

# O Pensamento Crítico no Ensino de Geografia. Construção dialética a partir de um exercício filosófico

Critical Thinking in Geography Teaching. Dialectical  
construction from a philosophical exercise

Fátima Velez de Castro \*<sup>1</sup> e Maria José de Figueiroa-Rego \*\*<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Coimbra, Departamento de Geografia e Turismo, CEIS20, RISCOS

<sup>2</sup>Universidade de Coimbra, Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação. Investigadora  
Colaboradora do CECH

---

## Resumo

Para a Geografia, o pensamento crítico é um pilar fundamental na construção do pensamento espacial. A Carta Internacional para a Educação Geográfica, de 2016, é um dos documentos orientadores que traduz esta ideia adaptada ao contexto escolar. O objetivo deste estudo é ajudar a perceber e a sistematizar as características e as etapas inerentes à construção do pensamento crítico, em comunidade, assim como apresentar uma proposta de exercício prático a aplicar na aula de Geografia. Para isso, recorrer-se-á aos pressupostos “Filosofia com Crianças e Jovens” (FcCJ), assim como à metodologia de Comunidade de Investigação (C.I.). Na primeira parte será realizada uma reflexão teórica, numa dialética entre a Filosofia e a Geografia; na segunda parte será apresentada uma proposta de exercício prático.

*Palavras-chave:* Ensino de Geografia. Comunidade de Investigação (CI). Pensamento Crítico. Filosofia (FcCJ).

## Abstract

For Geography, critical thinking is a fundamental pillar in the construction of spatial thinking. The 2016 International Charter for Geographic Education is one of the guiding documents that translates this idea adapted to the school context. The objective of this study is to help to understand and systematize the characteristics and steps inherent to the construction of critical thinking, in a community, as well as to present a proposal for a practical exercise to be applied in Geography classes. For this, the assumptions “Philosophy with Children and Young People” (P4C). It will be used, as well as the Community of Inquiry (CI) methodology. In the first part there will be theoretical reflection, in a dialectical logic between Philosophy and Geography; in the second part, a proposal for a practical exercise will be presented.

*Keywords:* Teaching of Geography. Community of Inquiry. Critical Thinking (CT). Philosophy (P4C).

---

## 1. Introdução

As exigências do mundo atual acentuam a importância da Escola como organismo capaz de preparar futuras/os cidadãs/os ativos/as e responsáveis. As/os professoras/es preocupam-se cada vez mais com o desenvolvimento de capacidades e competências multivariadas nas/os estudantes. É por isso que o pensamento crítico tem vindo a ser cada vez mais abordado, tanto no contexto letivo escolar, como na formação inicial docente, ao tornar-se numa tipologia de investigação com um número crescente de adeptas/os na academia. Mas não é só a investigação e a formação que assim o exigem, já que as diretivas dos documentos oficiais destacam a importância do desenvolvimento do pensamento crítico nas/nos alunas/os.

Tome-se como exemplo o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017; Ministério da Educação, 2016b), onde se invoca a necessidade de todas/os estudantes, no final da sua formação escolar, terem desenvolvido a capacidade de pensar criticamente. Este documento norteador e transversal ao sistema de ensino português (Básico e Secundário) propõe o desenvolvimento de valores, áreas de competências e princípios comuns a todas/os as/os jovens e crianças,

com o objetivo de tornar acessíveis múltiplos saberes, na sua epistemologia, metodologia e aplicação prática. O pensamento crítico é um dos aspetos mais relevantes, estando esta ideia claramente explicitada na dimensão da “visão”, ao assumir-se que se pretende que cada jovem seja um cidadão “(...) munido de múltiplas literacias que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia-a-dia (...)” (Martins et al., 2017, p. 15). Também nos “valores” definidos, o documento destaca o despertar da “(...) curiosidade, reflexão e inovação – querer aprender mais, desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo (...)” (Martins et al., 2017, p. 17).

Outro documento, a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (Ministério da Educação, 2016a), assume-se como norteador da disciplina de “Cidadania e Desenvolvimento”. Nele se prevê que a/o professor/a responsável por a lecionar “(...) deve saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas (...)” (Monteiro et al., 2017: p. 14). Neste caso, inclui-se a/o docente como elemento ativo no plano da educação, isto é, não são apenas as/os estudantes que devem ganhar competências no domínio do pensamento crítico, mas também as/os professoras/es. Nesta lógica estratégica, a Geografia implica, de forma muito clara, a questão do pensamento crítico como pilar fundamental da disciplina. Na “Carta Internacional para a Educação Geográfica” de 2016, enuncia-se:

(...) “Geography helps people to think critically about sustainable living locally and globally and how to act accordingly. Geography is much more than learning many facts and concepts. Its focus is on the patterns and processes that help us to understand an ever-changing planet. (...)” (International Geographical Union, 2016, pp. 10–11).

O pensamento crítico, aliado ao pensamento espacial, constituem-se como os vetores matriciais da educação geográfica contemporânea, a qual dá ênfase a metodologias ativas de aprendizagem. Em Geografia, tornou-se de extrema importância o enunciar de problemas e a apresentação de soluções ou medidas mitigadoras, sendo o pensamento crítico uma estratégia para passar da problemática à ação. Pretende-se que as/os alunas/os se tornem cidadãos ativos/os, intervenientes e responsáveis, face ao mundo que as/os rodeia e isso implica que a consciência crítica seja uma característica integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, aquilo que se designa como “pensamento crítico” fica, muitas vezes, apenas pela designação, ou seja, corre-se o risco de se tornar uma expressão banal, desprovida do seu verdadeiro significado, caso não haja um trabalho sistemático e cientificamente bem formulado. Pensar criticamente não se baseia no simples ato de ter opinião sobre um assunto, mas vai muito mais além disso. O pensamento crítico implica a observância de múltiplos aspetos como a aplicabilidade, a autocorreção, a sensibilidade ao contexto, sendo regulada por critérios rigorosos (Lipman).

Por isso, este artigo pretende dar resposta à seguinte questão: *como desenvolver o pensamento crítico em Geografia?* Tendo em conta a problemática, definiu-se como objetivo do estudo, *ajudar a perceber e a sistematizar as características e as etapas inerentes à construção do pensamento crítico, em comunidade*. Para isso, recorrer-se-á aos pressupostos “Filosofia com Crianças e Jovens” (FcCJ), como estratégia para se enunciar um exercício prático, em Geografia, sobre o tema dos “Refugiados” que consiga promover uma dialética geradora de possibilidades de trabalho em sala de aula. Do ponto de vista metodológico, e esse será o contributo da Filosofia, mais concretamente da metodologia criada por M. Lipman (FcCJ), a adoção de um formato de Comunidade de Investigação (CI) permitirá um trabalho cooperativo, em diálogo, sobre temas de Geografia.

## 2. O pensamento crítico em Geografia: uma construção dialética

Sobre o tema em análise, Cavalcanti (2011) é uma das autoras contemporâneas que valoriza a importância do pensamento crítico, pois é por esse processo que a Geografia abre horizontes de investigação e de ensino, em termos de temas, de formas de abordagem, permitindo estender o olhar além do raciocínio formalista e mecanicista, de sobrevalorização da técnica sobre o conhecimento. Por isso, o pensamento crítico é um tema de grande relevância na formação inicial docente em Geografia.

Neste âmbito, Damião & Nascimento (2021) incitam à urgência de se desenvolver a consciência crítica nesta fase formativa, pelo que as autoras têm trabalhado este pressuposto com jovens professoras/es, na Universidade de Coimbra. O modelo proposto tem por base um programa de trabalho desenvolvido em 3 fases: 1) a explicitação; 2) a argumentação; 3) a comunicação. Começam por sugerir a exploração de um texto escolhido, com base na leitura e questionamento do mesmo (explicitação); recolhe-se o retorno dado pelas/os participantes, formulado a partir do cruzamento entre o que foi entendido, com outras leituras realizadas em bibliografia de relevo (argumentação); as/os futuras/os docentes apresentam, de forma escrita e oral, os diversos tipos de raciocínios (comunicação). No fundo, este processo está relacionado com o defendido por Freire (2018, p. 87), o qual insiste que (...) “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. (...) Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devir e não como algo estático. (...)”. Por isso é tão importante que, na formação inicial se estimule o pensamento crítico nas/os jovens professores/as, indo ao encontro das suas necessidades profissionais, dando-lhes ferramentas para perceberem como é que o processo se estrutura e como poderão desenvolvê-lo com as/os estudantes que irão ter a seu cargo, nas escolas onde um dia virão a trabalhar.

Atendendo à especificidade curricular da disciplina de Geografia, o National Research Council (2006) destaca a importância de se desenvolver o pensamento espacial, tratando-se de uma competência geográfica complexa, que implica a capacidade de entender, representar e interagir com o espaço. São múltiplas as dimensões a serem consideradas na compreensão dos fenómenos espaciais, pelo que é necessário desenvolver mecanismos de seleção e de filtragem da informação, assim como de organização das ideias. Mas é desejável que o pensamento geográfico possa ir mais longe, nomeadamente no que concerne ao aprofundamento do domínio crítico. Caso contrário, o ensino da Geografia tornar-se-á num mero lugar de compilação de factos espaciais, sem que se passe a fases mais complexas de problematização.

Outros autores como Hajam & Baba (2021) insistem na necessidade de se promover a discussão em contexto de sala de aula, na disciplina de Geografia, partindo de um problema definido. Numa lógica previamente planeada, os autores creem que esta metodologia ativa estimula não só as/os estudantes, por se sentirem ouvidos, mas também a/o professor/a, por despertar novas possibilidades de abordar a dimensão geográfica dos fenómenos analisados. Tal como já tinha sido referido no que concerne à Geografia, nem sempre são as/os alunas/os a definir o problema. Campos (2021) reconhece a dificuldade de identificar e avaliar aspetos do pensamento crítico, sendo que acabam a ser “medidos” com base em instrumentos de avaliação. Esta autora apresenta algumas atividades promotoras do pensamento crítico que, não sendo exclusivas da Geografia, se adaptam com grande facilidade à disciplina, como é o caso da argumentação conjunta, aprendizagem por questionamento ou aprendizagem cooperativa. Embora o estudo individual orientado também seja referido, nota-se uma apetência por um trabalho grupal, em que toda a turma é envolvida. Estes ambientes proporcionam a aquisição de competências de autonomia e de criatividade, promovendo-se uma cultura de entusiasmo, compromisso, experimentando-se novas ideias (Morgan, 2012).

O pensamento crítico é, muitas vezes, traduzido em estratégias pedagógico-didáticas específicas. Silvariza et al. (2021) defendem que a aprendizagem baseada em problemas se afigura uma metodologia essencial no desenvolvimento do espírito crítico no ensino da Geografia, pois reconhecem na disciplina a especificidade de identificar problemas espaciais, assim como de lhes dar resposta. Estes autores estão alinhados com Snyder & Snyder (2008) e Papathanasiou et al. (2014), ao defenderem que o pensamento crítico em Geografia deve levar as/os alunos a recolher, analisar, interpretar e avaliar informações, com vista a fundamentarem, de forma esclarecida, pontos de vista. O pensamento crítico deve, por isso, obedecer a critérios científicos rigorosos, que possam dar margem de manobra para as/os estudantes criarem pensamento novo. Richard Paul, uma das grandes referências nesta matéria, afirma que o pensamento crítico aplicado às mais diversas disciplinas consiste na interiorização e exercício de diversas formas de pensar (Paul, 1990). Assim, aprender Matemática, corresponderia a aprender a pensar matematicamente; aprender História, equivaleria a aprender a pensar historicamente; aprender Filosofia seria aprender a pensar filosoficamente. Conclui-se, portanto, que aprender Geografia seria sinónimo de aprender a pensar geograficamente. Este é o grande contributo que o

pensamento crítico poderá dar ao Ensino de Geografia: levar a que os alunos pensem, tendo em conta uma abordagem concetual e epistemológica intimamente ligada à ciência geográfica.

Na escola anglo-saxónica, autores como Best consideram o seguinte:

Geography has a special role to play in the development of so-called thinking skills. (...) Thinking skills are skills that promote reflection and more incisive thinking, enabling learners to know “how”, as well *what*, thereby helping them learn how to learn. (...) (Best, 2011, p. 79)

O mesmo autor acrescenta que, no ensino da Geografia, o ato de pensar deve ser estimulado com exercícios específicos, praticados sempre que possível, de forma a aprofundar e a complexificar tanto as perguntas que se fazem, como as respostas dadas. Também Lambert & Morgan (2010) chamam a atenção para o facto das/os professores não serem só e apenas comunicantes de conhecimento, nem as/os estudantes se assumirem como depósitos de informação. Por isso, a Geografia necessita de recorrer a estratégias que possam desenvolver aquilo a que chama “geocapacidades”, aliando a dimensão epistemológica geográfica, a abordagens metodológicas que podem também passar por uma dialética com outras áreas científicas, nomeadamente a Filosofia.

### 3. Sobre a necessidade de se aprender a pensar ou como a Filosofia contribui para a construção do pensamento crítico

Embora vivamos numa contemporaneidade plena de estímulos, a verdade é que são insuficientes aqueles que promovem o pensamento estruturado, pelo que é urgente suprir a necessidade de se “aprender a pensar”, num momento ainda mesmo anterior ainda às primeiras aprendizagens curriculares formais de primeiro ciclo (Figura 1).

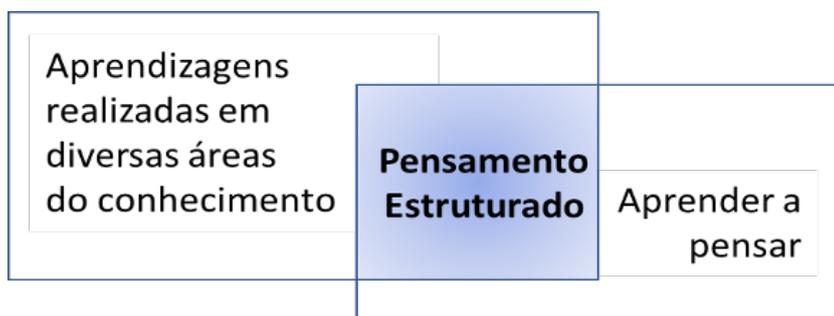


Figura 1. A formação do pensamento estruturado.  
Fonte: Elaboração Própria (2024).

No que concerne à Escola, subsiste a falsa ideia de que a Filosofia deve ser introduzida nos planos de estudo apenas quando as/os estudantes atingem uma determinada idade, próxima dos 15/16 anos, altura em que as estruturas fisiológicas e cognitivas conseguem produzir pensamento complexo<sup>1</sup>. Todavia, o ato de pensar é inerente ao ser humano desde sempre, pelo que a “Filosofia com Crianças e Jovens” (FcCJ) vem alterar este paradigma, ao reivindicar a produção de pensamento e de argumentação como uma necessidade sistemática, desde os primeiros anos do sistema escolar. Pensar, além de ser uma necessidade pragmática, também é um ato lúdico, sendo que esta dimensão também é necessária ao ser humano, no que concerne ao seu bem-estar e desenvolvimento pleno. Embora a designação “com crianças” possa parecer limitadora, em termos de faixas etárias, a verdade é que o método se pode estender a diferentes idades, sendo possível aplicá-lo a adolescentes e jovens, nomeadamente em contextos escolares do ensino secundário e universitário, tal como pretendido pelo seu criador – o filósofo e pedagogo norte-americano Matthew Lipman.

<sup>1</sup> Ao desenvolver a sua atividade como docente universitário na Universidade de Columbia (EUA), constata que as ideias expostas pelos alunos se baseavam em pressupostos de argumentação muito mal formulados, em que se entendia, de forma clara, um distanciamento entre a ocorrência do pensamento e a sua fundamentação.

Em cada área disciplinar, há a tendência para se pensar de forma individual. A FcCJ enfatiza o papel do “indivíduo” enquanto construtor de pensamento, num processo que se pretende desenvolver em “grupo”, em comunidade. Para isso, reúnem-se um conjunto de pessoas que são chamadas a produzir o pensamento, através da colocação de questões, de maneira fundamentada. Cada um dos elementos coloca questões, sendo que este questionamento não tem caráter cínico ou avaliador, mas antes reflete o próprio processo construtivo do ato de pensar. A conduzir os trabalhos está um/a moderador/a, que regista as questões num local visível (ex: quadro branco, quadro interativo, etc.), assim como o nome da pessoa que realiza a questão.

A FcCJ aposta na capacidade e na qualidade do pensar dos participantes, tanto do ponto de vista individual, como inseridos em grupos diferenciados. Há um conjunto de características que define a FcCJ, e que a seguir se apresentam:

- Diálogo – no contexto escolar, as/os estudantes raramente são levadas/os a construir perguntas, pois é um processo moroso e complexo. Por norma, quem faz a pergunta é a/o professor/a, com o objetivo de conduzir o discurso, mas também de avaliar as aprendizagens. Por isso, o ato de questionar tem um caráter avaliativo e acaba por ser desencorajado, tanto do ponto de vista interno, como externo. Por um lado, não há tempo para as/os estudantes prepararem questões (implica um estudo prévio que nem sempre é possível fazer), por outro, as/os estudantes sentem-se expostos a contextos que consideram embaraçosos (as atenções viram-se para a pessoa que pergunta, havendo lugar à exposição e ao escrutínio público). É certo que determinadas metodologias de aprendizagem ativa – sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problema, etc. – acabam por estimular a construção de questões pelas/os alunas/os, contudo esta é uma realidade que ainda não é transversal a todos os contextos escolares.
- Pensamento Crítico – “Crítico” é fazer passar pelo crivo, separar o acessório do fundamental. O pensamento crítico começa a ser fortemente implementado em Educação, nos EUA, sobretudo a partir da década de oitenta, do século passado. Muito mais tardiamente, começa a ser “moda” em Portugal. Há variadíssimas escolas de pensamento crítico que, na sua origem, remonta à Grécia Clássica. Lipman identifica três características comuns às diferentes abordagens de pensamento crítico. São elas: (i) Pensar por si próprio; (ii) Autocorreção; (iii) Sensibilidade ao contexto. A estas três, acrescenta outra, na qual é pioneiro: (iv) Regulado por critérios. A primeira característica diz respeito à autonomia do pensar; a segunda, à sua autoavaliação; a terceira, à questão hermenêutica; a quarta, contudo, chama a atenção para a necessidade da fundamentação, não arbitrária, ou opinativa, mas criteriosa. Podemos dizer que esta última característica, além de distintiva, abarca todas as anteriores. Sem ela, o pensamento crítico mais não é do que um mecanismo de “*problem-solving*” algo redutor.
- Pensamento Criativo – Segundo Lipman (2003), o pensamento criativo surge como a outra face da moeda em relação ao pensamento crítico. Muito preocupado inicialmente com o rigor lógico, não tarda a perceber que a racionalidade não é apenas crítica; ela também se pode assumir como criativa. Sempre que pensamos ou agimos de forma original, sempre que propomos alternativas ou nos socorremos de linguagens diversificadas, utilizamos a criatividade na produção de conhecimento. Lipman lista diversas características inerentes ao pensamento criativo que vão da produtividade à imaginação; da independência à geração de impacto, entre tantas outras.
- Pensamento Interventivo ou de Cidadania – Este é o aspeto do pensamento que Lipman introduz em último lugar, já na década de 90. “Pensamento interventivo” ou “Cidadania”, são traduções encontradas para o termo “*Caring*”, de difícil e insatisfatória tradução em português. “*Caring*” prende-se com a atenção que empregamos nas nossas interações com os outros ou para com o meio em que nos situamos; também pode significar um tomar conta, uma responsabilidade para com alguém, não como obrigação, mas como cuidado. Implica respeito tanto como afeição. “Cidadania” pretende descrever o agir conseqüente da sua adoção, ou seja, decorrendo de uma preocupação de intervenção no espaço público ou de envolvimento na construção do bem comum. Lipman considera-o (i) ativo; (ii) normativo; (iii) afetivo; e, por último, (iv) avaliativo. A racionalidade

pura é redutora, e talvez não verdadeiramente humana. Autores como Nussbaum (1992) chamam a atenção para o papel que a dimensão afetiva (emoções) desempenha na construção de proposições verdadeiras.

- **Pensamento Complexo ou Elaborado** – É constituído pela junção dos pensamentos crítico, criativo e interventivo, passíveis de se distinção teórica, mas determinados a uma coexistência, na prática, que torna difícil a sua identificação isolada. A complexidade é justamente sinónimo de coexistência simultânea de várias “camadas”, de múltiplas dimensões. E é justamente por isso que não deve ser confundida com “dificuldade”. Nas palavras de Edgar Morin, a dificuldade pode simplificar-se; a complexidade nunca. Eis o Quadro 1 de Lipman:

**Quadro 1.** Pensamento Complexo ou Elaborado.

<b>Ideias orientadoras</b>	A Verdade	O Belo	O Bem
<b>Ramos da Filosofia</b>	Epistemologia	Estética	Ética
<b>Áreas de Investigação</b>	Ciências teóricas	Ciências Produtivas	Ciências Práticas
<b>Formas de Juízo</b>	Dizer	Fazer	Agir
<b>Objetos Cognitivos</b>	Analítico	Sintético	Avaliativo
<b>Modos de Pensar</b>	Crítico	Criativo	Interventivo

Fonte: Adaptado de Figueiroa-Rego (2015).

A FcCJ operacionaliza-se, tendo em conta vários pressupostos, nomeadamente o diálogo; a co-operação; a tolerância; a liberdade de expressão e respeito; a inclusão; a dinâmica de “reflexão-antecipação-ação”. No fundo, há uma íntima relação com o que Morin (2000) defende ser a melhor metodologia de aprendizagem do verdadeiro significado de “cidadania”, articulada com o contexto familiar e revestindo-se de uma dimensão: (i) ativa, ao “aprender-[se], fazendo”; (ii) interativa, por implicar a discussão; (iii) relevante, por ser, tendencialmente, focada em questões sociais; (iv) crítica, por promover o pensamento próprio; (v) cooperativa, por se basear no trabalho em comunidade; (vi) participativa, por dar voz (e nome) às/aos participantes.

Tendo em conta estes pressupostos, achou-se pertinente realizar um exercício de pensamento crítico em contexto de formação inicial docente, colocando-se em diálogo a Geografia, a partir da abordagem de conteúdo, e a Filosofia, a partir da abordagem metodológica.

#### 4. A metodologia de comunidade de investigação (CI)

A dimensão metodológica deste exercício vai ao encontro da visão de Cam, o qual defende que

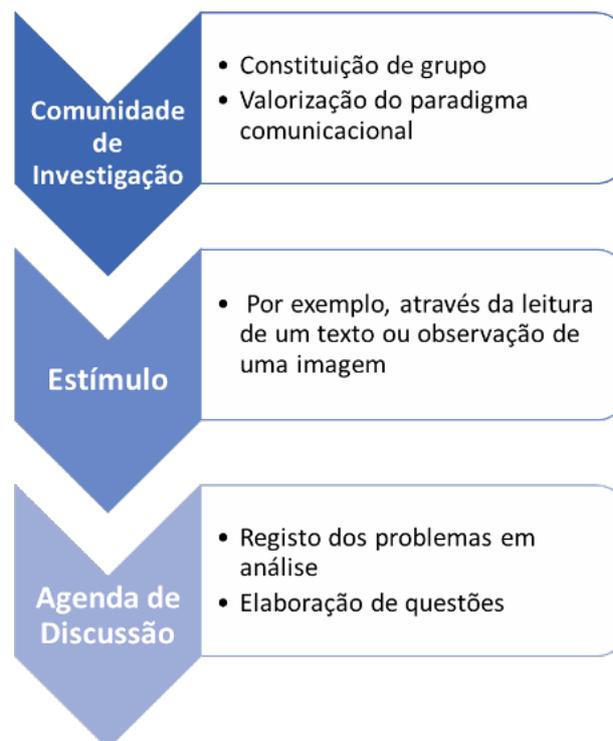
É importante observar que na comunidade de investigação o processo reflexivo não é apenas individual. Ele ocorre entre pessoas. Ele de fato é primeiramente intersubjetivo e apenas num segundo momento individual. (...) podemos dizer que aprender a pensar sobre nós mesmos na comunidade de investigação nos torna pessoas mais inteligentes socialmente (Cam, 2011, pp. 151–152).

Esta intersubjetividade, na qual se trabalha, permite atingir uma objetividade que não é meramente quantitativa, mas compreensiva. Numa CI, a/o investigador/a participante terá a possibilidade de intervir ativamente, alternando com a prática de permanecer em silêncio, exercendo uma escuta ativa que lhe permite não só refletir criticamente sobre as diferentes contribuições que vão ocorrendo na discussão, como articular, estruturar, autocorrigir, analisar criticamente as suas ideias. Em que é que consiste esta análise crítica do pensamento do outro, ou mesmo do próprio? Fundamentalmente, e de acordo com o contributo de Lipman para a definição de “pensamento crítico”, no recurso a critérios (e mesmo a meta-critérios) na construção da fundamentação de pontos de vista ou perspectiva na abordagem de problemas.

O trabalho em CI caracteriza-se pela adoção de um paradigma comunicacional, no qual todas/os as/os investigadoras/es têm a oportunidade de participar. As regras de participação são muito simples: mediante inscrição prévia por sinalização ao/à moderador(a) de que se deseja intervir, e aguardar que este/a lhe conceda a vez. É um esquema verdadeiro democrático de participação em que cumpre ao/à moderador(a) gerar o diálogo de forma o mais equitativa possível, evitando o monopólio de intervenções, e convidando a participar os investigadores que permanecem mais tempo em silêncio. A participação não se resume à intervenção, e à expressão de acordo ou dissenso, ou de ideias alternativas e/ou originais. A audição é entendida como uma forma de participação não pública, no sentido em que não temos acesso ao processo deliberativo de pensamento de quem não o publicita, mas não inferindo, por isso, que ele não ocorra. O consenso não é obrigatório. Podem ocorrer linhas de reflexão e de investigação distintas, paralelas, em simultâneo, desde que devidamente fundamentadas.

A utilização da metodologia de uma Comunidade de Investigação consiste na adoção de uma ferramenta ética ao serviço do ensino, neste caso, em Geografia. As diferentes perspetivas devem ser respeitadas desde que devidamente justificadas. A tolerância é crítica, pois assenta na fundamentação enquanto critério estruturante. O respeito mútuo entre todos os investigadores participantes constitui-se condição *sine qua non* para uma discussão em investigação.

O trabalho em Comunidade de Investigação parte de um estímulo comum: leitura partilhada de um texto, observação de uma experiência, local que se visite, gráficos de dados, imagem, etc. A partir desse estímulo, as/os investigadoras/es são convidadas/os e evidenciar problemas para análise, sob a forma de perguntas. Ao elencar, e proceder ao consequente registo das questões levantadas pelos investigadores, o/a moderador(a) constrói uma agenda de discussão, garantindo que o faz em local visível para todos, e que o nome de cada investigador que formulou cada questão seja introduzido (entre parêntesis) no final desta. Uma agenda de discussão não tem de ser esgotada numa só sessão, podendo o seu registo (de uma sessão dita “padrão”) ser utilizado em subseqüentes sessões de continuidade, até que os problemas nela patenteados tenham sido devidamente tratados pelos investigadores, i.e., discutidos *inter pares* (Figura 2).



**Figura 2.** Síntese das fases de trabalho em CI.  
Fonte: Elaboração Própria (2024).

As fases do trabalho em Comunidade de Investigação aqui listadas são comuns a diversas metodologias que apostam na adoção de um paradigma comunicacional. Seguem-se a estas, duas outras fases

determinantes. São elas, a Discussão (debate, argumentação e/ou contra-argumentação) e Síntese (a revisão, compilação, organização de ideias, conducente a um processo deliberativo e à acção). É de notar que, esta última fase pode, por sua vez, dar início a uma nova agenda de discussão, em que as conclusões anteriormente alcançadas podem ser revistas e sujeitas a uma análise crítica, seguindo as demais fases de uma Comunidade de Investigação. Donde se conclui o carácter provisório, e sempre sujeito a revisão, inerente às mesmas, como aliás é comum num trabalho de investigação científica.

Este modo de investigar constitui-se como que uma “segunda pele”, para as/os investigadores, além de proporcionar uma aliciante forma de trabalho: “Parte-se do princípio de que estes procedimentos de investigação [de uma Comunidade de Investigação], uma vez interiorizados, permaneçam como hábitos reflexivos do indivíduo.” (Lipman et al., 1980, p. 45). São três os pré-requisitos para a formação de uma comunidade de investigação, de acordo com Lipman et al. (1980): (i) a predisposição para a argumentação racional; (ii) a prática do respeito mútuo; (iii) a ausência de doutrinação (“*endoctrination*”), ou seja, mais de que uma posição dogmática, o que só por si seria um entrave à investigação. Esta atitude de *endoutrinação* caracteriza-se por fazer passar, sub-repticiamente, conteúdos de natureza ideológica de modo a constringir e/ou manipular a objetividade de uma investigação e/ou o seu compromisso em termos de neutralidade ou de isenção ideológica.

Esta investigação partiu de uma CI interdisciplinar (Filosofia e Geografia) composta por 6 docentes da formação inicial de professoras/es da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que reuniu em 6 sessões, com duração média de 2 horas cada, durante os meses de janeiro, fevereiro e março de 2023. Estas consistiram na realização de vários exercícios construídos à luz dos princípios da FcJC anteriormente enunciados. Nesse sentido, este artigo apresenta resultados da dialética gerada por essa CI, com foco na sessão escolhida para abordagem de um texto proposto para ser trabalhado em aulas de Geografia. Tendo em conta a pertinência temática das migrações no currículo da disciplina, assim como o contexto vivido atualmente na Europa, relacionado com o tema das/os deslocadas/os e refugiadas/os, optou-se por estudar “Nós, os Refugiados”, escrito pela filósofa Hannah Arendt e publicado em 1943 no “*The Menorah Journal*”<sup>2</sup>.

No caso concreto deste exercício foi constituído um grupo de 6 docentes universitários da formação inicial docente da Faculdade de Letras, pertencentes ao Mestrado em Ensino de Filosofia e ao Mestrado em Ensino de Geografia, ambos no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, com funções de ensino na área das Didáticas Específicas. Tratou-se de uma experiência preliminar, com base num tema/texto testado, com o objetivo de que o modelo possa assumir uma dimensão multiplicadora. Dito de outra forma, a ideia é que se possa realizar exercícios desta natureza com estudantes universitários, futuros docentes de Geografia, Filosofia e outras áreas do saber, e que mais tarde, já como professoras/es em exercício, o possam replicar na escola (ensino básico e secundário). Em jeito de epítome, apresenta-se uma breve síntese das etapas deste exercício: Fase 1/3 – Comunidade de Investigação; Fase 2/3 – Estímulo; Fase 3/3 – Agenda de Discussão (Figura 3).

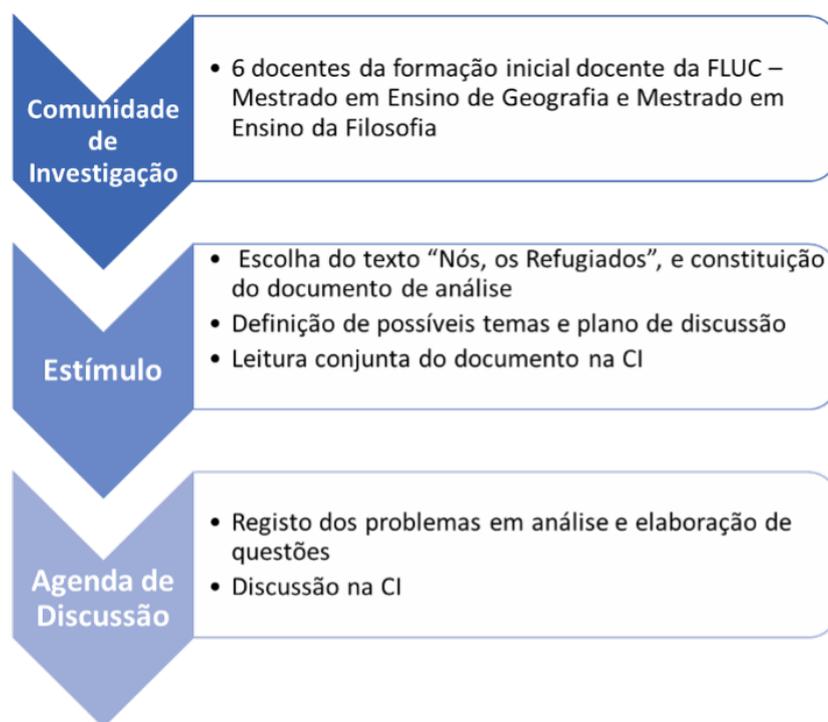
## 5. Um exercício prático de construção do pensamento crítico em Geografia, a partir do ensaio “Nós, os Refugiados”, de Hannah Arendt

### 5.1. Justificação do uso do texto e enquadramento em Geografia

A escolha do texto decorre de um conjunto de circunstâncias, as quais se asseguram como pertinentes no contexto educativo, social e político contemporâneo, nomeadamente a autora, o tema e o enquadramento no currículo de Geografia.

Começando pela autora: Hannah Arendt, em “Nós, os Refugiados”, segue a linha ideológica de outros escritos, onde defende a necessidade da escola formar cidadãos ativos, a partir do estímulo ao pensamento crítico (Velez de Castro, 2022, p. 106). Do ponto de vista da dimensão (13 páginas, na

<sup>2</sup> O texto usado neste estudo foi a tradução, para língua portuguesa, feita por Ricardo Santos, em 2013, estando contido na coleção “Textos Clássicos de Filosofia”, da Universidade da Beira Interior. A referência bibliográfica é: Arendt, Hannah (2013), Nós, os Refugiados. Disponível em: [https://hannaharendt.files.wordpress.com/2018/05/20131214-hannaharendt\\_nos\\_os\\_refugiados.pdf](https://hannaharendt.files.wordpress.com/2018/05/20131214-hannaharendt_nos_os_refugiados.pdf) (acedido a 25-01-2024).



**Figura 3.** Síntese das fases do exercício realizado em CI.  
Fonte: Elaboração Própria (2024).

tradução usada), foram selecionados os excertos que pareceram ser mais adequados para o exercício, o que resultou num documento de 3 páginas<sup>3</sup>, que foi trabalhado em CI.

No que diz respeito ao tema: conflitos contemporâneos, como a guerra na Ucrânia ou os confrontos israelo-palestinianos, têm colocado na ordem do dia a problemática da deslocação forçada de pessoas, resultando, nalguns casos, na atribuição do estatuto de refugiado/a a estas/es deslocadas/os. À ênfase dada pelos meios de comunicação social que, diariamente, cobrem os avanços bélicos, acresce o facto de, em Portugal, se terem recebido mulheres e crianças da Ucrânia que, no início da guerra, fugiram para vários países da Europa em busca de segurança. Por isso, o contacto com o/a outra/ deslocado ou refugiado passou a ser relativamente comum. Daí a necessidade de se abordar e aprofundar o tema a partir da escola, do ponto de vista do pensamento crítico.

Por fim, o enquadramento no currículo de Geografia: as “Aprendizagens Essenciais” desta disciplina pressupõe a abordagem no 8.º ano de escolaridade do tema “população e povoamento”, onde está incluído o subtema “mobilidade” (Ministério da Educação, 2018). É, justamente, neste ponto, que se aborda o conceito de “refugiado”<sup>4</sup>, integrado no que as Aprendizagens Essenciais designam por “migrações forçadas”. Deste ponto de vista, o exercício em CI, proposto na lógica de estímulo ao pensamento crítico em Geografia, tem uma dupla utilidade. Por um lado, é realizado por docentes da formação inicial de professoras/es com o objetivo de o tornar uma prática assídua entre formandas/os dos Mestrados em Ensino de Geografia e Filosofia. Por outro, trata-se de um exercício que pode ser replicado não só durante o ano de iniciação à prática pedagógica (vulgo “estágio”), como também tornar-se numa atividade recorrente durante o percurso profissional destas/es futuras/os professoras/es.

<sup>3</sup> O documento está disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/369123669\\_Texto\\_de\\_trabalho\\_Nos\\_os\\_Refugiados\\_da\\_autoria\\_de\\_Hannah\\_Arendt\\_1943\\_-\\_traducao\\_de\\_Ricardo\\_Santos\\_2013](https://www.researchgate.net/publication/369123669_Texto_de_trabalho_Nos_os_Refugiados_da_autoria_de_Hannah_Arendt_1943_-_traducao_de_Ricardo_Santos_2013) (acedido a 25-04-2024).

<sup>4</sup> As “Aprendizagens Essenciais de Geografia do 8.º ano” estão disponíveis em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/8\\_geografia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/8_geografia.pdf) (acedido a 25-04-2024).

## 5.2. Preparação prévia da moderação: identificação dos possíveis temas e plano de discussão

A formação da CI (Fase 1/3), nos moldes acima descritos, foi realizada de forma espontânea, protagonizada por docentes da formação inicial de docente de filosofia. No fundo, veio dar resposta a uma necessidade sentida por estes elementos, que pretendiam aprimorar a temática do pensamento crítico em contexto de formação universitária.

A preparação da sessão – estímulo – ficou a cargo de 2 elementos do grupo, um do Mestrado em Ensino de Geografia e outro do Mestrado em Ensino da Filosofia (Fase 2/3).

Detetaram-se no texto vários temas de grande interesse, de que nos cumpre distinguir os aspetos seguintes:

- Refugiados (Stress pós-traumático; culpa do sobrevivente; dignidade);
- Apátridas;
- Esquecimento;
- Otimismo;
- Identidade;
- Emigrantes (síndrome de Ulisses; territorialização/desterritorialização; projeto migratório; cultura migratória);
- Discriminação;
- Identidade (Estatuto social; reconhecimento; história pessoal; recomeços e plasticidade);
- Territorialização/Desterritorialização;
- Fatores de atração e fatores de repulsão territorial.

A evidente riqueza de conteúdos levou à necessidade de se recentrar a abordagem do primeiro tema – refugiados. Contudo, a enunciação das várias possibilidades tornou-se essencial, na medida em que, por um lado, poderiam ser tópicos a ser levantados na CI, durante a discussão; por outro, ficam registadas possibilidades analíticas, que poderão vir a ser úteis noutros momentos e contextos. Na sequência da seleção temática – Refugiados – constituiu-se o seguinte plano de discussão:

- Refugiado é alguém que foge?
- Refugiado é alguém que é obrigado a fugir?
- É-se refugiado por escolha?
- Um refugiado é um (e)migrante?
- O que há em comum entre um refugiado e um emigrante?
- O que há de distinto entre um refugiado e um emigrante?
- Podemos ser refugiados no nosso país de origem?
- Qual a relação entre refugiado e identidade?
- Qual é a relação entre refugiado e esperança?
- Uma pessoa não perseguida pode, ainda assim, ser refugiada?
- O que implica ser refugiado?
- O esquecimento e a assimilação são mecanismos de sobrevivência?

- O stress pós-traumático resulta da sensação de culpa por se ter sido salvo enquanto refugiado?
- A reconstrução da identidade é necessária no processo de reterritorialização dos refugiados?

Neste ponto, conclui-se o primeiro momento da fase de “estímulo”, que consistiu num trabalho prévio de preparação do exercício. Considera-se esta etapa fundamental, pois dela depende o sucesso do momento seguinte (leitura) e da própria agenda de discussão que lhe sucede.

### 5.3. A agenda de discussão

Já em contexto de CI (Fase 3/3), o exercício teve início com a leitura partilhada do texto “Os refugiados”, de Arendt e o registo da agenda de discussão. Tendo em conta a limitação temporal da sessão (2 horas), optou-se por registar 10 questões formuladas pelos membros da CI, a saber:

- (Q1) – Ser refugiado é um papel social?
- (Q2) – O refugiado está a fazer o luto relativo ao antes, ao mesmo tempo que cria o que vem depois?
- (Q3) – Sendo a identidade um contínuo, algo inacabado, será que nos refugiados ela sofre um corte abrupto?
- (Q4) – Haverá nos refugiados uma quebra dos hábitos e das rotinas que os enraízam?
- (Q5) – O refugiado é alguém que tem de se esquecer do passado, para ter otimismo?
- (Q6) – Um refugiado é um cidadão?
- (Q7) – Procurar refúgio é um ato de resistência?
- (Q8) – Um refugiado será uma nova pessoa?
- (Q9) – Os refugiados querem regressar?
- (Q10) – Um refugiado é alguém que espera?

A partir desta agenda de discussão, gerou-se um diálogo muito profícuo. Apresenta-se aqui uma síntese das principais ideias desenvolvidas na sessão. Começou por se lançar a ideia de que (Q1; Q6) ser refugiado é um papel social, de certo modo semelhante ao que nós desempenhamos enquanto pessoas, isto é, na qualidade de indivíduos todos nós representamos papéis sociais. Sobre a questão da cidadania, referiu-se a importância da dimensão política e legislativa do estatuto, mas, mais do que isso, as consequências inerentes à reestruturação da identidade (Q3; Q6; Q8), ficando inerente os conceitos de desterritorialização – reterritorialização, decorrentes de um processo migratório, neste caso em condições que podem ser traumáticas. Na mesma linha de ideias, considerou-se que o refugiado está a fazer o luto do que teve antes e do que virá depois, o que pode criar tensões, as quais acabam por ser absorvidas pela plasticidade identitária, já que a identidade, por si mesma, é um processo dinâmico, inacabado e, por isso, em constante mutação (Q3).

Também pela leitura do texto, a CI foi levada a pensar sobre a necessidade destas pessoas esquecerem o passado e encontrarem pontos de otimismo (Q5; Q8). Considerou-se o processo de esquecimento como algo necessário e, muitas vezes automático, para que a pessoa possa avançar. Por outro lado, também se defendeu que é necessário lembrar para resistir (Q7), resgatando-se a necessária (e possível) quotidianidade, assim como os processos de reparação dos traumas.

Discutiu-se o regresso (Q9) como desejo, considerou-se a necessidade do retorno, que pode ser alterada pela própria integração no local de destino migratório, assim como pela reterritorialização, tendo em conta a própria alteração na identidade e na territorialidade individual. Por isso um destino da espera pelo regresso (Q10), pode transformar a sua temporalidade provisória, numa lógica cronotópica definitiva, tendo em conta a manutenção das condições de perigosidade do local de partida, o contexto

de acolhimento do local de chegada e a própria reformulação das expectativas e do projeto de vida do refugiado

Estas foram as principais ideias geradas na Fase 3/3 em que, mais do que a dimensão epistemológica e concetual do tema, interessou perceber como se pode direcionar a discussão do tema abordado, gerando um processo de pensamento crítico em que a CI, devidamente direcionada, coloca as questões necessárias, gerando ainda novas perguntas que enriquecem o debate.

## 6. Conclusão

O pensamento crítico e o pensamento espacial são elementos fundamentais da educação geográfica contemporânea, que enfatizam o desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem. Em Geografia, tornou-se de extrema importância o enunciar de problemas e a apresentação de soluções ou medidas mitigadoras, sendo o pensamento crítico uma estratégia para passar da problemática à ação, para que os estudantes vivam uma cidadania ativa, numa lógica multiescalar.

Acontece que, muitas vezes, o “pensamento crítico” fica apenas pela designação, ou seja, corre-se o risco de se tornar uma expressão banal, desprovida do seu verdadeiro significado, caso não haja um trabalho sistemático e cientificamente bem formulado. Pensar criticamente não se baseia no simples ato de ter opinião sobre um assunto, implicando a observância de múltiplos aspetos como a aplicabilidade, a autocorreção, a sensibilidade ao contexto, sendo regulada por critérios rigorosos.

A importância de se promover o pensamento crítico no ensino de Geografia, em contexto escolar e universitário, em especial na formação inicial docente, levou a que se realizasse uma experiência prática, baseada na metodologia da comunidade de investigação (CI). Tendo em conta a pertinência da discussão do tema dos refugiados em contexto europeu e não só, foi realizado um exercício com uma CI de docentes da formação inicial docente da FLUC (Geografia e Filosofia), tendo-se encontrado pistas para replicação do modelo tanto em contexto universitário, por estudantes dos referidos Mestrados em Ensino, como em contexto escolar de ensino básico e secundário, já depois da sua formação como professoras/es em exercício.

## Apoio

This work is funded by FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia under the project UIDB/00460/2020.



## Bibliografia

- Arendt, H. (2013). *Nós, os Refugiados* [Tradução de Ricardo Santos]. Universidade da Beira Interior, Coleção Textos Clássicos de Filosofia. Recuperado maio 17, 2024, de [https://hannaharendt.files.wordpress.com/2018/05/20131214-hannah\\_arendt\\_nos\\_os\\_refugiados.pdf](https://hannaharendt.files.wordpress.com/2018/05/20131214-hannah_arendt_nos_os_refugiados.pdf)
- Best, B. (2011). *The Geography Teachers Handbook*. Continuum Publishing.
- Cam, P. (2011). Pragmatismo e a comunidade de investigação. *Childhood & Philosophy*, 7(Número especial), 103–119. Recuperado maio 17, 2024, de [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1984-59872011000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-59872011000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)
- Campos, A. (2021). O pensamento crítico enquanto abordagem educativa no contexto de ensino-aprendizagem em Geografia C. *Revista de Educação Geográfica UP*, (5-6), 61–72. Recuperado maio 17, 2024, de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/11290>

- Cavalcanti, L. (2011). Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. *Revista da ANPEGE*, 7(1), 193–203. Recuperado maio 17, 2024, de <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/CAVALCANTI-LANA-DE-SOUZA.-ENSINAR-GEOGRAFIA-PARA-A-AUTONOMIA-DO-PENSAMENTO-ANPEGE.pdf>
- Damião, M., & Nascimento, M. (2021). Desenvolvimento da consciência crítica na formação inicial de professores durante a pandemia. *Linhas Críticas*, 27, 1–10. Recuperado maio 17, 2024, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258119>
- Figueiroa-Rego, M. (2015). *Filosofia com Crianças e Jovens. Livro do Professor. Nível I*. Edições Piaget.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido* (3ª ed.). Edições Afrontamento.
- Hajam, R., & Baba, S. (2021). *Teaching of Geography. Fundamental Principles and Methods*. Apna Publisher.
- International Geographical Union. (2016). *2016 International Charter on Geographical Education*. IGU-CGE. Recuperado maio 17, 2024, de [https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU\\_2016\\_eng\\_ver25Feb2019.pdf](https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf)
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching Geography 11-18. A conceptual approach*. Open University Press.
- Lipman, M., et al. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Martins, G., et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Recuperado maio 17, 2024, de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de Geografia 8º ano. Recuperado maio 17, 2024, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/8\\_geografia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/8_geografia.pdf)
- Ministério da Educação. (2016a). Estratégia nacional de educação para a cidadania. Recuperado maio 17, 2024, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Ministério da Educação. (2016b). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Recuperado maio 17, 2024, de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Morgan, L. (2012). *Teaching Secondary Geography as if planet matters*. Routledge.
- National Research Council. (2006). *Learning to Think Spatially*. National Academies Press.
- Nussbaum, M. (1992). Emotions and Judgments of Value. *Yale J. of Criticism*, 5(2).
- Papathanasiou, I., Kleisaris, C., Fradelos, E., Kakou, K., & Kourkouta, L. (2014). Critical Thinking: The Development of an Essential Skill for Nursing Students. *Acta Informatica Medica*, 22(4), 283–286.
- Paul, R. (1990). *Critical Thinking*. Center for Critical Thinking; Moral Critique.
- Silviariza, W., Sumarmi, S., & Handoyo, B. (2021). Improving Critical Thinking Skills of Geography Students with Spatial-Problem Based Learning (SPBL). *International Journal of Instruction*, 14(3), 133–152.
- Snyder, L., & Snyder, M. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90–99.
- Velez de Castro, F. (2022). Hannah Arendt e "A Crise na Educação". Um texto essencial na Formação Inicial de Professoras(es) de Geografia. *Cadernos de Geografia*, (45), 105–107.