

A perspetiva dos alunos sobre um projeto de desenvolvimento do pensamento crítico no ensino superior

Elisa Veiga, Helena Gil da Costa, Eduardo Cardoso & António Jácomo

Resumo

Muito embora o desenvolvimento de competências para pensar criticamente seja um esforço contínuo ao longo da vida, os projetos desenvolvidos em contextos educacionais com estes objetivos têm certamente relevância. O presente artigo descreve a implementação de um projeto visando a promoção do Pensamento Crítico em alunos do Ensino Superior, desenvolvendo uma análise da avaliação que os alunos realizaram deste processo. O projecto envolveu 60 alunos de quatro Unidades Académicas operacionalizou-se ao longo de 4 sessões (12 horas). A opção por temáticas relacionadas com o quotidiano dos alunos, contribuiu para a valorização dos processos de pensamento em torno de questões relevantes para eles e com implicações práticas para os seus projetos de vida. A operacionalização destes objetivos tinha subjacente o desenvolvimento de competências práticas nos alunos tais como a produção de textos, a defesa de diferentes pontos de vista em situação de partilha e debate de opiniões e ainda a produção de um texto individual, descrevendo o seu processo de tomada de decisão e fundamentando as suas conclusões. Os alunos identificaram vantagens ao nível dos processos cognitivos e do pensamento, que caracterizam como mais metódicos e organizados, mas também mais profundos e abrangentes. Identificaram ainda vantagens ao nível das estratégias adoptadas que essencialmente privilegiaram o debate e a argumentação, assim como os conteúdos abordados que enfatizaram questões pertinentes para os alunos.

Palavras-Chave:

pensamento crítico; ensino superior; promoção do pensamento crítico; avaliação dos estudantes

A critical thinking development project in high education: the students' perspective

Abstract: Although the development of critical thinking skills is a life-long effort, projects implemented in the educational context have a relevant role regarding this aim. The present paper aims to describe the implementation of an experimental project on the promotion of critical thinking skills in a high educational context, developing subsequently an analysis of the student's evaluation regarding this process. The project involved 60 students from four Academic Units and was operationalized over 4 sessions (12 hours). The choice of topics related to the daily lives of students, contributed to the appreciation of the thought processes around issues relevant to them and with practical implications for their life projects. The operationalization of these objectives had underlying the development of practical skills in students such as the production of texts, the presentation and discussion of different perspectives in a debate situation and also the production of an individual text, describing their decision making process and reasons for its conclusions. The students considered that their cognitive and thinking process become more organized and systematic, but also more profound and comprehensive. They also identify strengths in the strategies implemented, emphasizing the debate and argumentation, as well as the contents addressed, because these were related with pertinent issues for student's life.

Keywords: critical thinking; high education; critical thinking promotion; student's evaluation

Un projet de développement de la pensée critique dans l'enseignement supérieur: la perspective des étudiants

resumé: Soit que le développement des compétences de la pensée critique est un effort de longue vie, les projets mis en œuvre dans le contexte éducatif ont un rôle important en ce qui concerne cet objectif. Le présent article vise à décrire la mise en œuvre d'un projet expérimental pour la promotion de la pensée critique en contexte de l'enseignement supérieur et analyser l'évaluation faite par les élèves sur ce processus. Le projet comprenait 60 élèves de quatre unités d'enseignement et a été opérationnalisé sur 4 séances (12 heures). Le choix des thèmes liés à la vie quotidienne des étudiants, a contribué à l'appréciation des processus de pensée autour de questions pertinentes pour eux et avec des implications pratiques pour leurs projets de vie. L'opérationnalisation de ces objectifs avait sous-tend le développement des compétences pratiques des étudiants tels que la production de textes, la présentation et la discussion des différents points de vue dans une situation de débat et aussi la production d'un texte individuel, décrivant leur processus et les raisons de la prise de décision de son conclusions. Les étudiants ont identifié des avantages dans les processus cognitifs et de la pensée qui caractérisent plus méthodique et organisée, mais aussi plus profonde et complète. Les étudiants ont également identifié des avantages dans les stratégies qui ont favorisé le débat et l'argument et ont abordé des questions relatives à sa vie quotidienne.

Mots-clés: pensée critique; enseignement supérieur; développement du pensée critique; l'évaluation des étudiants

Un proyecto de desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza superior: la perspectiva de los estudiantes

Resumen: Aunque el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico sea un esfuerzo a lo largo de la vida, los proyectos llevados a cabo en contexto educativo tienen un papel muy importante. Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la ejecución de un proyecto experimental sobre la promoción del pensamiento crítico en un contexto de la educación superior y analizar la evaluación que los alumnos se hacen de este proceso. En el proyecto participaron 60 estudiantes de cuatro Unidades Académicas y fue puesto en práctica a lo largo de 4 sesiones (12 horas). La elección de los temas relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes, contribuyó a la apreciación de los procesos de pensamiento en torno a temas de interés para ellos y con implicaciones prácticas para sus proyectos de vida. La puesta en marcha de estos objetivos tenía que subyace en el desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes, tales como la producción de textos, la presentación y discusión de los diferentes puntos de vista en una situación de debate y también la producción de un texto individual, describiendo su proceso de toma de decisiones y las razones de su conclusiones. Los estudiantes han identificado beneficios en los procesos cognitivos en un pensamiento más metódico y organizado, y al mismo tiempo más profundo y completo. Los estudiantes identificaron ventajas en las estrategias que fomentan el debate y la discusión al abordar cuestiones relacionadas con la vida cotidiana.

Palabras clave: pensamiento crítico; enseñanza universitaria; promoción pensamiento crítico; evaluación de los alumnos

Introdução

A reflexão sobre o Ensino Superior para o Séc. XXI coloca a Universidade como o lugar para onde convergem, nas palavras de Sampaio da Nóvoa (2013), as dimensões do Ensino, da Investigação e da presença na Sociedade. Salientando o seu compromisso com a economia, a cultura e a sociedade, aponta para a importância da "dimensão do pensamento crítico num quadro de liberdade académica, fundamental ao exercício pleno da sua missão. A Universidade é tolerância, inclusão, participação, diversidade, é razão, cultura, ciência, consciência" (p.267). É neste enquadramento social e cultural que, em 2011, emerge o projeto de Pensamento Crítico na Católica Porto, de que demos testemunho no I Seminário Internacional de Pensamento Crítico (Gil da Costa et al, 2014). Dois anos depois, queremos voltar a refletir sobre esse processo e, em particular, sobre algumas das dinâmicas de trabalho desenvolvidas com alunos no ano letivo de 2013/2014 pois, no espaço de um ano, o número de docentes envolvidos duplicou e foi reunindo cada vez mais ramos do saber.

Assim, e mantendo como elemento central e vital um processo de trabalho integrador de toda a equipa, nesta etapa, foi necessária a criação de sub-equipas de docentes que pudessem flexibilizar, agilizar e diversificar as abordagens levadas a cabo com os alunos. O objetivo deste artigo centra-se, pois, na descrição do trabalho desenvolvido por uma dessas sub-equipas: apresentação do racional subjacente ao plano e objetivos definidos; ilustração de algumas estratégias específicas; apresentação e reflexão sobre os resultados da avaliação destes seminários pelos alunos envolvidos.

1. Alguns referentes teóricos subjacentes

No campo vastíssimo de definições que procuram delimitar o que se designa por Pensamento Crítico (PC) distinguem-se os contributos da filosofia, refletidos na ênfase dada às formas de raciocínio informal e argumentação, e os da psicologia cognitiva, no aprofundamento dos processos mentais e estratégias de solução de problemas, que gradualmente foram valorizando a sua orientação prática e aplicada (Saiz, 2015). Halpern propõe um modelo que considera duas dimensões principais na conceção do PC: as competências cognitivas – que incluem a compreensão verbal, a análise de argumentos, a confirmação de hipóteses, a probabilidade e incerteza –, e a tomada de decisão e resolução de problemas – que pressupõe igualmente uma componente relacionada com a disposição para fazer uso dessas competências (Halpern, 1998, 2003). Para Saiz e Rivas (2008b) "o pensamento crítico é um processo de busca de conhecimento,

através das competências de raciocínio, solução de problemas e tomada de decisões, que nos permite atingir, com maior eficácia, os resultados desejados” (p. 5). Para estes autores o PC medeia a tomada de decisão nas distintas situações da vida quotidiana e potencia a qualidade dos resultados neles obtidos (Saiz & Rivas, 2010).

Há, então, que considerar a abordagem do PC como atividade reflexiva (no sentido etimológico de pensamento sobre o pensamento, modo primeiro de melhor compreender o si-mesmo e o mundo), caracterizada por uma ação sensata que requer tanto a dimensão cognitiva como a emocional (Nosich, 2011). Nas palavras de Ennis, pensar criticamente *“implica a habilidade para avaliar a credibilidade das fontes, para identificar conclusões, razões e hipóteses e para apreciar a qualidade de um argumento, para desenvolver ou defender um ponto de vista, para formular questões relevantes, para procurar pelas razões, para desenhar conclusões credíveis e viáveis”* (1993; p.180).

No contexto do Ensino Superior têm sido desenvolvidas várias ações que visam a promoção do PC em diversos dos seus domínios – e.g. formação de professores, formação de profissionais de saúde – com ganhos ao nível da literacia científica (Magalhães & Tenreiro-Vieira, 2006), ao nível da tomada de decisão e de resolução de problemas do quotidiano (Saiz & Rivas, 2010), na monitorização e auto-regulação das aprendizagens, com reflexo no sucesso académico dos alunos (Paul, 2005), e ainda na dedução indução, raciocínio prático, argumentação e tomada de decisão (Saiz & Rivas, 2012).

Pelo nosso lado, enquanto equipa educativa, no desenho do programa que implementámos, privilegiámos uma conceção de educação segundo a qual *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”* (Freire, 2000; p.25), perspetivando o desenvolvimento integral da pessoa e, no nosso contexto, lidando com o desafio da multidisciplinaridade.

Foi-nos, por isso, indispensável fundamentar e integrar em todo o projeto as contribuições de inúmeros autores que, numa perspetiva de ecologia de saberes, nos permitiram enunciar alguns dos nossos princípios orientadores. Fica aqui um breve exemplo.

Victor Frankl (1994) e a força com que nos lança o repto de viver valores e não de ensinar valores. Acreditamos, também por isso, que o PC tem de ser mais do que uma mera aprendizagem de instrumentos e técnicas – o PC não se ensina, mas estimula-se e desenvolve-se nas condições e contextos que formos capazes de criar e proporcionar na nossa ação educativa.

Edgar Morin (2002) que, nos *“Sete Saberes para a Educação do Futuro”*, acentua que *“um conhecimento não é um espelho de coisas ou do mundo exterior. Todas as percepções são ao mesmo tempo traduções e reconstruções cerebrais a partir de estímulos ou signos, captados e codificados pelos sentidos”* (p.24) e Paulo Freire quando, na sua *“Pedagogia da Autonomia”*, acentua que *“uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”* (2000; p.36). Considerámos, também por isso, a urgência de se integrar o PC, de forma explícita e intencional, num sistema educativo (num mundo) em que falta reflexão, onde impera a falta de tempo e a passividade e em que a forma impera sobre o conteúdo.

2. Objetivos e estratégias específicas desenvolvidas nos seminários de PC II

É neste enquadramento, que emergem, no planeamento dos seminários de PC (SemPC) II, os seguintes objetivos:

- 1) enfatizar a pertinência do PC nas múltiplas tarefas do indivíduo, no seu quotidiano;
- 2) compreender a centralidade da dimensão *Contexto* enquanto potenciador da análise crítica, mas simultaneamente colocando limites e obstáculos a essa mesma análise crítica;
- 3) compreender a importância do PC num processo de tomada de decisão.

A operacionalização destes objetivos tinha subjacente ainda o desenvolvimento de competências práticas nos alunos, designadamente: a) a produção de textos, b) a defesa de diferentes pontos de vista em situação de partilha e debate de opiniões c) a produção de um texto individual, descrevendo o seu processo de tomada de decisão e fundamentando as suas conclusões. A implementação destes objetivos está alicerçada na necessidade de tornar inteligível o raciocínio, recorrendo a ferramentas intelectuais, promovendo uma comunicação eficaz.

A sub-equipa docente cujo funcionamento aprofundaremos considerou ainda que os conteúdos privilegiados para dar corpo a este planeamento deveriam ser orientados em função de uma problemática identificada pelos alunos, com pertinência e atualidade para estes, assegurando a sua disponibilidade e motivação.

Na tabela 1 apresentamos os objetivos das etapas do programa e respetivas estratégias, numa abordagem que envolveu 5 turmas, com 60 alunos de quatro Unidades Académicas e se operacionalizou ao longo de 4 sessões (12 horas).

Tabela 1 – Planeamento dos Seminários de PC II

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS
Identificação de temática pertinente e oportuna para os estudantes universitários	Escolha de um texto sobre uma temática atual relacionada com os alunos do Ensino Superior
Análise crítica de materiais no sentido do aprofundamento da temática. Preparação para o debate.	Os alunos devem recolher materiais e realizar um trabalho prático de grupo através do qual refletem: Níveis contextuais (individual, social/histórico, económico...) Exploração de Contexto, Área Disciplinar e Conceitos. Elementos e Critérios do PC
Argumentação e fundamentação, considerar diferentes pontos de vista	Realização de um debate
Tomada de decisão fundamentada	Realização de um trabalho individual explicitando e fundamentando a sua tomada de decisão

Assim, e no planeamento do trabalho desenvolvido por esta sub-equipa, numa primeira sessão foram apresentados aos alunos os objetivos e o racional dos SemPC II, salientando a sua dimensão prática e pertinência na atualidade. Neste sentido, foi proposta uma atividade prática que visava a análise crítica de um texto de opinião - Geração Sem Futuro, de Paulo Baldaia (2013), através da operacionalização dos elementos do PC: questão em causa, objetivo, informação, conceitos, assunções, ponto de vista, implicações, conclusão (Nosich, 2011). Na realização desta atividade foi enfatizada a dimensão Contexto enquanto moldura para esta análise crítica.

A partir deste estímulo, os alunos foram convidados a identificar uma problemática do seu interesse e a procurar material que pudesse contribuir para o seu aprofundamento. Esta tarefa de pesquisa procurava que os alunos se confrontassem com diverso tipo de material, exigindo por parte destes uma avaliação cuidada e criteriosa da informação relevante face aos seus objetivos.

A exploração dos vários níveis contextuais – pessoal, social/cultural, histórico e económico – que contribuem para as nossas perceções e análise crítica, foi aprofundado na segunda sessão. Neste sentido, os alunos foram convidados a identificar os “*seus contextos*”, os seus pressupostos e implicações, considerando os diferentes níveis já referidos, e ainda considerando o *contexto* da sua área disciplinar. A abordagem desta dimensão do *contexto* permitiu aos alunos identificar e tomar consciência da linguagem conceptual associada à sua área disciplinar e os conceitos centrais e poderosos com ela relacionados. Nas palavras

de Nosich (2011) um conceito fundamental e poderoso é aquele que pode ser usado para explicar ou pensar sobre um vasto corpo de questões, problemas, informações e situações. Desta reflexão emerge a tomada de consciência da sua dupla influência, isto é, compreendê-los como simultaneamente potenciadores e obstáculos para a análise crítica. O *Contexto* de uma área do conhecimento ou disciplina emoldura “*uma forma de pensar sobre o mundo, uma forma de resolver problemas e responder a questões...*” (Nosich, 2011).

No trabalho desenvolvido por esta subequipa junto das suas turmas, os alunos elegeram como temáticas *Erasmus: sim ou não?* e *Trabalhar fora do País: sim ou não?*, por se constituírem como questões atuais e com pertinência para os seus percursos académico e profissional a curto prazo (Saiz & Nieto, 2002, 2008; Saiz & Rivas, 2010). Para aprofundarem estas problemáticas, os alunos recolheram diverso tipo de materiais (e.g. testemunhos de alunos em Erasmus, o ponto de vista das instituições acolhedoras, das famílias, dos empregadores; ofertas de emprego no estrangeiro, testemunhos de jovens profissionais deslocados, etc.), que analisaram criticamente em aula, em grupos de trabalho, recorrendo a ferramentas do PC: Elementos e Critérios do PC [exatidão e precisão, equidade e relevância, profundidade e amplitude, coerência e clareza (Nosich, 2011)].

Esta etapa visou preparar o debate que decorreu na quarta sessão. Nesta dinâmica, cada grupo assumiu a representação de um determinado ponto de vista (alunos/jovens profissionais, familiares, instituições acolhedoras/empregadoras...). A consideração das diferentes perspetivas promoveu uma maior abertura a sistemas alternativos de pensamento, tomando consciência dos seus pressupostos e implicações práticas. A apresentação da sua argumentação em defesa de uma determinada opção, considerando as questões em análise: *Erasmus: sim ou não?*; *Trabalhar fora do País: sim ou não?*, era alvo de uma análise crítica dos restantes grupos [recorrendo aos critérios do PC (Nosich, 2011)], questionando e testando a solidez da argumentação apresentada por cada ponto de vista (Halpern, 1998, 2003).

Esta atividade, a par de uma reflexão sobre o processo de deliberação, promovida na terceira sessão, constituiu-se como um referente importante para a elaboração de um trabalho individual que cada aluno – percorrido este caminho – tinha agora condições para realizar. Neste trabalho o aluno devia explicitar o seu processo de tomada de decisão, fundamentando a mesma com recurso aos Elementos do PC que lhe parecessem pertinentes de entre os que tinham sido trabalhados. O aluno devia ainda apresentar a avaliação crítica da decisão a tomar, orientada por critérios do PC (Paul & Elder, 2003; Nosich, 2011). Esta proposta de atividade prática assentava no pressuposto de que a qualidade do pensamento tem implicações no processo de tomada de decisão e este na nossa qualidade de vida (Ennis, 1993; Halpern, 2003).

3. Resultados da Avaliação

No final do semestre foi solicitada a todos os alunos uma avaliação dos SemPC II, considerando os seguintes questões abertas: 1. pontos fortes, 2. limitações e 3. sugestões. Foi realizada uma análise do conteúdo das respostas dos 60 questionários, orientada por uma lógica indutiva (Creswell, 2007), com recurso ao NVIVO10 (QSR).

O sistema de categorias que emergiu dos nossos dados partiu da codificação descritiva e progrediu através da comparação constante das unidades de sentido para a definição de categorias e subcategorias, evoluindo para níveis de conceptualização crescente (Saldana, 2009). Neste estudo focaremos as vantagens e limitações identificadas pelos alunos e que foram organizadas em 4 categorias de primeira geração, concretamente:

- **Vantagens identificadas ao nível do desenvolvimento de competências** - 1) nos processos cognitivos e nos processos de pensamento; 2) na capacidade para comunicar mais claramente;
- **Vantagens identificadas ao nível dos conteúdos abordados;**
- **Vantagens identificadas ao nível das estratégias privilegiadas nas sessões**
- **Limitações.**

Nesta descrição está sobretudo privilegiada a dimensão descritiva procurando dar conta da diversidade dos conteúdos trazidos pelos participantes.

Vantagens ao nível do desenvolvimento de competências nos processos cognitivos e nos processos de pensamento:

A maioria dos alunos (48 referências) refere-se ao facto de os SemPC apresentarem vantagens relacionadas com os processos cognitivos (entendendo estes como os processos mentais relacionados com Percepção, Memória, Avaliação e Classificação de informação, base do conhecimento). Os testemunhos dos alunos evidenciam o "permitir ao aluno pensar e saber pensar de forma aprofundada" (A19), promovendo o "desenvolvimento da capacidade de tratar a informação" (A25), ajudando os alunos a "organizar a forma como pensamos" (A14), promovendo o "pensar de outra maneira, de uma maneira mais complexa" (A28), "aprender a pensar de uma maneira menos limitada" (A3). Alguns alunos referem que nos SemPC II se apropriaram de algumas estratégias que consideraram pertinentes para uma melhoria ao nível dos processos cognitivos: "torna-nos mais atentos e metódicos na análise do mundo" (A29); referindo ainda como "ponto forte a esquematização e caracterização dos elementos que usamos sem nos apercebermos devido à sua naturalidade e automatização" (A49). Estes aspetos remetem para a qualidade dos processos de pensamento inerentes ao desenvolvimento do conhecimento, agora pautados por uma maior capacidade para

avaliar as fontes, interpretar informação, e orientados por uma metodologia de raciocínio (Halpern, 2003).

No âmbito dos processos de pensamento (entendendo estes como enfatizando uma dimensão reflexiva e compreensiva) são reconhecidas pelos alunos as vantagens ao nível da descentração e valorização de diferentes perspetivas (21 referências), como é ilustrado pelos seguintes enunciados: "...sermos capazes de nos colocar na posição do outro e ainda olhar as coisas através de diferentes perspetivas" (A18), "...adotar uma nova perspetiva de pensamento que inicialmente poderia não ser a nossa" (A13), "estimula a capacidade de interpretação dos alunos bem com a olharem para certas questões, de uma perspetiva diferente, mais cuidado" (A46).

Consideram que as estratégias trabalhadas, concretamente os Elementos e Critérios do PC (Nosich, 2011), facilitaram os processos de pensamento e da meta cognição com implicações a vários níveis, designadamente, "(nos) auxiliam, no pensamento a nível académico e pessoal" (A41), "ajuda na compreensão de certos aspetos da nossa vida" (A30); facilitando, na opinião de alguns alunos, a análise crítica e a formação de opinião, como ilustra o seguinte enunciado: "aprendemos e melhoramos o nosso espírito crítico e opinião" (A43); orientando ainda tomadas de decisão: "ajuda-nos a pensar melhor e logo vamos tomar decisões mais acertadas na nossa vida" (D2), promovendo uma maior consciência do meio envolvente: "faz-nos questionar tudo o que nos rodeia" (A28), com pertinência para o quotidiano dos alunos, como ilustram os seguintes enunciados "(foi útil) para o nosso pensamento em questões do dia-a-dia" (A34). Para alguns alunos promoveu uma "aprendizagem de uma análise mais sensata, profunda e completa da realidade" (A12); "...começa-nos a alertar para os pormenores que por vezes são tão importantes e nos escapam" (A36).

Alguns alunos (27 referências) referem que os SemPC II apresentaram a vantagem de possibilitar o desenvolvimento de competências de comunicação e argumentação, como é ilustrado pelos enunciados: "possibilita aos alunos pensarem e exporem os seus pontos de vista de forma sistemática e apoiada" (A32); "(o aluno) desenvolve a comunicação de forma organizada" (A38). Estes aspetos são igualmente valorizados pelo modelo de Halpern (1998) que considera a compreensão verbal e a análise de argumentos como fatores importantes no desenvolvimento do PC.

Vantagens identificadas ao nível dos conteúdos abordados:

Uma outra grande categoria emerge dos dados: as vantagens associadas à relevância dos conteúdos para os alunos, os quais, como já referimos, procuraram ter em conta o quotidiano e as necessidades dos alunos, como aliás é salientado por Ennis (1993), Saiz & Rivas, (2012), Saiz (2015). Os enunciados que apresentamos

de seguida ilustram esta intencionalidade captada pelos alunos: “os pontos fortes da disciplina está mais relacionado com o nosso futuro e principalmente no mercado de trabalho para nessas situações ajudar a pensar criticamente e tomar melhores decisões” (A6); “é uma vantagem abranger temas diversos, ligados a aspetos importantes para o futuro dos alunos (sociedade, trabalho emprego)” (A26).

Vantagens identificadas nas estratégias privilegiadas nas sessões:

A transversalidade dos SemPC II a todas as Unidades Académicas do Centro Regional do Porto e a organização de turmas heterogéneas, integrando alunos das diferentes Unidades Académicas foi assinalada pelos alunos como um ingrediente vantajoso (32 referências), como refletem os enunciados seguintes: “permite a interação e comunicação com alunos de outros cursos” (A16); “permite fazer-nos pensar em temáticas e perspetivas que não fazemos diariamente” (A17); “...dá-nos conhecimento sobre áreas que saem da nossa zona de conforto” (A44).

Contudo, para um aluno esta transversalidade representou algum incómodo, como reflete o enunciado: “...a mistura de cursos não resulta muito bem” (E15), traduzindo uma exigência acrescida ao aluno que está a iniciar o Ensino Superior, evidenciando a eventual ameaça que outras linguagens e áreas disciplinares podem representar.

As estratégias privilegiadas ao longo dos SemPC II, concretamente os trabalhos de grupo e o debate em sala de aula, foram identificadas igualmente como vantajosas com potencial no desenvolvimento do PC (43 referências) (Ancill (2014). Os enunciados seguintes confirmam esta afirmação: “(é uma vantagem promover o debate e o trabalho de grupo)” (A35); “esta disciplina consegue que os alunos comuniquem entre si” (A31), “promove o diálogo e o debate” (A37), “(uma das vantagens) diz respeito ao modo como as aulas são dadas. Todos participam oralmente” (A43), “os pontos fortes são o ensino da capacidade de reflexão e os debates realizados com elevado teor prático”-(A51).

Limitações:

A propósito das limitações, alguns alunos (19 referências) reportam o facto de que a disciplina “não cria empenho e interesse aos alunos por não compreenderem a utilidade e necessidade de se ter a disciplina” (A6). O carácter transversal com que os SemPC foram integrados nas diferentes ofertas formativas pode justificar esta perceção. No entanto, foi objetivo, explicitado e praticado, a inclusão na proposta de ensino e aprendizagem, o desafio dos alunos explorarem vários níveis contextuais, valorizando em particular a dimensão associada aos conceitos fundamentais e poderosos (Nosich, 2011) inerentes às áreas disciplinares com que os alunos estão comprometidos. Outras limitações reportam o carácter vago dos temas e a escassez de material de suporte: “Os conteúdos abordados por ve-

zes são demasiado abstratos e o material disponível é bastante escasso” (A12). Na verdade, a UCP - Porto publicou previamente, pela sua Editora, um livro de texto didático em Português, de recomendação para o ciclo de Seminários.

Para a maioria dos alunos as limitações dos SemPC II residem no facto de se tratar de uma disciplina obrigatória, com regime de faltas e componente de avaliação, sem contrapartidas ao nível de ECTS para a maioria das Unidades Académicas. Os enunciados que apresentamos seguidamente refletem este posicionamento dos alunos: “o ponto fraco é esta disciplina ter a realização de exame e ser uma das disciplinas obrigatórias e não conter qualquer tipo de créditos” (A41); “o número de aulas é reduzido” (A49). Este aspeto pode estar relacionado, por um lado, com o facto de existir, nesta fase de transição, uma heterogeneidade no modo como as diferentes Unidades Académicas abordam os SemPC II - que em alguns casos não conferiam ECTS, sendo contudo a sua frequência obrigatória -, e por outro lado, com a tendência de os alunos valorizarem a matriz da “unidade curricular” para todas as oportunidades de desenvolvimento de competências.

4. Conclusão

São evidentes as vantagens dos SemPC II identificadas pela maioria dos alunos relacionadas com a promoção de competências ao nível dos processos cognitivos, designadamente nos processos de análise e avaliação, identificando as ferramentas do PC e o seu potencial para organizar e estruturar o pensamento.

A dimensão mais reflexiva e compreensiva do pensamento é igualmente assinalada através para uma melhor tomada de consciência dos obstáculos internos intrínsecos a cada área disciplinar e ainda pertinência da descentração e análise de diferentes pontos de vista e alternativas, proporcionada pela heterogeneidade das turmas.

A promoção do debate de ideias, exigindo uma apresentação lógica e clara do seu raciocínio e ponto de vista, conduziu à sustentação de opções alternativas, contribuindo para uma melhor integração de uma atitude reflexiva e crítica (Ancill, 2014).

A opção por temáticas relacionadas com o quotidiano dos alunos, contribuiu por certo para a valorização dos processos de pensamento em torno de questões relevantes para eles e com implicações práticas para os seus projetos de vida.

As vantagens apontadas traduzem o potencial que o programa pode representar para as várias dimensões da vida dos alunos com ênfase igualmente na literacia científica, estimulando a curiosidade e uma atitude crítica no processo de desenvolvimento do conhecimento. É muito interessante o posicionamento de alguns alunos que referem ter sentido uma excessiva valorização de ferramentas do PC na condução do processo de análise crítica; este aspeto tem sido também largamente refletido pela equipa docente, que busca contrariar o cará-

ter redutor que estes recursos possam representar para os alunos. De salientar ainda as fragilidades relacionadas com a implementação de um projeto pioneiro no Ensino Superior, que nesta fase se confronta com uma cultura académica paradoxalmente impregnada de todo um conjunto de elementos associados às unidades curriculares (e.g. assiduidade, avaliação, carga horária, ECTS). Estes aspetos estão relacionados com as limitações na autónoma e eficiente gestão das aprendizagens dos alunos do Ensino Superior (e.g. Franco & Almeida, 2015), e ainda com a ênfase excessiva na transmissão, memorização e evocação de conhecimentos neste contexto (Paul, 2005). Sem dúvida que estes fatores mascaram/deturpam/distorcem a essência da Universidade e da busca do conhecimento, onde certamente o pensamento crítico tem um lugar inquestionável.

Referências Bibliográficas

- Ancill, K. (2014). Can students be taught to think critically? *Investigations in university teaching and learning*, 9, Spring.
- Baldaia, P. (2013). Geração Sem Futuro. In DN Opinião. [Disponível em: http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=3285580&seccao=Paulo%20Baldaia&tag=Opini%3o%20-%20Em%20Foco consultado em 23/01/ 2014]
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage Publications.
- Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory in to Praticce*, 32:3, 179-186.
- Franco, A. & Almeida, L. (2015). Real-World Outcomes and critical thinking: differential analysis by academic major and gender. *Paideia*, 25, 61, 173-181.
- Frankl, V. E. (1994). *La Voluntad de Sentido*. Barcelona: Editorial Herder.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil da Costa, H., Andrade, A.; Soares, C.; Pereira, H., Amado, J.; Couto, J.; Castro, M.G.; Silva, M.; Teixeira, V. (2014). Pensamento Crítico na Universidade Católica do Porto – um projecto em construção. In Vieira, Tenreiro-Vieira, Sá Chaves, Machado (Org.) *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional* (pp 57-70). Aveiro: UA Editora.
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53, 449-455.
- Halpern, D. (2003). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking* (4th edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Magalhães, S. & Tenreiro-Vieira, C. (2006). Educação em Ciências para uma articulação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Pensamento crítico. Um programa de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 85-110.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nosich, G. (2011). *Aprender a pensar criticamente*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Nóvoa, S. (2013). Universidade. In José Luís Cardoso, Pedro Magalhães, José Machado Pais (org.). *Portugal de A a Z – Temas em aberto* (pp. 260-268). Imprensa Publishing, Expresso.
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, Summer 2005,13, 27-38.
- Paul, R. & Elder, L. (2003). Cómo Escribir un Párrafo – el arte de la escritura sustantiva. Foundation for Critical Thinking. [Disponível em: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-How_to_Write.pdf consultado em 3/11/2013]
- Saiz, C. (2015). La eficacia, el corazón del pensamiento crítico. In Caroline Dominguez (coord.). *Pensamento Crítico na Educação* (pp 159-168). UTAD: Vila Real.
- Saiz, C. & Nieto, A. (2002). Pensamento crítico: capacidades y desarrollo. In C. Saiz (Ed) *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas* (pp.15-19) Madrid: Pirâmide.
- Saiz, C & Rivas, S. (2008a). Evaluacion en pensamento crítico: uma proposta para diferenciar formas de pensar. *Ergo Nuéva Época*, 22/23, 25-66.
- Saiz, C. & Rivas, S. (2010). Mejorar el pensamiento crítico contribuye al desarrollo personal dos jovens ? In H.J. Ribeiro & J.N. Vicente (Eds). *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da Filosofia* (pp.39-52). Coimbra: Unidade I & D, Linguagem, Interpretação e Filosofia.
- Saiz, C. & Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje baseado em problemas. *Revista de Docência Universitária*, 10 (3), 325-346.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage Publications Ltd.

Elisa Veiga

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano| CEDH, Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal
Email: eveiga@porto.ucp.pt

Helena Gil da Costa

Estudos Gerais| Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal
Email: hgcosta@porto.ucp.pt

Eduardo Cardoso

Centro de Biotecnologia e Química Fina |CBQF – Laboratório Associado, Escola Superior de Biotecnologia, Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal
Email: ecardoso@porto.ucp.pt

António Jácomo

Gabinete de Investigação em Bioética |GIB, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, Portugal