplesmente uma criança que cresceu, mas uma criança cuja verdadeira capacidade de crescer foi ampliada (p. 36).

Em suma, a Filosofia para Crianças, enquanto proposta pedagógica, assenta em duas ideias centrais: a de que as crianças podem aprender Filosofia, associada à dimensão de aprenderem a pensar e a de que o processo pedagógico deverá ser sustentado na interação entre os estudantes, centrada nos valores democráticos de liberdade e respeito, encontrando-se, por isso, associado a práticas de democracia e cidadania (Daniel & Auriac, 2011; Di Masi & Santi, 2015; Guedes & Rego, 2012; Lipman, 2003; Vansielegthem, 2005).

### 3. Enquadramento metodológico

Retomando a perspetiva de Guedes e Rego (2012), a Filosofia para Crianças, no contexto escolar, pode ser enquadrado como uma disciplina autónoma e/ou como um elemento transversal a diferentes áreas do saber.

Para o presente trabalho<sup>8</sup>, numa aproximação ao conceito de integração curricular (Alonso, 2002; Beane, 1997), pretendeu-se perceber *quais os contributos da integração da Filosofia para Crianças, numa perspetiva de transversalidade curricular, no 1.º ciclo do Ensino Básico*.

Neste sentido, realizou-se, de acordo com o conceito proposto por Coutinho (2013), um estudo de caso, numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 21 estudantes, do distrito do Porto.

Naquela turma dinamizaram-se, entre o primeiro e o segundo período, doze sessões de Filosofia para Crianças, integradas nas diferentes áreas curriculares, como é ilustrado na Tabela 1.

Após a concretização das sessões, a docente titular da turma, que acompanhou todo o processo, ainda que não tenha participado ativamente nas sessões de Filosofia para Crianças, foi entrevistada, tendo sido feito esse registo através da gravação áudio. Os dados recolhidos nessa entrevista foram analisados qualitativamente, tendo em conta os objetivos da investigação e as opiniões perfilhadas pela docente.

---

<sup>8</sup> É relevante relembrar que o trabalho é apresentado numa lógica de complementaridade face a um outro (Duarte, Fernandes & Guedes, 2017) já publicado.

ÁREA CURRICULAR	N.º DE SESSÕES	ÁREA ESTRUTURANTE DA FILOSOFIA	EXEMPLOS DE ATIVIDADES
<b>Português</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropologia Filosófica</li> <li>• Ética</li> <li>• Filosofia da Linguagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O mesmo que e o contrário <i>de</i>: <i>Pensar é o mesmo que sentir?</i></li> <li>• <i>O que eu sinto quando...</i></li> <li>• Conceptualização do conceito “guerra”</li> </ul>
<b>Matemática</b>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofia da Linguagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualização do conceito “tempo”; <i>O tempo passa sempre igual?</i></li> </ul>
<b>Estudo do Meio (Ciências Naturais)</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofia da Linguagem</li> <li>• Natureza da Percepção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualização do conceito “vida”;</li> <li>• “Epistemologia dos sentidos”</li> <li>• <i>Existe ou não existe? O super-homem existe?</i></li> </ul>
<b>Estudo do Meio (Ciências Sociais)</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropologia Filosófica</li> <li>• Ética</li> <li>• Investigação social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O meu Mundo e o Mundo dos outros</li> <li>• A liberdade e a vida em sociedade: <i>Se somos livres porque existem regras?</i></li> <li>• O Mundo de hoje e o Mundo de amanhã.</li> </ul>
<b>Expressão Plástica</b>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofia da Linguagem</li> <li>• Antropologia Filosófica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Mentira e a Verdade – <i>Moldar a verdade</i></li> <li>• O pensamento – <i>Desenhar o pensamento</i></li> <li>• As cores – <i>Desenhar algo transparente</i></li> </ul>

Tabela 1- Sessões de Filosofia para Crianças

#### 4. Análise dos dados

Após a entrevista, e a partir de uma primeira análise breve do discurso assumido pela docente participante, foram criadas duas categorias de análise: i) práticas pedagógicas; ii) aprendizagens dos alunos.

Relativamente às práticas pedagógicas, a professora considerou que a Filosofia para Crianças está associada à abordagem de temas filosóficos, que não são rotina na sala de aula. Essa perspetiva vai ao encontro do que é assinalado por Vansieleghem (2005), que considera que, através da Filosofia para Crianças, os estudantes discutem temas filosóficos relevantes, nomeadamente associados à ética e à convivência social. A opinião da docente pode ser compreendida à luz das suas afirmações:

O que eu consegui realmente observar é que colocava os alunos a ler, a interpretar textos que os levavam a pensar, que eles não estariam muito habituados a esse tipo de textos, a esse tipo de temas aí abordados.

Às vezes, se calhar, é eu não ter assim momentos para levar os alunos a questionarem-se. Eu é mais coisas do dia a dia. Por exemplo, atitudes que se passam na sala de aula e lá fora no recreio. Mas pô-los perante esses textos e livros que foquem esses temas [filosóficos], acho que também é muito importante.

Como é apresentado nos excertos anteriores, a docente considerou pertinente a abordagem de Filosofia para Crianças, porque possibilitou que os estudantes tivessem em contacto com temas que, até ao momento, não tinham abordado em contexto escolar. Retomando as palavras da docente, a abordagem pedagógica associada aos textos «é muito importante». A este respeito lembra-se que a proposta de Lipman (2003) se encontra muito relacionada com os textos e o modo como estes possibilitam a reflexão filosófica.



Ainda sobre o presente assunto, a docente considerou que surgiram «*textos e temas um bocado complexos (...), mas se forem bem orientados eles chegam lá e são capazes*», o que indicia a plausibilidade de se discutir filosoficamente com crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico. A este respeito, Di Masi e Sani (2015) apresentam uma perspetiva semelhante, indicando que as comunidades de investigação, quando orientadas pelos docentes, permitem que as crianças possam «*reflect upon experience and co-construct new meaning, a privileged place that facilitates dialogue based on the interpersonal exchange of thoughts and the desire to reach a consensus rather than a simple agreement*» (p. 143). Deste modo, os dados convergem com a perspetiva conceptual dos autores, indiciando que as crianças podem beneficiar de diferentes aprendizagens quando há uma aproximação da prática docente ao que é proposto no âmbito da Filosofia para Crianças.

Este reconhecimento do processo associa-se, implicitamente, à segunda categoria considerada: as aprendizagens dos estudantes. Neste âmbito, a professora titular apresentou um discurso convergente com a conceção de que a Filosofia para Crianças potencia a aprendizagem de diferentes temáticas e desenvolve o pensamento e o sentido crítico dos estudantes. Neste contexto, a docente aproximou-se do que é defendido por Guedes e Rego (2012), que, enquadrando a Filosofia como uma temática transversal, consideram que pode ser motor de aprendizagens de diferentes áreas do saber, à medida que desenvolve a criticidade e ética de cada estudante. Nas palavras da docente titular de turma:

Os alunos agora, acho que conseguem ser mais críticos, em relação aos colegas, em relação a coisas que se passam e não ficam contentes logo assim com a primeira explicação, estão sempre a questionar. Acho que são mais críticos, muito mais. Mesmo textos que se leem aqui, eles questionam mais, têm sempre opiniões diferentes.

Os alunos conseguirem recolher mensagens importantes, que não são do dia a dia (...), mas realmente são coisas que acontecem no país, no mundo e acho, realmente, que eles conseguiram ser menos egoístas, menos egocêntricos, pensar um bocadinho nos outros e refletir e até a questionarem-se a eles próprios.

Os excertos referidos apontam o desenvolvimento do sentido/pensamento crítico, mas, também, uma certa forma de estar e compreender o mundo. Esta opinião é conducente com o apresentado por Vansieleghem (2005), que perspetiva a Filosofia para Crianças como uma prática pedagógica potenciadora da emancipação dos alunos. Torna-se pertinente, ainda neste âmbito, lembrar Freire (1967; 2011), uma vez que o autor sublinha, recorrentemente, os processos educativos enquanto práticas de liberdade, autonomia e emancipação. E tais valores, tendo em conta os dados recolhidos junto da professora titular, parecem ser potenciados pela inclusão da Filosofia no 1.º ciclo do Ensino Básico.

A par do referido, a docente não ignorou a dinâmica associada ao «*saber estar, o pensar no outro, o pensar nos valores [e, até] colocar em prática certos valores*», numa turma onde começou a existir «*uma grande diversidade de opiniões*», uma vez que já não era «*só a opinião de um e todos a concordar*». Esta dimensão relaciona-se, de modo implícito, com a associação entre a escola e a prática da democracia e dos seus valores (Apple & Beane, 1997),

reconhecendo-se que a diversidade de pensamento e o convívio com essa diversidade são, nesse sentido, elementos essenciais e com os quais as crianças deverão contactar na escola (Lipman, 2003).

## **5. Considerações finais**

Com base no analisado, reconhecem-se nos dados recolhidos indícios de que um professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, ao assumir-se como construtor curricular e introduzir práticas pedagógicas que possibilitam a articulação e integração da Filosofia para Crianças com as restantes áreas do saber, permitirá que as crianças aprendam sobre diferentes temáticas relevantes para a sua vida e para a sua ação cidadã, principalmente numa sociedade democrática. Uma perspetiva que, de alguma forma, vai ao encontro do que já defendera Vansieleghem (2005). Por outras palavras, os temas abordados no âmbito da Filosofia para Crianças promovem a aprendizagem de conhecimentos que, tendencialmente, se encontram afastados da rotina escolar, mas que não deixam de ser importantes para a vida das crianças, porque se relacionam com o modo como elas se integram e relacionam na e com a sociedade.

A par do referido, a integração da Filosofia para Crianças, já no 1.º ciclo do Ensino Básico, parece ocasionar o desenvolvimento integral dos estudantes, na sua dimensão cidadã e ética, associado ao autoconhecimento e à autocrítica, à promoção de valores e ao aprimoramento da empatia. Como indica Gimeno Sacristán (2013), «exige-se (...) que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística» (p. 24), e, neste sentido, a Filosofia para Crianças poderá afirmar-se como uma componente curricular que vise e possibilite essa visão holística do processo educativo.

Por fim, é ainda possível considerar-se que a Filosofia para Crianças, enquanto estratégia pedagógica assente no questionamento, desenvolve e complexifica o pensamento dos estudantes e promove o seu sentido crítico, pelo que é uma prática relevante a ponderar no 1.º ciclo do Ensino Básico. Aliás, como lembra Limpan (2003), a mesma encontra-se vinculada à própria liberdade de cada um dos estudantes, porque «freedom of the person entails much, much more than the liberation of judgment, but this cannot conceal the fact that the liberation of judgment is an indispensable component of that larger freedom» (p. 293).

## **Referências Bibliográficas**

- Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular: O contributo do Projeto PROCUR. *Revista do GEDEI*, 62-88. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19232>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3ª ed.). New York and London: Routledge Falmer.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. Em M. Apple, & J. Beane (orgs.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Ediciones Morata.

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration : Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston; Neew York and Chicago: Houghton Mifflin: The Riverside Press Cambridge.
- Correia, A. C. (2017). O Currículo - categoria administrativa ou prática docente? Em L. G. Correia, R. Leão, & S. Poças (orgs.), *O Tempo dos Professores* (pp. 759-776). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Daniel, M.-F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x.
- Dewey, J. (January de 1897). My Pedagogic Creed. (L. A. Hickman, & T. M. Alexander, Edits.) *The School Journal*, LIV(3), 77-80.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Di Masi, D., & Santi, M. (2015). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150. doi:10.1080/00220272.2015.1088064
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Duarte, P., Fernandes, D., & Guedes, A. (2017). Integração Curricular: A Filosofia nas Malhas de um Problema. *Atas di XXVIII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 343-362). Viseu: Associação de Professores de Matemática.
- Ferguson-Patrick, K., Reynolds, R., & Macqueen, S. (2018). Integrating curriculum: a case study of teaching Global Education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 187-201. doi:10.1080/02619768.2018.1426565.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prátgica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia-Huidobro, J. C. (2017). Addressing the crisis in curriculum studies: curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge. *The Curriculum Journal*, pp. 1-19. doi:10.1080/09585176.2017.1369442.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O que significa o currículo. Em J. Gimenos Sacristán (org), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso.
- Guedes, A. J., & Rego, M. Á. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, 58(3).

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Oscanyan, F. S., & Sharp, A. M. (2001). *A Filosofia na sala de aula*. (A. L. Falcone, Trad.) São Paulo: Nova Alexandria.
- Mockle, N. (2018). Curriculum Integration in the 21st Century: Some reflections in the light of the Australian Curriculum. *Springer Nature in Curriculum Perspectives*, 1-12. doi:10.1007/s41297-018-0047-9.
- Montenegro, M., & Duarte, P. (2016). Desenvolvimento e integração curricular: Como incluir a educação cinematográfica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Atas do 4º Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos (4.º CRIA)* (pp. 33-46). Viana do Castelo: EdProf e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Null, W. (2011). *Curriculum : from theory to practice*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Pacheco, J. A. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18(33), 11-33.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is The Field Today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8(1), 1-18.
- Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. Em J. Machado, & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. Oxon | New York: Routledge.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3º ed.). Belo Horizonte: Antêtica.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19-34. doi:10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x.
- Varela, B. L. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 7-13. doi:10.1080/09585176.2014.902526.