

## **O PERFIL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA**

**Alguns indicadores de reflexão para o ensino da Filosofia  
no Secundário**

**Mário José Galvão de Almeida**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
do Mestrado em Ensino de Filosofia  
no Ensino Secundário**

Mário José Galvão de Almeida,  
"O Perfil do Professor de Filosofia", 2012

**Setembro, 2012**

Relatório de Estágio (Prática de Ensino Supervisionada)

apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Crespo de Andrade

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, em especial ao meu pai José Augusto e à minha mãe Maria Manuela, pelo seu constante apoio e encorajamento durante o percurso deste Mestrado. Sem a presença, a ajuda e o carinho da minha noiva Cláudia certamente que teria sido muito mais difícil superar os obstáculos do caminho percorrido; a sua mestria e competência proporcionaram ainda um magnífico auxílio na elaboração das tabelas e gráficos de análise dos dados do inquérito que realizei com os alunos de Filosofia da Escola Secundária de Miraflores.

É justo endereçar também uma palavra de agradecimento aos Professores das diversas unidades curriculares frequentadas, e, de modo especial, ao Professor Doutor Luís Crespo de Andrade pela sua sábia e oportuna orientação. A minha gratidão estende-se de modo muito particular à Dra. Alice Santos, por todos os ensinamentos recebidos durante a prática de ensino supervisionada, e à colega estagiária Joana Baião, companhia amiga de todos os momentos do estágio. O meu agradecimento dirige-se ainda aos demais colegas de turma, em especial à Emília Peres por todas as partilhas e amizade.

Um agradecimento final aos alunos do 10º E2 e do 11º H1 do ano letivo 2011/2012 na E.S.M., afinal os principais destinatários do trabalho levado a cabo.

**O PERFIL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA**  
**ALGUNS INDICADORES DE REFLEXÃO PARA O ENSINO DA FILOSOFIA**  
**NO SECUNDÁRIO**

**THE PROFILE OF THE PHILOSOPHY TEACHER**  
**INDICATIONS FOR THE TASK OF TEACHING PHILOSOPHY**  
**IN HIGH SCHOOL**

**MÁRIO JOSÉ GALVÃO DE ALMEIDA**

**RESUMO / ABSTRACT**

**PALAVRAS-CHAVE:** perfil do professor de Filosofia, pedagogia, aprendizagem, ensino, mediador, métodos e instrumentos de ensino.

**KEYWORDS:** Philosophy teacher's profile, pedagogy, learning process, teaching, mediator, teaching instruments and methods.

A parte descritiva inicial deste relatório dá uma atenção particular à atividade letiva desenvolvida no ano letivo de 2011/2012 na Escola Secundária de Miraflores. A componente reflexiva que se segue pretende esboçar alguns indicadores de um perfil adequado para o professor de Filosofia do ensino secundário, ou seja, sintetizar alguns atributos que possam facilitar o processo interativo de aprendizagens que se estabelece entre o professor e os alunos. Estes indicadores são recolhidos a partir da consideração de perfil do professor como mediador da aprendizagem em dois textos de Hegel, em estudos elaborados a partir de inquéritos realizados a alunos de escolas secundárias da região de Coimbra e dos Açores e, por fim, a partir de um inquérito dirigido a alunos da E.S.M.

The focus of the report's first section is the internship carried out at Miraflores High School throughout the 2011/2012 academic year. The goal of the second section is to spell out a few qualities that may be helpful to portray a suitable profile for the high school philosophy teacher, qualities apt to facilitate the learning process developed by teacher and students. The indications presented were collected from two texts by Hegel in which the teacher's role of mediator to the learning process is discussed, and from studies based on inquiries done to high school students of Coimbra and the Azores, and finally from an inquiry done at Miraflores High School.

## ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Uma interrogação prévia: a relação entre a pedagogia e a Filosofia é uma questão inútil ou supõe uma interdependência essencial?	2
3. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada na E. S. de Miraflores	5
3.1. Apresentação sumária da Escola Secundária com 3º ciclo de Miraflores e do núcleo de estágio	5
3.2. Caracterização das turmas do 10º E2 e do 11º H1	7
3.3. Atividade letiva	9
3.3.1. Aulas assistidas	9
3.3.2. Planificação de aulas, elaboração de recursos didáticos e condução de aulas	9
3.3.3. Elaboração de elementos de avaliação das aprendizagens	15
3.4. Atividades extraletivas	17
4. Que perfil de professor de Filosofia poderá facilitar o processo de aprendizagens?	18
4.1. O perfil do professor como mediador da aprendizagem em Hegel	18
4.2. Indicadores para um perfil do professor de Filosofia a partir de estudos baseados em inquéritos a alunos de Coimbra e dos Açores	25
4.2.1. O perfil do professor de Filosofia: síntese entre variáveis individuais, objetivas e processuais	25
4.2.2. O perfil do professor de Filosofia esboçado por Simões Reis	26
4.2.3. Traços de um perfil do professor de Filosofia segundo Oliveira Medeiros	33

4.3. Indicadores para um perfil do professor de Filosofia a partir de um inquérito realizado na Escola Secundária de Miraflores	35
4.3.1. Dados gerais de identificação dos respondentes	35
4.3.2. Balanço das aprendizagens em Filosofia	36
4.3.3. Importância dos métodos e instrumentos de trabalho para as aprendizagens	38
4.3.4. Capacidades e características do professor de Filosofia	41
4.3.5. Haverá alguma característica pessoal específica do professor de Filosofia que facilite as aprendizagens?	43
4.3.6. As características do professor de Filosofia que podem dificultar as aprendizagens	46
4.3.7. Se fosse professor de Filosofia, o que faria na 1ª aula do 10º ano para despertar nos alunos o interesse por esta disciplina?	48
5. Considerações finais	49
Bibliografia	51

*É justamente porque ensinar é «dar a ver» que, de forma complementar, o ato de aprender / compreender (seja ele mudança radical ou passagem insensível) é acompanhado de um movimento de abertura, da agitação de um despertar.*

Olga Pombo<sup>1</sup>

## **1. Introdução**

O presente relatório reporta-se à prática de ensino supervisionada<sup>2</sup> por nós realizada no ano letivo de 2011/2012 na Escola Secundária de Miraflores<sup>3</sup>, em Algés.

Começaremos por fazer algumas referências de índole introdutória relacionadas com a debatida questão das relações entre a pedagogia e a Filosofia e que nos parecem pertinentes para ajudar a avaliar o teor do trabalho levado a cabo durante o estágio.

O cerne do relatório consiste, porém, numa apresentação da prática de ensino supervisionada com duas componentes, uma de cariz descritivo e outra mais reflexiva. A componente descritiva inclui uma breve apresentação da E.S.M. e do núcleo de estágio, bem como uma caracterização sumária das turmas em que se desenrolou o estágio. Será dada uma atenção particular à descrição da atividade letiva desenvolvida: aulas assistidas; planificação de aulas, elaboração de recursos didáticos e condução de aulas; elaboração de elementos de avaliação das aprendizagens. A componente descritiva termina com uma breve referência às atividades extraletivas desenvolvidas ou em que participámos na escola cooperante.

Na componente reflexiva pretendemos esboçar alguns indicadores de um perfil adequado para o professor de Filosofia do ensino secundário em resposta à questão-problema que brota da prática de ensino descrita anteriormente: que perfil de professor de Filosofia poderá corresponder melhor ao processo interativo de aprendizagens que se estabelece entre o professor e os alunos? Que atributos precisa o professor de desenvolver que facilitem tal processo? Estes indicadores serão recolhidos a partir da consideração de perfil do professor como mediador da aprendizagem em dois textos de

---

<sup>1</sup> Citação que colhemos do artigo “A proximidade do ensino da Filosofia à própria essência do Ensino” (1995, 24).

<sup>2</sup> A prática de ensino supervisionada será doravante frequentemente designada, por motivo de brevidade e tendo em conta a prática habitual, simplesmente como estágio ou pelas suas iniciais (P.E.S.).

<sup>3</sup> A Escola Secundária de Miraflores será frequentemente designada no decurso do relatório apenas pelas suas iniciais (E.S.M.).

Hegel, em estudos elaborados a partir de inquéritos realizados nos anos 90 a alunos de escolas secundárias da região de Coimbra e dos Açores e, por fim, a partir de um inquérito por nós dirigido a alunos da E.S.M. no início do terceiro período letivo.

## **2. Uma interrogação prévia: a relação entre a pedagogia e a Filosofia é uma questão inútil ou supõe uma interdependência essencial?**

Num estimulante artigo já de 1995, Olga Pombo problematiza a relação entre o ensino da Filosofia e a essência do próprio ensino partindo da opinião de Hegel, por si partilhada, de que a Filosofia “jamais deve ser *edificante*” (1816, 23). O intuito da autora era o de dirigir cerrada crítica aos contributos contemporâneos da filosofia da educação e das ciências da educação, acusando-as de serem pseudocientíficas e comprometidas com os poderes instituídos. Poder-se-á, contudo, argumentar que Pombo exagera ao recusar em absoluto a validade do intuito pedagógico de se procurar responder à pergunta do “*como ensinar*”<sup>4</sup>, que decididamente ocupou o nosso espírito no decurso do estágio que aqui se descreve.

Na continuação do artigo, Pombo compara as relações entre a Matemática, a língua materna e a Filosofia. A autora afasta-se da perspectiva, que considera “a mais imediatamente pedagógica – e por isso também a mais banal, a menos interessante” de valorizar estas três disciplinas fundamentalmente pelo seu papel “disciplinar / disciplinador”, ou seja, “sobretudo pela *disciplina mental* que proporcionam, enquanto *ginástica* e exercício intelectual, criação de hábitos de raciocínio, elegância e simplicidade de expressão” (1995, 23). O valor mais profundo desta relação residirá antes no “facto de, na relação entre estas três disciplinas, se deixar surpreender a própria *essência do ensino* enquanto processo de «*dar a ver*»” (1995, 24). Não que as outras disciplinas do currículo escolar não participem também dessa essência, mas será nestas três, sustenta Pombo, que porventura “essa essência melhor se manifesta” (*ibid.*). Jogando com o sentido etimológico das palavras (*ensinar* a partir do étimo latino que significa *pôr em signo*), a autora clarifica o que tem em mente com a essência do ensino utilizando as sugestivas imagens do iluminar e do despertar: “ensinar é fazer conhecer pela palavra, iluminar para que o outro veja, «*dar a ver*»” e, de forma complementar, o

---

<sup>4</sup> Afirma O. Pombo: “é na normatividade abstrata que está subjacente à insensata tentativa de resposta a esta pergunta (aliás irrespondível) que, a meu ver, se situa um dos grandes *pecados* da pedagogia” (1995, 16).

aprender “é acompanhado de um movimento de abertura, da agitação de um despertar” (*ibid.*).

O artigo termina com a apresentação das tarefas específicas da Filosofia em confronto com a Matemática e a língua materna: *clarificação* ou “esforço permanente de elucidação e análise”<sup>5</sup>, e *provocação* ou “capacidade de entusiasmar por *aquilo* que está a ser ensinado”<sup>6</sup> e ainda “*antecipação* de espaços de sentido no interior dos quais se recomeça a tarefa infinita e inquietante do pensar” (1995, 26). Fiel à sua tendência de explorar a beleza polissémica dos jogos de palavras, aquilo que Pombo diz quanto ao carácter particular do ensino da Filosofia constitui para nós um desafio para avaliarmos o trabalho desenvolvido ao longo do estágio e, simultaneamente, um forte estímulo para a tarefa da docência que previsivelmente se seguirá, tendo em conta a exigência da perseverança que ela supõe:

Aqui se revela a *proximidade fundamental da filosofia* (enquanto repetição, recomeço, reposição, ruminação, movimento incessante de voltar a pensar) à *própria essência do ensino*, quer enquanto processo de «dar a ver», quer enquanto vontade, tendência, desejo que lhe é inerente para dizer outra vez, e outra, e mais outra, como outras tantas maneiras de ver e de «dar a ver», enfim, para voltar a dizer, para dizer de novo (1995, 27).

Ainda que a autora não o admita, e até mesmo poderia porventura repudiar esta conclusão, encontramos, no entanto, nas palavras de Olga Pombo uma certa maneira de expressar a base pedagógica da Filosofia. Esta questão é cara a um autor que se coloca no outro extremo do espectro das opiniões quanto à relação entre a Filosofia e a pedagogia. João Boavida apelida esta relação de “interdependência profunda”, chegando mesmo a afirmar, em tom quicá demasiado inflexível, ser “a este nível que se decide o essencial da filosofia”<sup>7</sup> (2010, 17). Ao contrário da desvalorização que vimos Pombo dirigir às ciências da educação, Boavida considera que os filósofos dedicam pouca atenção a esta questão, uma vez que partem de “uma posição de sobrançeria em relação às ciências de educação e de uma menorização da pedagogia em geral” (*ibid.*).

---

<sup>5</sup> Clarificação que é ainda “processo intensivo de alastramento e penetração do olhar, trabalho infinito e inesgotável que só teria como limite a captura do real total e impossível” (1995, 26).

<sup>6</sup> E não “operação de fascínio, pelo suscitar de admiração por *quem ensina*” (*ibid.*).

<sup>7</sup> A citação completa: “A relação entre filosofia e pedagogia merece mais atenção do que habitualmente se lhe dá. E isto porque a verdadeira compreensão desta relação não só terá implicações profundas ao nível do ensino e da aprendizagem da filosofia, como também é a este nível que se decide o essencial da filosofia. Daí que, sem a verdadeira compreensão do que significa esta relação e do que é importante, é a própria filosofia que acaba por ser posta em causa” (2010, 17).

Em oposição a uma atitude de ensimesmamento no nível do estritamente filosófico, Boavida considera que a Filosofia necessita de um confronto com algo exterior a si mesma, uma vez que ela “precisa de certas condições para ser filosofia” (2010, 20), condições que o autor considera serem de natureza pedagógica. É a partir daqui que Boavida fundamenta a sua conceção da relação entre a Filosofia e a pedagogia como de “complementaridade intrínseca ou interdependência” (2010, 20-21). A Filosofia tem uma base pedagógica em função do seu carácter dialógico e analítico e na medida em que procura compreender, contextualizar e relacionar as questões de que se acerca. Por sua vez, a pedagogia tem uma vocação filosófica, que o autor identifica com as tarefas da definição das finalidades e meios para a edificação de modelos de ser humano e de sociedade, suposta uma hierarquia dos valores e uma determinada cosmovisão (cf. 2010, 21).

As implicações pedagógicas da Filosofia tornam-se mais evidentes quando Boavida reflete acerca da questão da problematização dos conteúdos filosóficos, ou seja, a necessidade de que os problemas filosóficos sejam sentidos como tal, sob pena de não serem senão formulações abstratas. Dito por outras palavras, o professor de Filosofia há de procurar evitar que a relação dos alunos com os problemas com os quais a disciplina os põe em contacto permaneça num nível meramente intelectual. Tarefa que a nossa experiência do estágio comprovou ser exigente e intrincada, como veremos mais à frente. Este desígnio implica o empenho continuado do procurar dar sentido, ou seja, a infundável e imperiosa busca da compreensão, a necessidade de o aluno apropriar vitalmente os problemas de modo a poder senti-los como filosóficos. Com as palavras de Boavida, trata-se de promover a “sensibilização ao problema e exigência racional de o compreender, repensar, reviver” (2010, 26), tarefa de cunho iminentemente pedagógico, que é assim ulteriormente clarificada:

Se o professor consegue que os alunos vivenciem os problemas, os sintam, os sofram até à necessidade de pensar com paixão sobre eles e estudarem com entusiasmo os autores que os estudaram, os problemas existem. Se isto não for conseguido, ou seja, se a componente pedagógica não funcionar, os problemas não existirão. Poderão ser nomeados, catalogados, até explicados, mas não existirão como problemas filosóficos, porque não existem na sua realidade problemática (2010, 29).

Não se podem deixar de ter em conta os reparos que Pombo dirige à “arrogância normativa” (1995, 16) de muitos discursos pedagógico-didáticos; é-nos, contudo, fácil simpatizar com as preocupações pedagógicas de Boavida quanto a uma adequada funcionalidade do processo do ensino-aprendizagem da Filosofia, o que passa “pela transformação que o problema provoca, isto é, pela ação que desencadeia e a função que realiza” (2010, 30).

Julgamos ser esta capacidade de problematização dos conteúdos filosóficos que permite compreender o ensino da Filosofia como parte de um processo interativo entre o educando e a sua experiência pessoal. As capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos por este tipo de ensino exigem, como Boavida sustenta num escrito anterior, “mais atividade racional e filosófica sobre o real problemático. Inversamente, menos conteúdos eruditos desenquadrados e desinseridos dos problemas reais, e mais conteúdos a propósito da atividade racional que a filosofia desencadeasse” (1996, 101).

### **3. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada na E. S. de Miraflores**

#### **3.1. Apresentação sumária da Escola Secundária com 3º ciclo de Miraflores e do núcleo de estágio**

A Escola Secundária com 3º ciclo de Miraflores situa-se na freguesia de Algés, no extremo sudeste do concelho de Oeiras, numa área que confina já com o concelho de Lisboa. A Escola abriu as suas portas no ano letivo de 1987/1988, tendo vindo progressivamente a alargar a sua oferta educativa, o que contribuiu igualmente para o aumento do número de alunos. Os planos curriculares oferecidos incluem atualmente, para o regime diurno, o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário; neste último grau incluem-se os Cursos Científico-Humanísticos (Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) e os Cursos Profissionais (Técnico de Apoio Psicossocial e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos). A Escola de Miraflores proporciona também percursos formativos em regime noturno, nos quais se incluem os cursos de Educação e Formação de Adultos, Reconhecimento e Validação de Competências e Formações Modulares Certificadas.

No ano letivo de 2011/2012, estiveram matriculados 1139 alunos no regime diurno, 438 dos quais no 3º ciclo e 701 no Secundário. É de salientar a curiosidade de tanto a Diretora como o Subdiretor da E.S.M., respetivamente a Dra. Isabel Maria Rodrigues Carvalho e o Dr. José Maria Santana Caselas, serem ambos docentes de Filosofia, o que porventura terá contribuído para acrescentar um toque extra de simpatia e interesse pelo nosso trabalho ao modo disponível e estimulante como nos acolheram durante o tempo do estágio. É justo endereçar também uma palavra de reconhecimento às professoras bibliotecárias, nomeadamente à sua coordenadora Dra. Zelinda Cruz, por todo o amável apoio prestado, especialmente facilitando a impressão na biblioteca de inúmeros documentos utilizados no estágio. Os membros do grupo de disciplina 410 colaboraram também ativamente no nosso trabalho, mostrando um interesse permanente pelo decorrer do estágio e prestando uma ajuda preciosa para a realização nas suas turmas do inquérito por nós endereçado aos alunos de Filosofia da Escola.

De entre os vários documentos programáticos que enquadram as diversas atividades desenvolvidas na E.S.M., saliento o Projeto Educativo para o triénio 2010-2013, subordinado ao tema orientador: “Uma escola de todos, por todos e para todos”. O modo como a Escola define a sua missão sublinha a importância dos valores da cidadania e a aposta num ensino público de qualidade: “A escola que queremos continuar a construir define-se como uma escola alicerçada nos valores da **cidadania** e uma escola movida por uma **dinâmica pedagógica de qualidade**, assente na articulação entre o **saber**, o **saber ser** e o **saber fazer**, que a diferencie e imponha na comunidade a que pertence, como formadora de jovens e adultos” (*Projeto Educativo 2010-2013*, 4). Os princípios orientadores deste Projeto Educativo, ou seja, “as grandes linhas de ação da política educativa da escola que devem estar presentes nas grandes decisões e momentos da vida escolar” são três: o princípio do saber, o princípio da participação/responsabilidade e o princípio da autorregulação (*Projeto Educativo 2010-2013*, 5).

O núcleo de estágio tinha a Dra. Alice Santos como professora cooperante da prática de ensino supervisionada em Filosofia e incluía ainda a colega do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário Dra. Joana Baião. Julgamos que o trabalho desenvolvido em conjunto foi profícuo para todos os seus membros, como se pode depreender da leitura das atas das 37 reuniões de núcleo, nas quais imperou sempre um diálogo franco e construtivo que possibilitou potenciar as nossas qualidades e

competências e ir progressivamente procurando corrigir as deficiências e limitações ocorridas na leção. Um aspeto muito positivo a registar no modo de funcionamento deste núcleo de estágio prendeu-se com o processo de leção em conjunto das aulas do 10º ano com a colega estagiária, que será adiante descrito mais pormenorizadamente.

### **3.2. Caraterização das turmas do 10º E2 e do 11º H1**

A apresentação que fazemos das características mais relevantes das duas turmas em que decorreu o nosso estágio baseia-se na nossa experiência de contacto com as turmas e nos respetivos Projetos Curriculares de Turma (PCT). A turma do 10º E2, da área das ciências socioeconómicas, era constituída por 28 alunos, 17 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. A turma tinha algum grau de multiculturalidade, dado que dois alunos nasceram no Brasil, um em França, um em Angola e uma aluna na China, embora só esta última não tenha o Português como língua materna. Esta turma pode ser descrita em termos gerais como bastante interessada e participativa, embora com algum grau de distração e de dificuldade de concentração no trabalho, que se manifestou em frequentes conversas paralelas no decurso da leção e em episódios pontuais de indisciplina. Tratava-se também de uma turma bastante heterogénea quanto ao aproveitamento académico, com alguns alunos que atingiram facilmente o nível de muito bom, mas infelizmente também outros que se mantiveram no nível insuficiente.

É de notar que apenas 7 alunos referiram estudar diariamente, embora a maioria (19) tenha respondido que estuda “regularmente mas não todos os dias”. Um dado a ter em conta é o das razões apontadas para as dificuldades experimentadas nos estudos: 14 alunos referiram dificuldade de compreensão, 12 falta de bases, 9 falta de estudo, 7 falta de interesse e 6 pouco tempo para apreender muita matéria. Julgamos ser um elemento da maior importância para o ensino da Filosofia o facto da dificuldade de compreensão ser a mais sentida pelos alunos. Assume aqui muita relevância a primeira tarefa da Filosofia apontada por Olga Pombo: *clarificação* ou “esforço permanente de elucidação e análise” (1995, 26). A nossa experiência de ensino no decurso do estágio alerta-nos sem dúvida para a necessidade do professor de Filosofia estar atento a esta dificuldade de compreensão dos conteúdos curriculares frequentemente sentida pelos alunos, de

modo a poder ensaiar as estratégias didáticas mais adaptadas, e necessariamente diversificadas, para procurar uma mais correta elucidação desses mesmos conteúdos e um melhor esclarecimento das dúvidas dos alunos.

A turma do 11º H1, da área de línguas e humanidades, era constituída por 21 alunos, apenas 3 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. Esta turma pode ser descrita em termos gerais como pouco interessada e participativa, tendo ficado registado no respetivo PCT a propósito do seu comportamento no 1º período: “O Conselho de Turma salientou que os alunos são muito conversadores, revelam falta de concentração e alguns são pouco empenhados, factores que têm influenciado negativamente os níveis de aproveitamento” (*PCT 11º H1*, 21). Estas características mantiveram-se no decurso do 2º e 3º períodos e constituíram dificuldade apreciável para a lecionação dos blocos de aulas que nos couberam ensinar a esta turma.

Quanto aos hábitos de estudo, é de assinalar que apenas um aluno referiu estudar diariamente e que seis referem “estudar apenas na véspera dos testes”, o que parece confirmar o diagnóstico da falta de empenho feito pelo Conselho de Turma. No que diz respeito às razões apontadas para as dificuldades experimentadas nos estudos é de salientar que 10 alunos referiram falta de bases dos anos anteriores, 9 alunos dificuldade de compreensão, 8 falta de interesse e 7 falta de estudo. Note-se ainda que 7 alunos já tinham reprovado pelo menos uma vez durante o seu percurso escolar e que dois alunos se encontravam abrangidos pelo decreto-lei 3/2008; um deles, o n. 10, beneficiava, entre outras medidas educativas a diversas disciplinas, de adequações no processo de avaliação (artigo 20º) em Filosofia, pelo que se solicitava “**uma avaliação diferenciada que poderá traduzir-se quer em adaptações às provas de avaliação, com perguntas diretas, objetivas e que não apelem a raciocínios de maior complexidade, quer em adaptações aos próprios critérios de avaliação**”. Apesar de em algumas ocasiões o núcleo de estágio ter procurado realizar uma avaliação diferenciada a este aluno, que se traduziu por exemplo em testes de avaliação sumativa com perguntas mais diretas e objetivas do que as colocadas aos colegas, reconhecemos que mais e melhor poderia ter sido feito tendo em conta o perfil educativo deste discente.

### **3.3. Atividade letiva**

**3.3.1. Aulas assistidas** – Avaliamos como muito relevante a aprendizagem de que beneficiámos com a assistência de aulas da professora cooperante e da colega estagiária. Como se pode verificar pela análise da tabela respetiva<sup>8</sup>, assistimos a 33 aulas do 10º E2 e a 25 aulas do 11º H1. Se a estas somarmos as 16 aulas lecionadas ao 10º E2 e as 16 aulas lecionadas ao 11º H1, concluímos ter participado em 80% do número total de 61 aulas do 10º E2 e 64% do número total de 64 aulas do 11º H1.

**3.3.2. Planificação de aulas, elaboração de recursos didáticos e condução de aulas** – Como já foi referido, os blocos de aulas da turma do 10º E2 foram preparados em conjunto pelos dois estagiários, sendo as aulas lecionadas de modo intercalado. Coube-nos lecionar as seguintes aulas: 3 aulas (de um total de 6) do bloco “II. 1. A Ação Humana – Análise e compreensão do agir”; 8 aulas (de um total de 14) do bloco “II. 3.1. A dimensão ético-política”; e 1 aula (de um total de 4) do bloco “II. 3.2. A dimensão estética”. A leção em colaboração com a colega estagiária mostrou como pode ser enriquecedor o trabalho em equipa, com as suas exigências específicas: solicita a escuta mútua, obriga a procurar compreender um outro ponto de vista e a ceder quando necessário, coloca o desafio do repensar(-se), exige disponibilidade para aprender, conduz a descobrir as próprias e as alheias capacidades e qualidades. Este foi também um trabalho ao estilo da expressão inglesa “*work in progress*”, feito de diálogo permanente, esforço constante de aferição do percurso feito, em que cada um dos estagiários procurou iniciar cada aula retomando o percurso feito pelo outro na aula anterior, sempre sob a orientação da professora cooperante.

No que respeita às aulas do 11º H1, lecionámos 5 aulas do bloco “III. 3. Argumentação e Filosofia” e 8 aulas do bloco “IV. 2. Estatuto do conhecimento científico”. Para este caso das aulas do 11º ano, cada um dos estagiários preparou em separado os seus planos próprios para as aulas a lecionar, uma vez que eram responsáveis por unidades temáticas completas. Acresce um total de 7 aulas dedicado à correção de testes: 4 aulas ao 10º E2 e 3 aulas ao 11º H1 (estas últimas em conjunto com a colega Joana Baião).

---

<sup>8</sup> Ver o anexo A.

O processo de planificação dos blocos de aulas referidos e de elaboração de recursos didáticos de apoio à lecionação implicou da nossa parte um aturado esforço de reflexão e de investigação em torno dos conteúdos programáticos a lecionar, tendo em vista o objetivo de os tornar acessíveis aos alunos, através de estratégias e recursos apropriados. Procurámos, neste sentido, atender permanentemente à sugestão do Programa de sustentar o processo de ensino e aprendizagem nos princípios metodológicos da diferenciação de estratégias e da diversidade dos recursos (*Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*, 16-19).

De entre os desafios enfrentados, salientamos, tal como já tínhamos mencionado aquando da elaboração do relatório de avaliação intermédia da P.E.S., o da necessidade do professor projetar previamente em abstrato o contexto situacional que vai encontrar em sala de aula. Julgamos que as planificações de unidade e de aula que preparámos durante o estágio<sup>9</sup> responderam bem ao teste da correção formal e do rigor científico e linguístico. A experiência de lecionação que fizemos diz-nos, porém, que ainda há caminho a percorrer no futuro quanto a tornar mais fecundo para os alunos o exercício de transmissão em aula dos conteúdos planificados: o que fica dito vale tanto quanto a uma correta e dinâmica adequação às situações pedagógicas a enfrentar, nomeadamente quando irrompe o facto inesperado que pode desestruturar o suposto perfeito esquema planificado previamente - daí a necessidade que nos foi apontada diversas vezes de um maior investimento na preparação de estratégias alternativas – como ainda na procura que essa transmissão faça sentido para os alunos. Foi-nos ainda apontado o risco dos nossos roteiros de aula incluírem por vezes demasiados conteúdos planificados.

Nesta linha, é também de salientar a insistência da professora cooperante no desafio da adaptação. Os planos rígidos de aula não devem adquirir um estatuto superior ao próprio ambiente de sala de aula, imprevisível como muitas vezes ele é, e que solicita, da parte do professor, a criatividade e a audácia de por vezes ter de pôr de lado as planificações por si preparadas e recorrer a estratégias alternativas que possam prometer dar uma resposta mais adequada às exigências reais e circunstanciais dos alunos. Mais importante do que o objetivo de cumprir uma planificação terá sempre de ser o de favorecer o desenvolvimento dos alunos e o de procurar esclarecer as suas dúvidas. Nesta linha, aprendemos bastante com a assistência às aulas tanto da professora

---

<sup>9</sup> Nos anexos B a J, apresentamos alguns exemplos tanto das planificações de unidade como de aula por nós elaboradas.

cooperante como da colega estagiária e com a habilidade demonstrada por ambas de procurarem vias de explicação alternativas quando um exemplo ou estratégia não tivessem resultado tão bem como o esperado.

Os exercícios de planificação de aulas realizados deixaram-nos, por isso, com um sentimento misto: por um lado, o do dever cumprido, sentimento que advém da nítida impressão de termos correspondido com sucesso ao objetivo de desenvolver a capacidade de produção de instrumentos adequados de planificação, em que se podem encontrar as qualidades da organização, coerência e inteligibilidade; mas, por outro, a consciência da nossa permanente inadequação em relação aos objetivos traçados e às metas a alcançar.

Julgamos poder sublinhar os bons resultados alcançados em virtude da busca de planificar estratégias de aprendizagem diversificadas. Estas incluíram, para lá da clássica exposição oral de conteúdos por parte do docente: leitura encenada pelos alunos de um texto por nós adaptado da p. 70 do Manual do 10º ano *A Arte de Pensar* (“Será verdade que somos todos completamente egoístas?”<sup>10</sup>); produção de diversos *power points* de apoio à lecionação e de síntese dos principais conceitos e conteúdos para facilitar a sua assimilação pelos alunos<sup>11</sup>; análise de textos filosóficos; elaboração de esquemas-síntese; composição de fichas de trabalho sobre conteúdos programáticos de maior relevância<sup>12</sup>; exercícios pontuais de aplicação de conteúdos em sala de aula; TPC’s de diverso cariz<sup>13</sup>; recurso ao visionamento de alguns vídeo *clips* a partir da internet (por exemplo, de anúncios publicitários<sup>14</sup>, de *trailers* de filmes<sup>15</sup> e de trabalhos escolares disponibilizados pelos seus autores); “chuvas de ideias” a partir de um tópico de interesse para os alunos. Pretendemos, deste modo, procurar estabelecer um equilíbrio entre o uso da palavra, tanto na sua forma oral como na escrita, e da imagem, e a alternância entre momentos de cariz expositivo e outros mais práticos. Consideramos ter sido um ponto alto do uso pertinente e equilibrado da palavra e da imagem a aula que lecionámos referente ao tópico da obra de arte como imitação e como expressão.

---

<sup>10</sup> Ver os diapositivos 7 a 10 do Anexo K.

<sup>11</sup> Ver os anexos K a N.

<sup>12</sup> Ver exemplos nos anexos O e P.

<sup>13</sup> Ver um exemplo no anexo Q.

<sup>14</sup> Ver o anexo R.

<sup>15</sup> Ver um exemplo de uma ficha de visionamento de um filme no anexo S.

Verificámos assim como a alternância de estratégias é meio muito adequado de procurar desbloquear os momentos de tédio provocados por períodos de aula mais expositivos. Nem sempre, porém, teve sucesso o esforço de procurar intercalar o nosso discurso com perguntas que fossem provocatórias e estimuladoras do pensamento dos alunos, na linha da tarefa da *provocação* ou “capacidade de entusiasmar por aquilo que está a ser ensinado” mencionada por Pombo (1995, 26).

A nossa planificação procurou também um equilíbrio entre a necessidade de fazer uso dos Manuais adotados pela Escola e outros recursos que se nos afiguraram como mais pertinentes e com vias de explicação mais adequadas, tanto a partir de Manuais de outras editoras, de textos da tradição filosófica ou literária, ou que estivessem na ordem do dia nos meios de comunicação social. Procurámos assim contribuir para a fecundidade da Filosofia, promovendo o diálogo dos autores da tradição filosófica com o contexto contemporâneo e estabelecendo quanto possível pontes entre a Filosofia e a vida dos alunos.

As palavras que dedicámos à caracterização das duas turmas que acompanhámos já evidenciaram o seu carácter muito distinto. Foi para nós geralmente sempre mais fácil motivar os alunos do 10º E2 para o trabalho a desenvolver; apesar de habitualmente mais inquietos, estes alunos mostraram-se também mais participativos e empenhados nas aulas que nos coube lecionar. Estabelecemos com os alunos desta turma uma relação de cumplicidade e proximidade que permitiu em diversos momentos encontrar formas adequadas de motivar a participação dos elementos mais esquivos. Lidar com uma parte da turma do 11º H1, constituída por alunos bastante desinteressados do trabalho escolar, revelou-se em alguns momentos um desafio exigente e por vezes desmotivador, e onde reconhecemos ter cometido algumas falhas no que respeita a estabelecer uma adequada relação pedagógica e a procurar criar condições para a melhor integração de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Foi-se assim criando um certo distanciamento da nossa parte em relação a esta turma do 11º H1, que era quase só constituída por meninas, sendo os três únicos rapazes bastante problemáticos, embora por diferentes motivos – por exemplo, um deles tem necessidades educativas especiais, como já foi referido na caracterização da turma, e um outro era um aluno repetente com evidente falta de motivação. Concluímos desta experiência como é exigente a tarefa de criar um ambiente motivador para a aprendizagem, em que estejam presentes condições tanto quanto possível propícias para

a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, ao mesmo tempo que conseguimos nós próprios lutar contra a tentação da desmotivação causada pelo aparente desinteresse dos alunos, as suas repetidas distrações e envolvimento em conversas marginais ao conteúdo da lecionação ou o seu pouco empenho em corresponderem às tarefas e atividades propostas. Fica em aberto o desafio de procurar formas de estimular uma mais ativa participação dos alunos, que não devem, numa situação ideal, permanecer durante a exposição como meros ouvintes ou recetores passivos. Reconhecemos a tentação em que por vezes incorremos de centrarmos a nossa atenção nos alunos fisicamente mais próximos e naqueles que se mostravam mais participativos e interessados. Ficou patente a necessidade de circular mais pelas mesas, especialmente dando apoio na resolução das questões em momentos em que se pedia um trabalho escrito em aula.

Há ainda outros aspetos positivos a salientar. Parece-nos que fizemos uma leitura coerente e pertinente da globalidade do programa, embora neste ponto seja sem dúvida possível melhorar o nosso desempenho e haja esforço a desenvolver para que a realização das planificações constitua um processo consequente e continuado, e ainda fecundo e estimulador do questionamento filosófico; o resultado desejável a atingir será o da exposição dos conteúdos filosóficos vir a surgir como uma necessidade intrínseca sob o impulso de uma evolução lógica e bem encadeada. Procurámos adotar um estilo pessoal de lecionação, tendo em conta as nossas próprias qualidades, limitações e a experiência adquirida em períodos anteriores de lecionação. Procurámos estar abertos às críticas e sugestões que nos foram apresentadas; a título de exemplo, recordamos uma aula em que retomámos, a pedido da professora cooperante, dois pontos que não tinham sido por nós corretamente abordados – neste caso, a definição de argumentos cogentes e a distinção entre persuadir e convencer. Julgamos ter demonstrado nesta circunstância, como noutras, capacidade de reformular o que resultara menos bem, assumindo-o diante dos próprios alunos, com rigor e honestidade intelectual. Experiências como esta disseram-nos também da importância de manter continuamente o espírito de investigação de quem não se contenta com o já dado e conhecido e ainda da relevância do professor ser capaz de investigar para poder esclarecer melhor os conteúdos mais difíceis; foi esse o caso, por exemplo, de uma aula em que, depois de um aturado esforço de estudo pessoal da nossa parte, conseguimos clarificar um exercício prático

relativo aos graus de falsificabilidade das teorias científicas, segundo Karl Popper, que não parecia ter resposta fácil.

Mencionamos agora alguns desafios que consideramos requererem uma redobrada atenção para o futuro. Em primeiro lugar, temos de desenvolver uma maior capacidade de adaptação na realização das planificações quando acontecem episódios como o de uma aula em que um estore avariado dificultou o uso do projetor devido à luminosidade demasiado intensa, ou o de uma outra aula em que a quase totalidade dos alunos não trouxe para a aula o Manual, que era necessário para a leitura e análise de um texto, ou quando simplesmente é necessário adaptar o que fora planeado em função do menor tempo disponível. Outro ponto que solicita atenção é o das estratégias disciplinadoras para lidar com os alunos que estão continuamente a conversar ou se mostram distraídos. Por vezes, utilizámos a estratégia de dar a palavra a um deles, convidando-o a que prosseguisse com a exposição da matéria, ou a de ficar uns segundos em silêncio com o intuito de procurar quebrar a agitação reinante ou ainda impusemos uma mudança de lugar a algum aluno que estivesse a mostrar-se particularmente perturbador. Reconhecemos, no entanto, a nossa falta de criatividade na prossecução das melhores estratégias, e nomeadamente em relação a alunos com dificuldades nos capítulos da assiduidade, pontualidade, comportamento e empenho no estudo. Uma ou outra vez foi difícil mantermos a calma diante de comportamentos que consideramos pouco aceitáveis. Mas merece também referência o agrado que sentimos terem experimentado diversos alunos a quem endereçámos uma palavra positiva de reforço por terem participado na aula de modo pertinente ou por se terem esforçado na realização de um TPC.

A centralidade que deve ter o texto filosófico no ensino da disciplina de Filosofia leva-nos a reconhecer termos estado algumas vezes demasiado presos aos conteúdos propostos pelo Manual ou por nós preparados nos *power points* de exposição e síntese. No caso específico deste último recurso didático, surgiu com nitidez a necessidade de procurarmos uma maior problematização dos conteúdos expostos e de um maior empenho na busca do envolvimento dos alunos na sua análise. Sentimos, por conseguinte, a necessidade de investir mais no esforço de introduzir os alunos no mundo do texto filosófico – a pertinência aqui da metáfora proposta por Olga Pombo do iluminar ou “dar a ver” – através da sua leitura em conjunto e dando também aos alunos tempo suficiente para entrarem por eles próprios em contacto com esse mesmo texto.

Tendo em conta a dificuldade de compreensão experimentada por bastantes alunos, tal como foi mencionado mais acima, concluímos ser oportuno estarmos mais atentos à possibilidade de ser necessário repetir uma e outra vez algum conteúdo de maior relevância ou que não tenha ficado completamente esclarecido. Será esta uma forma de responder à tarefa de clarificação que é própria da Filosofia e de procurar despoletar formas de problematização dos conteúdos filosóficos que facilitem o progresso do pensamento – a tarefa de “*antecipação* de espaços de sentido” de que falava Pombo (1995, 26).

Merece também uma palavra o constante desafio de manter um elevado rigor científico e linguístico e oferecer uma lecionação que não ceda à tentação de escapar às exigências e dificuldades da profundidade filosófica. Consideramos estar sempre presente na atividade docente a tentação de banalizar as questões, ou de ficar pelo sentido próprio do senso comum de um conceito, para facilitar o diálogo com os alunos ou uma sua mais imediata, porém superficial, compreensão dos conteúdos. Trata-se do equilíbrio difícil entre procurar ir ao sentido mais propriamente filosófico das questões, das palavras e dos conceitos – recordo a observação da professora cooperante relativamente à forma muito pobre e redutora como me referi ao conceito de “pragmático” – e procurar conectar com a experiência dos alunos e com o seu mundo afetivo e cultural, com recurso a exemplos que lhes falem mais de perto. Ao mesmo tempo, sentimos como imperiosa a necessidade de tornar a aula mais “socrática”, ou seja, procurar um maior envolvimento dos alunos e esforçar-nos mais por chegar ao que os alunos já sabem, não lhes oferecendo de imediato e de uma só vez a informação que nos pareça ser pertinente e necessária. Partir dos conhecimentos que os alunos já detêm torna-se também uma forma de motivação muito eficaz.

**3.3.3. Elaboração de elementos de avaliação das aprendizagens** – O processo conjunto de elaboração pelos dois estagiários do enunciado de todos os testes de avaliação sumativa realizados nas duas turmas<sup>16</sup> em que decorreu o estágio, com a supervisão e oportunas correções e observações da professora cooperante, constituiu uma ótima experiência de aprendizagem; este processo incluiu a correção individual dos testes e a posterior apresentação em aula das correções. É de salientar o progresso por nós registado na elaboração dos enunciados dos testes, especialmente quanto a uma

---

<sup>16</sup> Ver um exemplo de teste para cada uma das turmas nos anexos T e U.

progressiva simplificação da linguagem usada e de um mais correto uso dos verbos introdutórios das questões. Para além da correção das respostas dos alunos do ponto de vista do seu acerto científico e do rigor filosófico, preocupámo-nos bastante em procurar promover também o rigor linguístico, chamando a atenção dos alunos não só para os erros ortográficos e sintáticos, mas também para as falhas a nível do estilo, elegância e pertinência da escrita.

Como já referimos a propósito da planificação de estratégias de aprendizagem diferenciadas, incluiu-se também aqui o esforço por preparar adequados instrumentos de avaliação, como sejam fichas formativas de trabalho e TPC's de índole variada. Salientamos também o trabalho que desenvolvemos de preparação da turma do 11º H1 para o teste intermédio de Filosofia a nível nacional; preparámos para uso dos alunos uma ficha de revisão de conteúdos<sup>17</sup>, com base numa síntese de diversos exercícios recolhidos sobretudo, mas não exclusivamente, nos vários Manuais disponíveis no mercado. Esta ficha foi muito apreciada pelos membros do grupo disciplinar de Filosofia da E.S.M., tendo mesmo a coordenadora solicitado a sua distribuição por todos os docentes do grupo.

A nível da elaboração de elementos de avaliação reconhecemos, porém, como área mais débil a da promoção de estratégias de recuperação dos alunos com aproveitamento mais fraco, com necessidades educativas especiais ou que se mostram mais desmotivados. Mereceria porventura ser objeto de maior atenção a insistência dada pelo Programa ao princípio metodológico da progressividade das aprendizagens (*Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*, 16-17), o qual, não obstante, esteve presente no modo como ajudámos a professora orientadora a elaborar em cada período as grelhas de avaliação do desempenho dos alunos, em que se procuraram ter em conta instrumentos de avaliação que ponderassem o progresso na aquisição tanto de competências cognitivas como sócio-afetivas.

Para lá dos elementos formais de avaliação das aprendizagens, caímos na conta de serem também muito relevantes as estratégias mais informais de aferição das aprendizagens, tal como a de dirigir com alguma frequência perguntas curtas e diretas aos alunos ou a de realizar exercícios de revisão das aprendizagens como as questões de escolha múltipla ou de verdadeiro/falso.

---

<sup>17</sup> Ver o anexo V.

### 3.4. Atividades extraletivas

A nossa integração na Escola Secundária de Miraflores foi muito positiva, com um bom relacionamento com os professores, alunos e pessoal auxiliar que nos foi dado contactar. Podem salientar-se como iniciativas de sucesso, de entre as atividades previstas no Plano Anual de Atividades do Núcleo de Estágio<sup>18</sup>, as visitas de estudo à Assembleia da República e à Fundação Calouste Gulbenkian, em que demos apoio à logística das visitas, nomeadamente na sua preparação, nos contatos com os serviços do Parlamento e da F.C.G. e na preparação para os alunos de fichas de interpretação e avaliação<sup>19</sup>. Participámos também com gosto num projeto da biblioteca da Escola, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, de apresentação de um comentário a uma obra literária lida recentemente. A responsável pela biblioteca, Dra. Zelinda Cruz, solicitou a colaboração de vários docentes e, no nosso caso, oferecemos um comentário de apresentação à obra *O Dia dos Prodígios*, de Lídia Jorge<sup>20</sup>.

Referimos também a importante experiência formativa de integração nos processos pedagógicos e avaliativos do sistema de ensino que constituíram a nossa participação em várias reuniões de avaliação do 10º E2, nomeadamente o Conselho de Turma no final do primeiro período, a reunião de avaliação intercalar e o Conselho de Turma no final do segundo período. Destacamos ainda a nossa participação em duas sessões do Clube de Filosofia coordenado pelo Dr. Ivo Fernandes<sup>21</sup> e a nossa participação na Semana da Escola, nomeadamente na organização da conferência com o Prof. Dr. Ricardo Santos, docente da Universidade de Évora e presidente da Associação Portuguesa de Filosofia<sup>22</sup>. A pedido do Subdiretor da Escola, elaborámos também um artigo para o n. 9 da revista da E.S.M. “Ideias e Temas”<sup>23</sup>.

Quanto ao funcionamento do núcleo de estágio, ocorre ainda dizer que consideramos ter existido um apreciável espírito de diálogo, abertura e correção das limitações pessoais e das dificuldades experimentadas. Sentimos que a professora cooperante depositou muita confiança em nós e nas nossas competências, e que apreciou deveras o trabalho por nós desenvolvido. Ela deu-nos muito espaço e liberdade

---

<sup>18</sup> Ver o anexo W.

<sup>19</sup> Ver os anexos X e Y.

<sup>20</sup> Ver o anexo Z.

<sup>21</sup> Ver os anexos AA e AB.

<sup>22</sup> Ver o anexo AC.

<sup>23</sup> Com o título “A importância da palavra para a regeneração da democracia – pistas de reflexão a partir de um texto de George Orwell” – ver o anexo AD.

para desenvolvermos as nossas capacidades, sem que isso significasse nenhum tipo de cedência quanto à exigência necessária em qualquer processo formativo. Em diversos momentos, a orientadora procurou estimular o nosso trabalho, alegrando-se com o nosso desempenho e os nossos “sucessos”, o que constituiu um encorajamento para a nossa futura atividade no setor do ensino.

Recordámos diversas vezes no decurso do estágio um binómio a que se fazia referência em várias unidades curriculares do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário: aquele que se estabelece entre o ensinar a filosofar e o ensinar Filosofia. Como tivemos a oportunidade de refletir já no momento da avaliação intermédia da P.E.S., talvez a segunda asa do binómio esteja mais facilmente espelhada no trabalho por nós desenvolvido, tendo em conta as temáticas lecionadas, os recursos didáticos propostos e as estratégias de ensino selecionadas. Só o confronto continuado com a prática letiva permitirá avaliar se vai sendo dada uma resposta satisfatória ao desafio de ensinar a filosofar, ou seja, de ajudar a estimular a autonomia do pensar do aluno. Julgamos que joga aqui um papel de realce o esforço de desenvolver um perfil de professor adequado à leção da Filosofia que procuraremos articular no capítulo que se segue deste relatório final.

#### **4. Que perfil de professor de Filosofia poderá facilitar o processo de aprendizagens?**

Com esta componente reflexiva do nosso relatório pretendemos delinear, como já foi referido na introdução, alguns indicadores de um perfil adequado para o professor de Filosofia do ensino secundário. Fazemo-lo na tentativa de encontrar algumas respostas às interrogações levantadas no decurso da prática de ensino supervisionada que acabámos de descrever. Aspiramos a enumerar alguns dos atributos que o professor de Filosofia poderá desenvolver de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem desta unidade curricular.

##### **4.1. O perfil do professor como mediador da aprendizagem em Hegel**

A nossa compreensão do ensino da Filosofia supõe um processo interativo de relacionamento entre o professor e o aluno, bem como entre este último e a sua experiência pessoal. Neste processo desempenha um papel preponderante, como ficou

patente na descrição do nosso estágio, a capacidade de problematização dos conteúdos filosóficos por parte dos alunos e a progressão das aprendizagens a partir da utilização de diferentes estratégias e de recursos pedagógicos diversificados, com realce para os textos filosóficos. A perspectiva de Hegel acerca do ensino da Filosofia que vamos agora apresentar de modo muito sumário sublinha a passagem do “saber instituído” àquilo que poderíamos apelidar de “saber a ser adquirido e construído pelo aluno”, tendo o professor como mediador do conhecimento.

Hegel elabora sucintamente algumas das suas ideias acerca do ensino da Filosofia em dois breves escritos endereçados a personalidades que tinham ao tempo responsabilidade pelo ensino público, respetivamente na Baviera e na Prússia: “O Ensino da Filosofia nos Ginásios” (1812) e “Sobre o Ensino da Filosofia nas Universidades” (1816)<sup>24</sup>. O primeiro texto é dividido em duas partes, que abordam as questões dos conteúdos a serem ensinados (“Os próprios objetos do ensino”) e do método a ser utilizado.

À distância de precisamente dois séculos, interessa certamente menos conhecer a divisão das classes (inferior, média e superior) do ensino secundário seguida então no Ginásio de Nuremberga de que Hegel era o reitor, e os respetivos conteúdos temáticos em concreto; importa antes colher da exposição feita pelo autor a íntima inter-relação entre os diversos conteúdos propostos, num processo em que o progresso dos alunos era conduzido através de um crescendo de complexidade. Diz Hegel que “a exigência habitual num ensino introdutório da filosofia é que se deve começar pelo existente e, a partir daí, levar a consciência para mais alto, para o pensamento” (1812, 5). Ou seja, Hegel advoga um exercício progressivo da capacidade de pensar, começando por conteúdos de teor mais prático e próximo da “imediata realidade efetiva do íntimo” dos alunos<sup>25</sup> para passar depois a outros mais teóricos e complexos<sup>26</sup>.

Contudo, o que parece distanciar Hegel da moderna pedagogia, as formas abstratas do pensamento devem ser de imediato o ponto de partida do ensino da Filosofia, em desfavor das referências ao concreto e dos apelos à sensibilidade dos alunos. Afirma Hegel, com palavras que não poderiam deixar de suscitar alguma

---

<sup>24</sup> Utilizamos a tradução proposta por Artur Morão em [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net), em que os textos são agrupados sob o título “Sobre o Ensino da Filosofia”.

<sup>25</sup> Hegel dá como exemplos os conceitos de liberdade, direito e propriedade, que são para ele “determinações práticas com que diariamente lidamos e que, para além da existência imediata, têm também uma existência sancionada e uma validade real” (1812, 5).

<sup>26</sup> Um exemplo apresentado é o dos conceitos fundamentais da Lógica.

perplexidade a uma primeira abordagem superficial de quem não tivesse compreendido como, para o autor, a Filosofia procura a percepção do todo que vai para além da análise do dado imediato: “Por ser o mais simples, o abstrato é mais fácil de compreender. A realidade sensível deve, sem mais, remover-se; é escusado assumi-la de antemão, pois é preciso deixá-la novamente de lado e age apenas como fonte de *distração*” (1812, 13).<sup>27</sup>

Apesar da importância que Hegel acorda aos conteúdos, é de assinalar também a preocupação que demonstra com a sua acessibilidade e assimilação por parte dos alunos. Assim, R. Gelamo, ao comentar o tema do ensino da Filosofia na obra hegeliana, refere que Hegel não está apenas preocupado com a “apresentação de um conteúdo a ser ensinado, mas em sua acessibilidade. Por isso, procura encadear os assuntos de forma a aproximar os alunos do gosto pelo estudo da filosofia, sem perder o rigor filosófico no ato de ensiná-la” (2008, 156). Hegel está consciente do tremendo desafio, que tivemos a oportunidade de enfrentar no decurso da nossa prática de ensino supervisionada, que é despertar o gosto dos alunos por matérias tão complexas; é por isso que sugere que se comece pelas matérias filosóficas mais atraentes e acessíveis, porque mais simples e específicas<sup>28</sup>, ainda que a sua exigência de rigor o leve a pretender que lhes sejam também propostos os modos mais elevados do pensamento, que identifica com a dialética, e, sobretudo, com a especulação.

Os três modos de pensamento referidos por Hegel, o abstrato, o dialético e o especulativo, correspondem, assim, a uma sequência que permite o progresso em complexidade para se chegar ao nível que o autor considera como propriamente filosófico, o especulativo. Hegel entende o abstrato como o nível da determinação fixa, e o dialético como supondo a razão sob a forma de negação; assim é próprio do dialético negar a determinação fixa, negar o modo abstrato de pensar, sendo o momento em que se desenvolve a oposição dos contrários. O especulativo é, finalmente, o momento em que a razão realiza os contrários, na medida em que estes são afinal um só: de acordo com a terminologia hegeliana, as oposições são subsumidas numa unidade mais elevada. Este é, para Hegel, o momento especificamente filosófico e a meta do processo de aprendizagem da Filosofia.

---

<sup>27</sup> É necessário ter em conta que Hegel rejeita “o formalismo vazio, a abstração sem conteúdo” que devem ser removidos pela “exposição de um conteúdo determinado” (1812, 14).

<sup>28</sup> Matérias que Hegel se propunha ensinar, tendo em conta o regulamento programático que era então seguido, segundo o encadeamento Direito – Moral – Religião (cf. 1812, 4).

A preocupação que Hegel manifesta de adaptar os conteúdos programáticos ao público específico constituído pela juventude ginásial levá-lo-á mesmo, contudo, a acrescentar, numa breve carta a Immanuel Niethammer, uma observação que tinha ficado em falta e que o dividia interiormente: que “talvez todo o ensino filosófico dentro dos ginásios se possa afigurar supérfluo” (1812, 16) e devesse ser substituído pelo estudo da antiguidade clássica. Podemos porventura tomar esta questão como retórica, mas ela não deixa de revelar a preocupação de Hegel com questões colocadas pela pedagogia nossa contemporânea: não somente o “o quê” e o “como” do ensino filosófico, mas também o “a quem” dos destinatários envolvidos.

Quanto às observações feitas a propósito do método, Hegel liga o exercício e o ensino do filosofar ao seu conteúdo, criticando a metodologia advogada pelas correntes pedagógicas do seu tempo. Na sua opinião, estas encontravam-se excessivamente concentradas nos métodos e práticas da exercitação ligada à experiência imediata e, por isso, desvalorizavam os conteúdos em função de um pretense uso correto da razão: “segundo a mania moderna, sobretudo da pedagogia, não importa tanto instruir-se no *conteúdo* da filosofia quanto *aprender a filosofar sem conteúdo*; isto significa mais ou menos: é preciso viajar e viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc.” (1812, 10).

Teria porventura aqui também lugar uma consideração do modo como Hegel concebia a relação entre o reino ou domínio da natureza e o do espírito, consideração essa que está para além do escopo deste breve relatório. O ser humano deve romper as determinações da esfera do natural para se adentrar no domínio do espírito e este movimento supõe e requer uma abertura para o processo de educação. Esta permite que o ser humano se eleve do estado natural ao social através do processo da manifestação progressiva do espírito, um percurso do mais sensível até ao mais inteligível.

Hegel reprova, portanto, um uso formal da razão, feito de um questionar ilimitado e de um filosofar vazio de conteúdos filosóficos:

A filosofia contém os mais altos *pensamentos racionais sobre o objetos essenciais*, contém o universal e o *verdadeiro* dos mesmos; é de grande importância familiarizar-se com este conteúdo e *acolher na própria cabeça* tais pensamentos. O comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, tem como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças, pois *nada podem (ibid.)*.

Método e conteúdo complementam-se e não se pode, sustenta Hegel, recorrendo à metáfora do viajar já referida, separar o pensar filosoficamente do pensar os conteúdos filosóficos: “assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa. Também o fim do próprio aprender a viajar seria apenas chegar a conhecer cidades, etc., *o conteúdo*” (*ibid.*).

Este foi um dos pontos em que Hegel se procurou afastar com afinco do pensamento kantiano, tal como ele o interpretava. Note-se o uso que Hegel faz de outra metáfora, esta do trabalho artesanal do carpinteiro, para se demarcar de Kant: “Kant é citado com admiração (...) por ensinar, não *filosofia*, mas a *filosofar*; como se alguém ensinasse a carpintear, mas não a fazer uma mesa, uma cadeira, uma porta, um armário, etc.”<sup>29</sup>.

Mais tarde, no segundo dos escritos mencionados, Hegel faz uma outra observação crítica do mesmo teor ao estudo da Filosofia e à pedagogia do seu tempo. Esta crítica é dirigida a uma valorização da concepção do “pensar por si mesmo” entendido como desligado dos conteúdos (o elemento material do pensamento), oposto ao processo da aprendizagem e centrado na procura obsessiva da originalidade e da diversidade. A forma como Hegel concebe a relação entre a Filosofia e o seu ensino supõe, pelo contrário, que “a filosofia obtém tanto mais a capacidade de ser ensinada, mediante a sua determinidade, quanto mais ela conseguir assim tornar-se *evidente, comunicável e capaz de se tornar um bem comum*” (1816, 22). A visão de Hegel aponta para o primado do que é comum; pensar, e ensinar a pensar, é situar-se no plano do universal, plano que rejeita a concepção do carácter extraordinário ou obscuro do pensamento filosófico<sup>30</sup>.

Ao contrário daquilo que considera ser “um erro geral”, o da coação ao desvio do “pensamento dos outros homens” para que um pensamento possa receber o “cunho do ser pensado por si mesmo” (*ibid.*), Hegel sustenta o papel mediador do professor e dos textos filosóficos. Gelamo descreve este papel com as seguintes palavras: “Aprender a filosofar é aprender os conteúdos da filosofia, seus meandros e suas técnicas. Aprender a filosofar tem de ser um processo mediado pela intervenção do

---

<sup>29</sup> Citação que colho do artigo de J. Barata-Moura “Filosofia e Filosofar. Hegel *versus* Kant?” (1995, 65). Sublinha assim este autor que, para Hegel, “não há ensino de puras *formas* metódicas, vazias de conteúdo determinado em que se plasme” (*ibid.*).

<sup>30</sup> Afirma Hegel que a “universal comunicabilidade” da Filosofia “lhe tira a aparência, que entre outras obteve em tempos recentes, de ser uma *idiosincrasia* de algumas cabeças transcendentais” (1816, 22).

saber acumulado pela filosofia” (2008, 163). Assim se justifica a importância concedida por Hegel ao estudo da história da Filosofia e dos grandes textos da tradição filosófica. Dirigindo um rotundo não ao autodidactismo, Hegel enraíza decididamente no saber instituído o saber a ser adquirido e construído pelo aluno:

Por muito que o estudo filosófico seja em si e para si um fazer por si mesmo, é igualmente uma *aprendizagem* – a aprendizagem de uma ciência *já existente*, formada. Este é um património de conteúdo adquirido, composto, elaborado; este bem hereditário deve ser adquirido pelo indivíduo, isto é, *ser aprendido*. (...) As ciências filosóficas contêm os *verdadeiros* pensamentos *universais* dos seus objetos; são o produto resultante do trabalho do génio pensante de todas as épocas; tais pensamentos verdadeiros ultrapassam o que um jovem não formado produz com o *seu* pensar, na mesma medida em que aquele acervo do trabalho genial excede o esforço de semelhante jovem (1812, 11-12).

O facto deste património filosófico ser um tesouro tão valioso implica, porém, que conhecer e procurar compreender o que foi pensado no passado passa necessariamente pelo esforço de desenvolver e fazer progredir o pensamento filosófico. Este não resulta de um superficial e espontâneo discorrer, antes supõe uma árdua labuta feita de disciplina, concentração e perseverança, mas também a humildade de reconhecer que nenhum contributo válido e inovador se alcança sem que esteja firmemente ancorado na tradição que o precedeu. Afirma P. Novelli, comentando o pensamento de Hegel a este propósito:

Se se trata de elaborar uma nova proposta de filosofia, então esta não deve se resumir às ciências antigas, mas, por outro lado, não se pode ignorar o que essas mesmas ciências acumularam e desenvolveram ao longo dos tempos. O que é novo sempre força seu caminho, e sua receção não é uma acolhida tranquila, mas precisa enfrentar a reação do que existe e já possui aceitação. Uma nova filosofia ou um pensar livre não deve ser entendido como uma filosofia ou um pensar absolutamente espontâneos, ou seja, que retirem suas motivações de si mesmos, mas que num primeiro momento aprenderam e apreenderam o que os precede para, somente então, empreenderem uma expressão que lhes seja específica (2005, 144-5).

Importaria talvez introduzir aqui a noção de Filosofia como sistema, não para a desenvolver em pormenor, mas para sublinhar o que Hegel concebia como sistema em desenvolvimento, como J. Barata-Moura explicita:

Para Hegel, a filosofia (...) forma um sistema, mas é imperioso não esquecer, sob pena de deturpação grave do seu teor, que ela é constitutivamente: (...) *sistema em desenvolvimento* - na

tripla aceção de que possui um *passado* (a ser conhecido e a fazer frutificar), de que mobiliza um *presente* de diversificados confrontos com ela, de que aponta para um *futuro* de tarefas e em realização (1995, 67).

O professor assume aqui o papel de mediador do conhecimento. Isto não significa que a intersubjetividade seja a instância última do conhecer, pois já vimos que, para Hegel, o habitat próprio do pensar é o nível do universal. Hegel considera ainda que ninguém se educa sozinho, e que o processo da educação permite que o educando se insira na tradição cultural de um povo. O papel de mediador da aprendizagem que Hegel atribui ao professor leva Gelamo a conferir-lhe o sugestivo apelativo de “guardião da sabedoria”:

Cabe ao professor ser o anunciador e o transmissor dos saberes produzidos anteriormente pela humanidade e pela filosofia. Nesse sentido, existe uma impossibilidade de que o indivíduo aprenda sozinho a filosofia e tais saberes. O professor-filósofo é, então, essencial no ensino da filosofia porque já superou a dicotomia entre o conteúdo e o método, entre a teoria e a prática, sendo capaz, portanto, de fazer as mediações imprescindíveis para o aprendizado dos iniciantes (2008, 164).

Concluindo, para Hegel não basta que o professor ensine a pensar em abstrato, pois os métodos a utilizar e, sobretudo, os conteúdos a transmitir são de essencial importância. Há que dizer, no entanto, que Hegel nos deixa com a sensação, contrária à exigência que se nos afigurou como muito relevante durante o nosso estágio, de valorizar muito pouco os saberes e as experiências de que o aluno é já possuidor, ou seja, a relação entre o educando e a sua experiência pessoal; estes saberes são por ele equiparados à ilusão que deve ser substituída pela verdade. Na base desta atitude talvez esteja a possivelmente demasiada confiança que Hegel parece atribuir, no contexto institucional da escola, ao papel do processo da aprendizagem como formador da capacidade de pensar do estudante.<sup>31</sup>

Por outro lado, Hegel parece ter uma noção de cunho porventura excessivamente cauteloso, e não suficientemente estimulador do carácter aventureiro da ousadia do pensar, do papel a desempenhar pela Filosofia no processo de formação da juventude.

---

<sup>31</sup> Apenas um excerto do modo como Hegel se expressa: “A representação originária, peculiar, da juventude sobre os objetos essenciais é, em parte, inteiramente pobre e vazia, em parte, porém, na sua infinitamente maior parte, é *opinião, ilusão, imperfeição, incerteza, indeterminação*. Graças à aprendizagem, para o lugar dessas ilusões vem a verdade” (1812, 12).

Como ele afirma, a Filosofia não há de procurar ser “edificante”, e assim define o “para quê” do empreendimento de ensinar Filosofia aos jovens: “a tarefa da filosofia deve ser justificar perante o conhecimento o que tem valor, de o apreender e conceber em pensamentos determinados, e de assim o preservar dos desvios obscuros” (1816, 23).

#### **4.2. Indicadores para um perfil do professor de Filosofia a partir de estudos baseados em inquéritos a alunos de Coimbra e dos Açores**

Procuramos neste ponto sintetizar os estudos levados a cabo por Alfredo Simões Reis<sup>32</sup> e Emanuel Oliveira Medeiros<sup>33</sup>. O trabalho do primeiro autor baseia-se em inquéritos realizados a alunos de escolas secundárias da região centro do país, com maior incidência na zona urbana de Coimbra; Reis procurou estabelecer correspondências entre a relação pedagógica, o perfil do professor de Filosofia e o rendimento escolar. Medeiros elaborou um estudo com objetivos semelhantes a partir de inquéritos realizados em escolas secundárias dos Açores. Antes disso, porém, reteremos alguns aspetos introdutórios que podem ajudar a configurar o perfil do professor de Filosofia.

##### **4.2.1. O perfil do professor de Filosofia: síntese entre variáveis individuais, objetivas e processuais**

Numa das mais citadas recolhas de estudos no âmbito da bibliografia disponível em língua portuguesa na área da didática da Filosofia, Isabel Medina (*cf.* Marnoto, 266) tece algumas considerações quanto a diversos elementos que contribuem para uma definição do perfil do professor de Filosofia:

1. A personalidade do professor e as condições socioculturais que concorreram para a sua génese.
2. O percurso intelectual do professor, que inclui a formação científica recebida, a sua preparação académica e o seu grau de informação e atualização.
3. Uma componente pedagógica que abarca o modelo de formação profissional em que se tenha integrado, bem como a preparação pedagógica específica recebida e o

---

<sup>32</sup> No seu extenso artigo de 1996 “Perfil do Professor de Filosofia”.

<sup>33</sup> A partir da sua obra de 2002 *A Filosofia no Ensino Secundário: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*.

tipo de acompanhamento inicial da sua prática docente. É ainda sublinhada a experiência do professor enquanto estudante, “a qual pode operar como um **paradigma** de referência a **reproduzir** ou a **superar**” (*ibid.*).

4. A sua atitude pessoal “face à Filosofia como um saber e face à ensinabilidade desse saber” (*ibid.*).

A estas características de índole pessoal juntam-se condicionantes de cariz muito concreto mais relacionadas com o modo como se processa o ensino, tais como as características pedagógicas da escola, a estrutura dos programas e currículos<sup>34</sup> e a “situação profissional do exercício das atividades pedagógicas: carreira, remunerações, carga horária, regalias sociais...” (*ibid.*).

O perfil do professor de Filosofia depende, desta forma, para Medina, de uma síntese entre variáveis individuais, variáveis objetivas relacionadas com a estrutura do sistema educativo e variáveis processuais de natureza pedagógica.

#### **4.2.2. O perfil do professor de Filosofia esboçado por Simões Reis**

Num artigo publicado há já alguns anos, no período que se seguiu à implementação da última grande reforma educativa de carácter abrangente que teve lugar em Portugal, Alfredo Simões Reis<sup>35</sup> refere que no cerne dos objetivos que nortearam essa reforma estava a intenção de colocar o aluno no centro das atenções do processo educativo. Esta atitude implicava que se passasse de uma preocupação excessiva com os saberes e conteúdos a serem ensinados, preocupação que poderia porventura ser tipificada na posição de Hegel atrás comentada, para os destinatários daquela ação que é a razão de ser do sistema de ensino, ou seja, o desenvolvimento do aluno (*cf.* 1996, 111).

Tendo em conta que fora proposto, no âmbito da reforma educativa, “um estilo de relação pedagógica baseada na autonomia”<sup>36</sup> (1996, 112), o qual favorecesse o desenvolvimento pessoal e social do aluno, o autor pergunta-se: “que professor para a autonomia? Que perfil de professor para uma relação focalizada na autonomia do aluno

---

<sup>34</sup> As características enumeradas quanto à natureza dos conteúdos programáticos incluem a “sua extensão, acessibilidade, atualidade e importância, assim como a sua correta inserção curricular” (Marnoto, 266).

<sup>35</sup> Professor da Escola Secundária José Falcão e Assistente Convidado da Universidade de Coimbra.

<sup>36</sup> Uma tal relação pedagógica seria ainda “guiada pelos princípios da fascinação, da expectativa, do respeito, do encorajamento, da compreensão, da confrontação, da aceitação das consequências, da negociação criativa, do diálogo e da exigência” (1996, 112).

e nas aprendizagens?” (*ibid.*) Ao mesmo tempo que sustenta que a deslocação do polo do ensino, do saber e da difusão da informação para o polo da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno e das atividades exigia “uma reconversão de hábitos e processos” e do próprio “modo pedagógico de ser” por parte dos professores, Reis reconhece que “não existe um modelo único de ser bom professor”, antes “várias modalidades de ser bom professor”<sup>37</sup> (1996, 117).

Alguns elementos do perfil do professor de Filosofia são sucessivamente indicados por A. Reis, nomeadamente a partir das indicações sugeridas pelos programas oficiais de Filosofia<sup>38</sup>: “criatividade, capacidade de inovação e liberdade de iniciativa” para “ensaiar, experimentar e testar novos dispositivos didáticos”<sup>39</sup> (1996, 113); ao professor requer-se que seja “propiciador/eliciador do pensar autónomo”, “cooperante na superação de dificuldades”, “facilitador de aprendizagens”, “sistematizador de conhecimentos”, “dinamizador cultural” e que seja dotado de capacidades docentes que vão desde “a maleabilidade e adaptabilidade à realidade das suas turmas” ao gosto pela investigação e à “capacidade para gerir equilibradamente as relações humanas do grupo-turma” (1996, 114).

O professor deve ainda ser capaz de estabelecer uma relação entre a Filosofia e a realidade (como diz Reis: “ligar a Filosofia à realidade” – 1996, 115) que permita evitar a tendência habitual entre os alunos de apelidar esta disciplina como enfadonha, abstrata e desprovida de interesse prático. De entre as competências profissionais a serem dominadas pelo professor de Filosofia contam-se a “capacidade hermenêutica e domínio das metodologias de tratamento do texto”, uma vez que ele é convidado a proporcionar “o contacto direto dos alunos com os textos” (1996, 116) e a realizar uma leitura propriamente filosófica do texto. Outra das competências que merece especial realce é o domínio das técnicas de trabalho em grupo, tanto com os alunos como com os outros professores<sup>40</sup> (*ibid.*).

---

<sup>37</sup> E acrescenta: “não se consegue definir com precisão o que é um bom professor, devido à flutuação de algumas características não temos disponível uma definição objetiva e universal de bom professor” (1996, 117).

<sup>38</sup> Tratava-se da versão de 1992, anterior à atualmente em vigor (de 2001).

<sup>39</sup> Ainda quanto à questão da autonomia, Reis afirma que “qualquer professor é sempre um modelo multímido para os seus alunos e não pode fomentar a autonomia se ele próprio não for modelo de autonomia” (1996, 113-114).

<sup>40</sup> Parece-nos importante realçar, até pela frutuosa experiência que decorreu do nosso estágio, as palavras que o autor profere a propósito da colaboração entre docentes: “a estes é sugerido não só que rompam com a herança da «tradição do individualismo» mas também que se disponham a um trabalho de colaboração entre si quer na gestão concertada de recursos, quer na cooperação em atividades diversas de

Os elementos de um possível perfil do professor de Filosofia são assim sintetizados pelo autor:

Criativo e inovador, possuidor de liberdade de iniciativa e exemplo de autonomia (em especial de autonomia de pensamento); propiciador do pensar filosofante, cooperante na solução de dificuldades, facilitador de aprendizagens, sistematizador de conhecimentos e dinamizador cultural; capaz de maleabilidade e de adaptabilidade às turmas, orientador e guia de atividades cognitivas, experiente nas técnicas de trabalho intelectual, possuidor de uma atitude de investigação científica e capaz de uma prática interdisciplinar; gestor de relações humanas, aberto à realidade e conhecedor do contexto cultural de origem dos seus alunos; conhecedor de algumas metodologias específicas das ciências humanas e hermeneuta do texto escrito, comunicador eficaz e técnico de dinâmica de grupos (1996, 117).

Simões Reis faz de seguida referência a diversos estudos quanto ao perfil do bom professor. Mencionamos apenas as três correntes de investigação mais recentes citadas, e que foram desenvolvidas a partir dos anos oitenta do século passado. Estas correntes correspondem a três paradigmas distintos: o paradigma da eficácia, o paradigma pericial (*expertise*) e o paradigma do conhecimento pedagógico (*teacher thinking*).

O paradigma da eficácia estuda “a relação entre o professor e o rendimento dos alunos”, centrando a atenção no produto final do processo educativo, ou seja, o rendimento dos alunos “nos testes estandardizados de cada disciplina” (1996, 123). Eficácia quer aqui significar que o bom professor é aquele que é eficaz do ponto de vista estatístico<sup>41</sup>. Este paradigma “repousa na hipótese de uma racionalidade «técnica» do ensino e na ideia de que o bom professor é uma espécie de capataz (manager) competente de cuja atividade resultará um bom produto: aluno equipado com um certo número de atitudes e de conhecimentos previamente fixados” (*ibid.*). O critério de competência que está subjacente é totalmente linear: “a  $x$  comportamentos docentes eficazes corresponderia y taxa de rendimento dos alunos” (*ibid.*).

---

modo a gerir em comum o que é comum, salvaguardando todavia a «diferença no que releva das opções pessoais, filosóficas e pedagógicas, de base»” (1996, 116).

<sup>41</sup> Qual o *modus operandi* adotado para delinear o perfil do bom professor segundo a perspectiva dos defensores deste paradigma? Responde Reis: “A observação da frequência de comportamentos específicos dos professores e dos alunos, correlacionada com as medidas de rendimento nos testes, permitiria detetar (...) os traços comportamentais mais salientes dos docentes eficazes e a partir deles delinear o perfil do bom professor” (1996, 123).

O paradigma da eficácia apresenta como limites óbvios o facto de reduzir a competência docente a uma mera equação de estímulo-resposta, esquecendo a influência do “teor da mediação entre o saber e o aluno proporcionada pelo professor” e que envolve elementos do foro psicológico, relacional e sociolinguístico, incluindo o próprio “estilo cognitivo do professor” (*ibid.*), a sua atitude “face à sociedade e à existência” e a sua capacidade expressiva. De entre os aspetos positivos, Reis sublinha que este paradigma se pauta, entre outros, pela clareza dos objetivos definidos para a leção, a insistência na revisão das aprendizagens anteriores em preparação da introdução de novas aprendizagens, a nítida sistematização por etapas da informação a ser aprendida e o carácter prático e preciso dos exercícios e atividades a realizar. E conclui: “por mais que legitimamente se critique a obsessão da eficácia, não se deve, porém, perder de vista a *noção* de eficácia; nenhum professor deve esquecer que a sua ação pedagógica só se justifica socialmente se for eficaz” (1996, 124).

O paradigma pericial foi elaborado a partir do conceito de «perito», usado na área da inteligência artificial e transposto para o campo da didática. Citando F. V. Tochon, o autor sintetiza assim o perfil do professor perito<sup>42</sup>: “planifica os seus cursos, faz um uso [adaptado e pessoalizado] do material, possui um amplo conhecimento da sua matéria; entra posteriormente numa relação interativa que implica uma adaptação contextual; a sua interiorização de conhecimentos contextuais permite-lhe improvisar na base de rotinas organizadas a partir de esquemas de ações” (1996, 126).

Reis apresenta como crítica principal a este paradigma o seu carácter eminentemente pragmático, que parece não dar suficiente realce às dimensões ontológica e antropológica do professor. Contudo, o paradigma pericial oferece diversos contributos positivos, para lá de sublinhar a importância da interação com os alunos e o domínio dos conteúdos: “planificação metódica, ordenada e coerente; uso autónomo dos materiais, abertura e adaptabilidade ao contexto, finura na interpretação das situações, segurança nos comportamentos rotineiros e criatividade na improvisação” (1996, 126-127).

Por sua vez, o paradigma do conhecimento pedagógico opera a nível da “contextualização do saber e da comunicação”; partindo do postulado de que “o saber

---

<sup>42</sup> Afirma Simões Reis a propósito da competência pericial docente que esta “parece corresponder a uma interiorização fortemente hierárquica e articulada dos conhecimentos específicos de um dado domínio, mas ligados a um horizonte pessoal de conhecimentos genéricos, estreitamente associados às suas condições de realização e a uma mobilidade estrutural de adaptação ao contexto” (1996, 126).

abstrato do investigador é diferente do saber do professor encarregado da sua transmissão”, interessa-se pela “transformação a que os professores submetem o conhecimento científico para o tornarem um saber ensinável”<sup>43</sup> (1996, 127). Por outras palavras, este paradigma sustenta a necessidade da adaptação ou transposição didática para que um discurso científico possa ser compreendido pelos destinatários do seu ensino. Desta forma, “os professores transfeririam por adaptação simplificativa os conhecimentos, produzidos nos centros de investigação, para a massa dos estudantes” (1996, 127-128).

Para este paradigma, o bom professor é aquele que é capaz de “selecionar, preparar, adaptar, isto é, transformar o conhecimento em função do seu ensino” (1996, 129). Outras das suas virtudes prendem-se com o domínio de diferentes perspetivas, a clara delimitação do tempo adequado ao ensino dos conteúdos, e as capacidades de “desbloquear situações de perplexidade ou de incompreensão” e de “organizar a sequência diacrónica dos conteúdos de modo a gerar relações psicológicas e afetivas sincronicamente estimulantes” (*ibid.*). Reis refere como principal limitação deste paradigma o não valorizar suficientemente “o papel da relação humana na construção personalizada do saber pelo professor e do respetivo uso pessoal na sala de aula” (1996, 130)<sup>44</sup>.

Finalmente, julgamos ser oportuno realçar uma outra linha de investigação que é referenciada por Simões Reis e que aborda, com base nos trabalhos de W. Witkin, “as relações entre as características pessoais dos professores e os seus modos de ensinar” (*ibid.*). Esta teoria tem por base a noção de estilo cognitivo, que é “a forma particular de cada indivíduo perceber, pensar, resolver problemas e de se ligar aos outros”<sup>45</sup> (1996, 130-131), e distingue entre dois estilos cognitivos: dependentes e independentes de campo. A dependência de campo é caracterizada como: “tendência para confiar nas informações de origem externa ambiental, relevância atribuída ao contexto social e

---

<sup>43</sup> Reis refere existir “uma distância epistemológica entre o saber tal como é ensinado e o saber tal como foi produzido e que se destina a ser ensinável; o saber que é efetivamente ensinado é já um outro que não o saber tal como foi inicialmente produzido” (1996, 128).

<sup>44</sup> Reis apresenta a seguinte síntese quanto à inspiração a retirar destes paradigmas: “Ser melhor professor implica ainda adquirir ou desenvolver as competências, que o paradigma pericial sublinhou – sobretudo ao nível da planificação e da adaptação contextual – bem como as que o paradigma do conhecimento pedagógico salientou, especialmente no que concerne à articulação entre a sequência dos conteúdos e as estratégias de relacionamento e também no que se liga a uma gestão equilibrada de rotinas estabilizadas e eficazes e de estratégias de improvisação” (1996, 140).

<sup>45</sup> Acrescenta Reis que “as diferenças de estilo são irredutíveis, correspondem a traços de comportamento, dificilmente modificáveis, que são usados pelo sujeito num grande número de situações” (1996, 131).

afetivo da aprendizagem, tendência para restituir os dados tal como foram fornecidos, necessidade de objetivos externos”. Por sua vez, a independência de campo é descrita como “tendência para confiar nas indicações pessoais de origem interna, neutralidade face ao contexto social e afetivo da aprendizagem que é feita de um modo mais «impessoal», tendência para reestruturar pessoalmente os dados, autodefinição de objetivos” (1996, 131).

As investigações efetuadas em Portugal<sup>46</sup> parecem indicar que os docentes independentes de campo preferem uma organização eficaz e a directividade no ensino, enquanto os dependentes de campo são mais acutilantes nas relações interpessoais e preferem a “criação de um ambiente relacional «quente»” (*ibid.*). O autor cita outras características destes dois tipos de docentes a partir das investigações realizadas por E. Ribeiro:

Os primeiros assumem a sua responsabilidade na direção das sequências de ensino-aprendizagem estimulando preferencialmente as participações e intervenções que se situam na linha de comportamentos esperados; os segundos parecem fomentar preferencialmente as intervenções espontâneas confiando na capacidade de autocorreção dos alunos. Aqueles usam mais críticas corretivas reservando o reforço positivo para as situações em que as respostas estão mais próximas da conduta desejada pelo professor; estes evitam a [sic] correções negativas manifestando preferência pelas recompensas personalizadas (*ibid.*).

Esta linha de investigação vem chamar a atenção para o risco do professor poder seleccionar as atividades didáticas mais em função de si próprio e das suas próprias modalidades de aprendizagem do que procurando orientá-las para os seus destinatários, que são os alunos: “o estilo de aprendizagem do docente pode funcionar como obstáculo pedagógico à diferenciação didática das aprendizagens a desencadear nos alunos, isto é, à introdução inovadora de atividades diferenciadas de ensino-aprendizagem” (1996, 132). Daqui se tira a consequência de ser necessário procurar diversificar as estratégias de aprendizagem para se evitar a tendência de beneficiar alguns alunos e prejudicar outros; ou seja, os professores são incitados “ao esforço de variar os seus dispositivos didáticos em vez de repetirem, mais ou menos mecanicamente, aqueles em que se sentem mais confortados” (*ibid.*).

---

<sup>46</sup> Simões Reis cita um estudo de 1995 de E. Ribeiro acerca dos estilos de dependência e independência de campo que teve como objeto educadoras de infância.

São apresentados em seguida os resultados obtidos a partir de questionários a que foram submetidos alunos de Filosofia de diversas escolas do ensino secundário da região centro de Portugal, com predominância de escolas da zona urbana de Coimbra. Os questionários visavam conhecer o que os alunos têm a dizer quanto às características comportamentais do perfil do bom professor. As características foram divididas em cinco grupos de qualidades: intelectuais/científicas, relacionais/afetivas, metodológicas, comunicativas e éticas (cf. 1996, 133). Consideramos não ser útil reproduzir aqui a totalidade dos resultados obtidos, mas sim privilegiar alguns pontos do inquérito. Começamos por considerar as respostas à questão quanto à “*qualidade absolutamente indispensável*” num bom professor. Por ordem decrescente, foram indicadas pelos alunos a compreensão<sup>47</sup>, a clareza de exposição e a simpatia (cf. 1996, 137), ou seja, duas qualidades relacionais/afetivas (a primeira e a terceira) e uma qualidade comunicativa (a segunda). Quanto às diferenças segundo os sexos dos respondentes, a principal “situa-se na compreensão, a que as raparigas atribuíram um maior peso” (*ibid.*). O autor tira destes resultados a conclusão de que “os nossos alunos ainda têm uma visão muito tradicional da figura do professor”<sup>48</sup> (*ibid.*).

Quanto à questão relativa ao “*pior defeito*” que pode ser atribuído a um professor, os alunos apontaram por ordem decrescente: arrogância, narcisismo, parcialidade e injustiça. De notar que de acordo com a distribuição das respostas por sexos, “as raparigas acentuaram em maior grau o narcisismo e os rapazes a parcialidade” (*ibid.*). A conclusão tirada pelo autor é a de que estes resultados parecem apontar para “um retrato de uma escola onde as relações professor-alunos estão marcadas por uma conflitualidade, ora latente, ora explícita, em que professores e alunos mais parecem representar-se como opositores desconfiados do que como colaboradores na realização de um mesmo conjunto de finalidades” (*ibid.*).

Quando se perguntou de modo mais específico pelas “*qualidades distintivas*” de um bom professor *de Filosofia*, os alunos acentuaram “a clareza de exposição e a criatividade, seguidas da inteligência, do discurso cativante e da cultura geral” (*ibid.*), o que parece sugerir uma preferência pelas qualidades intelectuais/científicas do professor de Filosofia. Nas palavras de Reis, este parece ser identificado pelos alunos como uma “*pessoa de cultura*” (*ibid.*).

---

<sup>47</sup> Trata-se aqui da compreensão como qualidade relacional/afetiva e não como qualidade intelectual.

<sup>48</sup> Mas não se perca de vista que este artigo é já de 1996.

Finalmente, o autor refere a análise de um questionário muito curioso em que se inquiria pelas características do professor ideal de Filosofia pelo recurso a metáforas e analogias com cores, animais e plantas. Não é possível reproduzir aqui a análise detalhada do referido questionário, mas contentamo-nos em assinalar que o autor conclui que os adolescentes exprimem uma dupla necessidade: “por um lado, um ambiente de ordem e de disciplina nas aulas para que as aprendizagens se possam efetuar eficazmente; por outro, um clima psicológico e afetivo acolhedor e «quente» para que se sintam integrados e «queridos» pela escola” (1996, 139). O autor sugere que este sublinhar das necessidades afetivas é “resultante da crescente frieza das relações humanas na sociedade em geral” (*ibid.*). Julgamos que importa dar muita atenção a estas necessidades dos alunos, que pudemos constatar também nós no decurso do estágio, tendo em consideração o crescente número de famílias desestruturadas e onde se estabelecem relações humanas muito problemáticas para a maturação equilibrada dos adolescentes e jovens. Acresce a este cenário o aumento dos níveis de violência na sociedade em geral, e no ambiente escolar em particular, de que as notícias recorrentes de casos de *bullying* e de violência exercida contra os professores e outros agentes educativos dão conta.

#### **4.2.3. Traços de um perfil do professor de Filosofia segundo Oliveira Medeiros**

Emanuel Medeiros, docente na Universidade dos Açores, realizou no ano letivo de 1995/96 um inquérito com características semelhantes a alunos de escolas daquele arquipélago onde era ministrado o ensino secundário. Os resultados apresentados distinguem as respostas dadas pelos alunos do 10º e 11º anos, por um lado, e os do 12º ano, por outro. Quanto aos primeiros, quando foram questionados quanto à importância dos métodos de trabalho para o processo de aprendizagem, privilegiaram como muito importante a interação professor/aluno/aluno/professor (71,7% das respostas) e a transmissão de conhecimentos pelo professor (59,1%) em detrimento do trabalho em grupo (22,3%) e do trabalho individual (19,4%) - (*cf.* 2002, 200-201). No que respeita às capacidades do professor que foram valorizadas pelos alunos, as duas que receberam maior aprovação foram a capacidade de estabelecer uma boa relação com os alunos (86,3%) e a de expressar as ideias com clareza (86%); em último lugar ficou curiosamente a capacidade de criar um ambiente de trabalho em conjunto (51,9%) - (*cf.*

2002, 202-203). Medeiros conclui: “os alunos valorizam, de modo inequívoco, a capacidade de o professor criar na sala de aula um clima de interação mas também esperam que o professor seja capaz de transmitir conhecimentos, relacionando-os, sempre, com a própria realidade vivida”<sup>49</sup> (2002, 204).

96,5% dos alunos inquiridos consideram que o seu relacionamento com a disciplina de Filosofia é mediado e influenciado pela personalidade do professor que a leciona (*cf. ibid.*). A partir dos depoimentos dos alunos numa questão de resposta aberta relativa à qualidade pessoal específica que deve ter o professor de Filosofia<sup>50</sup>, os seguintes traços relativos às características do professor foram sistematizados pelo autor, traços que podem ajudar a constituir um perfil de professor de Filosofia:

- Deve saber do que fala e saber expressar o que sabe
- Ter a capacidade de desvendar o conteúdo filosófico muitas vezes disperso nos enunciados linguísticos dos alunos
- Deve ser uma pessoa que “saiba transmitir a matéria de forma a ser bem entendida pelos alunos”
- Deve ter a capacidade de levantar questões e suscitar dúvidas
- Deve saber interpretar os diferentes pontos de vista
- Deve “amar a Filosofia e ter gosto pelo que faz”
- “Tem de ser ele próprio um filósofo”
- Deve ter uma “faceta de psicólogo para melhor compreender o estado de alma de um aluno”
- Ter uma “grande capacidade comunicativa e de reflexão”
- Estabelecer uma boa relação com os alunos
- Ser dinâmico na sua ação na sala de aula
- Ter uma atitude de abertura e sentido crítico
- Enamorado pelo que faz e ensina
- As qualidades pessoais específicas devem levar a “despertar nos alunos o gosto pela Filosofia”
- Conectar a sua dimensão de pessoa com a sua dimensão profissional (2002, 210).

---

<sup>49</sup> Medeiros recorre à metáfora do escultor para descrever a tarefa da transmissão de conhecimentos: “Se a expressão «dar matéria» é facilmente conotada com uma perspetiva tradicional, poderíamos, ao contrário, afirmar que é possível na aula trabalhar a matéria. Esta expressão evoca a metáfora do escultor, na dupla função laboral e estética. A Filosofia passa muito por esta perspetiva. De outro modo, como envolver os alunos e despertar o gosto pela disciplina?” (2002, 204).

<sup>50</sup> De notar que 80,7% dos alunos do 10º e 11º anos afirmaram que de facto o professor de Filosofia deve ter alguma qualidade pessoal específica (2002, 205), tendo essa percentagem subido para 84,4% no caso dos alunos do 12º ano (2002, 238).

Medeiros conclui a partir destes depoimentos que “a especificidade do professor de Filosofia está no modo próprio de relação com esta disciplina e na capacidade de criar aberturas para a experienciação filosófica” (2002, 211).

No que diz respeito aos alunos do 12º ano, estes elegeram como primeira característica muito importante do professor de Filosofia a capacidade de expressar as ideias com clareza (com uma percentagem de 93,3% das respostas) e como segunda a capacidade de estabelecer uma boa relação com os alunos (81,1%). A conclusão que Medeiros tira é que “esta percentagem significa a valorização da capacidade de transmitir e desmontar a linguagem filosófica, de modo a fazer-se entender e a permitir que os alunos percebam o sentido do que é dito ou daquilo que eles próprios investigam. Neste sentido, o professor é um facilitador do processo de aprendizagem e um estimulador da criação de sentidos” (2002, 237).

#### **4.3. Indicadores para um perfil do professor de Filosofia a partir de um inquérito realizado na Escola Secundária de Miraflores**

Apresentaremos agora os dados obtidos no inquérito por nós realizado a alunos da disciplina de Filosofia da E.S.M.<sup>51</sup>. O objetivo da realização deste inquérito foi não apenas o de procurar responder à questão-problema de que nos ocupamos a partir da escuta das avaliações feitas pelos alunos às suas próprias aprendizagens, e relativas aos métodos e instrumentos que as possam facilitar, mas também o de que ele nos ajudasse a refletir a partir da nossa prática de lecionação desenvolvida na E.S.M. durante o estágio.

**4.3.1. Dados gerais de identificação dos respondentes** - O inquérito foi realizado no início do terceiro período letivo em 11 turmas, 6 do 10º ano e 5 do 11º ano. Fomos pessoalmente introduzi-lo aos alunos em 9 dessas turmas, incluindo aquelas em que decorreu o nosso estágio; nas duas restantes, a respetiva docente ofereceu-se para executar ela própria todo o processo. O total de respondentes foi de 247, sendo 146 do 10º ano (59,1% do total) e 101 do 11º ano (40,9%). Quanto à distribuição por sexos, 94 respondentes eram do sexo masculino (38,1%), 151 do sexo feminino (61,1%) e 2 não responderam (0,8%). Pedia-se ainda aos respondentes que indicassem a classificação

---

<sup>51</sup> Ver o texto do inquérito no anexo AE.

obtida na disciplina de Filosofia no 2º período: 70 tinham obtido uma classificação igual ou inferior a 10 valores (28,3%), 122 uma classificação entre os 11 e os 15 valores (49,4%), 49 uma classificação igual ou superior a 16 valores (19,8%) e 6 não responderam (2,4%)<sup>52</sup>.

**4.3.2. Balanço das aprendizagens em Filosofia** - A primeira questão colocada destinava-se a que os alunos fizessem um balanço das suas aprendizagens em Filosofia, escolhendo três alíneas (num total de nove) que considerassem como as mais importantes para avaliarem essas aprendizagens. A tabela que se segue apresenta os valores totais das respostas obtidas<sup>53</sup>:

Tabela 1 - **Balanço das aprendizagens em Filosofia (Valores totais)**

Resposta	Total	%
A	121	16,46%
B	164	22,31%
C	51	6,94%
D	187	25,44%
E	26	3,54%
F	90	12,24%
G	6	0,82%
H	74	10,07%
I	16	2,18%
Total	735	100,00%

A alínea mais votada foi, por conseguinte, a D – “desenvolvimento das capacidades de questionamento, reflexão e espírito crítico” (com 25,44% das respostas); em segundo lugar, ficou a alínea B – “reflexão acerca dos problemas da sociedade e do mundo” (22,31%) e, em terceiro, a A - “relacionamento dos temas filosóficos com o nosso dia a dia” (16,46%). Parece assim que os alunos valorizam a aprendizagem da Filosofia antes de mais a partir do papel disciplinador e exercitador da mente que ela proporciona, como apontava Olga Pombo<sup>54</sup>, mas que também dão muita relevância à

---

<sup>52</sup> Ver o anexo AF para os dados gerais de identificação dos respondentes, cuja participação era solicitada a título confidencial e anónimo. Para facilitar, faremos referência às classificações obtidas como inferior, média e superior respetivamente.

<sup>53</sup> Ver o anexo AG para a legenda e gráficos complementares de leitura dos valores totais do balanço das aprendizagens em Filosofia.

<sup>54</sup> Pombo, como já assinalámos, referia a consideração habitual de se valorizar a Filosofia “enquanto *ginástica* e exercício intelectual, criação de hábitos de raciocínio, elegância e simplicidade de expressão” (1995, 23).

relação entre a Filosofia e a vida, ou seja, a ligação entre a Filosofia, os problemas sociais e as questões do quotidiano.

Foi surpreendente constatar a muito pouca importância atribuída pelos respondentes ao contributo da Filosofia para a formação da sensibilidade estética<sup>55</sup>. Este facto parece justificar que se dê mais atenção à leção da subunidade “A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética”, que surge quase no final do Programa do 10º ano, e de carácter não obrigatório<sup>56</sup>, pelo que porventura com alguma frequência é abordada de modo demasiado veloz e superficial; no nosso próprio estágio, apenas foi possível destinar quatro aulas à sua leção, das oito sugeridas no Programa.

A comparação das respostas dadas pelos alunos do 10º ano e do 11º ano<sup>57</sup> permite verificar que se mantém a mesma preferência (D-B-A por ordem decrescente), com a única diferença a assinalar, aliás pouco significativa, a residir no facto de os alunos do 11º valorizarem um pouco mais a alínea H – “desenvolvimento do gosto pela busca da sabedoria e pela investigação” do que os seus colegas do 10º<sup>58</sup>.

No que respeita às diferenças das respostas tendo em conta o sexo dos respondentes<sup>59</sup>, há algumas considerações a fazer. Se as meninas mantêm também a mesma ordem de preferência, já os rapazes valorizaram em primeiro lugar a alínea B e em segundo a D<sup>60</sup>. As meninas dão mais importância à formação na área da ética do que os rapazes: os valores são de 14,03% e 8,93% respetivamente para a alínea F – “formação da consciência moral e dos princípios éticos”. O dado que nos parece, no entanto, mais surpreendente, é o de nenhuma menina ter optado pela alínea G – “formação da sensibilidade estética”.

---

<sup>55</sup> A alínea G - “formação da sensibilidade estética” foi a menos escolhida, com apenas 0,82% das respostas. Já a alínea que se referia ao campo da ética (a F) foi a quarta mais votada (12,24%).

<sup>56</sup> Em alternativa à subunidade que reflete acerca da experiência religiosa.

<sup>57</sup> Ver os anexos AH e AI para os valores do balanço das aprendizagens em Filosofia referentes aos alunos do 10º ano e do 11º ano respetivamente.

<sup>58</sup> Os valores em causa são de 12,54% para o 11º e 8,33% para o 10º.

<sup>59</sup> Ver os anexos AJ e AK para os valores do balanço das aprendizagens em Filosofia referentes aos alunos do sexo masculino e do sexo feminino respetivamente.

<sup>60</sup> Trata-se, porém, de diferenças não muito significativas: os dados das respostas dos rapazes são de 23,93% para a alínea B e 23,57% para a alínea D, enquanto as meninas deram 26,73% à alínea D e 21,16% à B.

Finalmente, quanto aos dados que têm em consideração as classificações obtidas no 2º período<sup>61</sup>, enquanto os alunos de classificação média e superior respondem segundo a mesma ordem de preferência já citada, os alunos de classificação inferior valorizaram em primeiro lugar a alínea B e em segundo a D, tal como se tinha verificado para os respondentes do sexo masculino. O outro único dado que nos pareceu interessante registar foi o facto de terem sido os alunos de classificação superior quem escolheu em maior número a alínea D – “desenvolvimento das capacidades de questionamento, reflexão e espírito crítico” (com 28,77% das respostas) e os alunos de classificação inferior quem menos escolheu essa alínea (21,43%).

**4.3.3. Importância dos métodos e instrumentos de trabalho para as aprendizagens** - A segunda questão colocada destinava-se a que os alunos classificassem diversos métodos ou instrumentos de trabalho segundo o grau de importância para as suas aprendizagens (pouco importante, importante ou muito importante). Podemos dizer que dois desses métodos ou instrumentos se relacionam mais com a ação do professor (A e E), quatro são mais relativos à atividade do aluno (B, C, D e H) e dois implicam o uso das modernas tecnologias de informação (F e G). A tabela que se segue apresenta os valores totais das respostas obtidas<sup>62</sup>:

Tabela 2 – **Importância dos métodos e instrumentos de trabalho para as aprendizagens**  
(Valores totais)

Resposta	Totais				Percentagens			
	Pouco Imp.	Importante	Mto Imp.	Total	Pouco Imp.	Importante	Mto Imp.	Total
A	2	51	193	246	0,81%	20,73%	78,46%	100,00%
B	10	160	76	246	4,07%	65,04%	30,89%	100,00%
C	52	160	35	247	21,05%	64,78%	14,17%	100,00%
D	63	143	41	247	25,51%	57,89%	16,60%	100,00%
E	10	79	158	247	4,05%	31,98%	63,97%	100,00%
F	116	82	49	247	46,96%	33,20%	19,84%	100,00%
G	80	118	49	247	32,39%	47,77%	19,84%	100,00%
H	11	146	90	247	4,45%	59,11%	36,44%	100,00%
Total	344	939	691	1974				

Os dois métodos ou instrumentos de trabalho que foram claramente classificados pelos alunos como muito importantes foram aqueles mencionados nas alíneas A –

<sup>61</sup> Ver os anexos AL, AM e AN para os valores do balanço das aprendizagens em Filosofia referentes aos alunos de classificação inferior, média e superior respetivamente.

<sup>62</sup> Ver o anexo AO para a legenda e gráficos complementares de leitura dos valores totais da questão acerca da importância dos métodos e instrumentos de trabalho para as aprendizagens.

“exposição de conteúdos pelo professor” (com 78,46% das respostas)<sup>63</sup> e E – “interação entre professor e aluno” (63,97%), ou seja, aqueles que qualificámos como mais relacionados com a ação do professor. Parece assim confirmar-se a conclusão a que chegara Medeiros a partir dos inquéritos realizados nos Açores de que os alunos olham para o professor como capaz de criar um clima de interação mas também primariamente como transmissor de conhecimentos (cf. 2002, 204). De entre os métodos ou instrumentos mais relativos à atividade do aluno, é de sublinhar que aquele que recebeu uma percentagem mais baixa para a classificação de importante ter sido o mencionado na alínea D – “trabalho em grupo”<sup>64</sup>, o que parece confirmar as observações por nós realizadas no decurso do estágio e que apontam para um carácter acentuadamente individualista dos alunos.

A reduzida valorização das modernas tecnologias de informação por parte dos respondentes foi para nós motivo de surpresa. Note-se que o método ou instrumento que obteve um valor mais elevado para a classificação de pouco importante foi precisamente o mencionado na alínea F – “uso de *power points*” (49,96%); a alínea G – “uso de filmes, vídeo *clips* e internet” obteve também resultados de aprovação bastante baixos por parte dos respondentes<sup>65</sup>. Estes dados fazem-nos questionar as observações e sugestões que recebemos com frequência no decurso do estágio por parte da professora orientadora, e que na altura nos pareceram acertadas, no sentido de evitar a exposição continuada de conteúdos, bem como uma intervenção em sala de aula em tom demasiado discursivo, e a necessidade de recorrer ao uso das modernas tecnologias. Os resultados do presente inquérito parecem apontar que, não obstante a dificuldade de captar e manter a atenção dos alunos que muitas vezes experimentámos, estes demonstram ter ainda uma visão muito tradicional do trabalho a desenvolver em sala de aula e dos métodos e instrumentos que podem facilitar as suas aprendizagens.

---

<sup>63</sup> A que acresce o facto de, na questão seguinte, a capacidade ou característica do professor de Filosofia classificada como de maior importância para as aprendizagens ter sido a de “expressar as ideias e conteúdos com clareza” (com 82,19% das respostas).

<sup>64</sup> Note-se ainda que, na questão que segue, a capacidade ou característica do professor de Filosofia que obteve uma percentagem mais baixa para a classificação de muito importante ter sido precisamente a de “favorecer o trabalho em conjunto” (com apenas 15,04% das respostas).

<sup>65</sup> É de notar também que, na questão que segue, a capacidade ou característica de “promover o uso das modernas tecnologias de informação” recebeu um número de respostas muito baixo para a classificação de muito importante (apenas 16,19%).

A comparação das respostas dadas pelos alunos do 10º ano e do 11º ano<sup>66</sup> permite notar que os primeiros valorizam mais do que os segundos a interação entre o professor e o aluno<sup>67</sup>; poder-se-ia supor que, à medida que os alunos avançam em idade e progridem no seu percurso académico, as suas aprendizagens vão ficando menos dependentes da relação estabelecida com o professor. Compatível com esta suposição parece ser a observação que os alunos do 11º se mostram mais individualistas, ao darem menos valor ao trabalho em grupo<sup>68</sup>. Ao mesmo tempo, mostram não ter uma visão tão negativa das modernas tecnologias quanto a dos colegas do 10º<sup>69</sup>.

No que toca às diferenças das respostas tendo em conta o sexo dos respondentes<sup>70</sup>, há também algumas notas a registar. As estudantes do sexo feminino valorizam mais a exposição de conteúdos pelo professor<sup>71</sup> e também o fazem em relação aos TPC's como instrumento de trabalho. Elas também se mostram mais individualistas, se for essa a conclusão a tirar do facto de valorizarem menos o trabalho em grupo do que os rapazes<sup>72</sup>. Têm também uma opinião um pouco mais negativa do que os rapazes relativamente ao uso em sala de aula das modernas tecnologias de informação, o que é ainda mais acentuado no caso do uso de *power points*.

Por fim, e no respeitante aos dados que têm em consideração as classificações obtidas no 2º período<sup>73</sup>, são os alunos de classificação superior que atribuem valores mais elevados para a classificação de muito importante para a alínea da exposição de conteúdos pelo professor (com o muito significativo valor de 89,58%), enquanto os

---

<sup>66</sup> Ver os anexos AP e AQ para os valores da questão acerca da importância dos métodos e instrumentos de trabalho para as aprendizagens referentes aos alunos do 10º ano e do 11º ano respetivamente.

<sup>67</sup> A classificação de muito importante recolheu 71,23% das preferências dos alunos do 10º e 53,47% dos alunos do 11º.

<sup>68</sup> As respostas dos alunos do 11º ano atingiram valores mais baixos do que as dos colegas do 10º para as classificações de importante e muito importante relativamente à alínea do trabalho em grupo – 51,49% e 15,84% para o 11º e 62,33% e 17,12% para o 10º.

<sup>69</sup> Ver os valores obtidos para as alíneas F e G: a classificação pouco importante recolhe valores mais elevados no caso do 10º ano, enquanto as classificações importante e muito importante, pelo contrário, recolhem valores mais elevados para o 11º ano.

<sup>70</sup> Ver os anexos AR e AS para os valores da questão acerca da importância dos métodos e instrumentos de trabalho para as aprendizagens referentes aos alunos do sexo masculino e do sexo feminino respetivamente.

<sup>71</sup> Não só os valores para a classificação muito importante são mais elevados, como ainda nenhuma menina classificou a exposição de conteúdos pelo professor como pouco importante.

<sup>72</sup> Se os valores para a classificação muito importante são semelhantes, e baixos, tanto para rapazes como para meninas, os rapazes deram respostas em maior percentagem à classificação importante do que as meninas e, logicamente, respostas em menor percentagem à classificação pouco importante, como se pode verificar nos respetivos gráficos.

<sup>73</sup> Ver os anexos AT, AU e AV para os valores da questão acerca da importância dos métodos e instrumentos de trabalho para as aprendizagens referentes aos alunos de classificação inferior, média e superior respetivamente.

alunos de classificação inferior são quem lhe confere valores mais baixos, apesar de ainda claramente positivos (71,43%). São também os alunos de classificação superior que valorizam menos o trabalho em grupo e de um modo muitíssimo claro quem aprecia mais negativamente o uso das modernas tecnologias<sup>74</sup>.

**4.3.4. Capacidades e características do professor de Filosofia** - A questão seguinte destinava-se a que os alunos classificassem diversas capacidades ou características do professor de Filosofia, num total de doze, segundo o grau de importância para as suas aprendizagens (pouco importante, importante ou muito importante). A tabela que se segue apresenta os valores totais das respostas obtidas<sup>75</sup>:

Tabela 3 – **Capacidades e características do professor de Filosofia (Valores totais)**

Resposta	Totais				Percentagens			
	Pouco Imp.	Importante	Mto Imp.	Total	Pouco Imp.	Importante	Mto Imp.	Total
A	18	114	114	246	7,32%	46,34%	46,34%	100,00%
B	3	41	203	247	1,21%	16,60%	82,19%	100,00%
C	7	88	152	247	2,83%	35,63%	61,54%	100,00%
D	24	177	46	247	9,72%	71,66%	18,62%	100,00%
E	1	106	140	247	0,40%	42,91%	56,68%	100,00%
F	7	112	128	247	2,83%	45,34%	51,82%	100,00%
G	16	111	118	245	6,53%	45,31%	48,16%	100,00%
H	15	149	83	247	6,07%	60,32%	33,60%	100,00%
I	58	151	37	246	23,58%	61,38%	15,04%	100,00%
J	10	130	106	246	4,07%	52,85%	43,09%	100,00%
K	91	116	40	247	36,84%	46,96%	16,19%	100,00%
L	8	134	105	247	3,24%	54,25%	42,51%	100,00%
Total	258	1429	1272	2959				

A capacidade ou característica do professor de Filosofia que foi sem qualquer dúvida apontada pelos alunos como a mais importante foi a da alínea B – “expressar as ideias e conteúdos com clareza” (82,19% para a classificação de muito importante)<sup>76</sup>. Em segundo lugar, os alunos escolheram a alínea C – “despertar o gosto pelo pensar autónomo” (61,54%)<sup>77</sup> e, em terceiro, a alínea E – “gerar um clima favorável à

<sup>74</sup> Curiosamente tanto a alínea F como a G recebem a mesma percentagem de reprovação: 51,02% para a classificação de pouco importante.

<sup>75</sup> Ver o anexo AW para a legenda e gráficos complementares de leitura dos valores totais da questão acerca das capacidades e características do professor de Filosofia.

<sup>76</sup> A que acresce o facto de a característica do professor de Filosofia que na avaliação dos alunos mais pode dificultar as suas aprendizagens ser a da “exposição de conteúdos confusa”, como se verá na análise das respostas a uma questão colocada mais à frente no inquérito.

<sup>77</sup> Esta escolha de alguma forma vem confirmar que o “desenvolvimento das capacidades de questionamento, reflexão e espírito crítico” tenha sido a alínea que colheu maior simpatia por parte dos alunos na questão referente ao balanço das aprendizagens em Filosofia.

aprendizagem” (56,68%). Parece assim confirmar-se de novo a conclusão tirada por Medeiros a partir dos inquéritos realizados nos Açores, e a que já nos referimos, de que os alunos olham para o professor sobretudo a partir das suas capacidades de gerar um clima de interação favorável à aprendizagem mas também primariamente como transmissor de conhecimentos (cf. 2002, 204).

No entanto, é de algum modo surpreendente que a alínea A – “estabelecer uma boa relação pessoal com os alunos” não tenha obtido maiores percentagens de aprovação, tendo sido apenas a sexta numa ordem decrescente de preferências. O valor relativamente modesto de aprovação (33,60%) atribuído pelos alunos à alínea H – “despertar o desejo de compreender a realidade sociocultural atual” parece também algo contraditório com a importância por eles atribuída às alíneas “reflexão acerca dos problemas da sociedade e do mundo” e “relacionamento dos temas filosóficos com o nosso dia a dia” na questão relativa ao balanço das aprendizagens em Filosofia. Em total acordo com o que verificámos nas respostas à questão anterior, não é de surpreender que as duas alíneas menos valorizadas pelos alunos com a classificação de muito importante tenham sido K – “promover o uso das modernas tecnologias de informação” (16,19%) e I – “favorecer o trabalho em conjunto” (15,04%). À alínea D – “favorecer o rigor na expressão escrita” (18,62%) foi também concedida uma reduzida importância, embora a realidade das necessidades dos alunos, experimentada durante o nosso estágio, aconselhasse um acentuado investimento nesta área.

A comparação das respostas dadas pelos alunos do 10º ano e do 11º ano<sup>78</sup> permite concluir não existirem grandes discrepâncias de valores. Os alunos do 10º ano valorizam mais a classificação de muito importante para a alínea A – “estabelecer uma boa relação pessoal com os alunos” (51,03%) do que os seus colegas do 11º (39,60%), dado que é compatível com aquele registado para a alínea referente à “interação entre professor e aluno” (E) da questão anterior. Os mesmos alunos do 10º também dão mais valor a que o professor mostre entusiasmo pela Filosofia (alínea G)<sup>79</sup>. Por fim, os alunos do 10º ano valorizaram menos a alínea K – “promover o uso das modernas tecnologias de informação”, como já se tinha verificado para as alíneas F e G da questão anterior.

---

<sup>78</sup> Ver os anexos AX e AY para os valores da questão acerca das capacidades e características do professor de Filosofia referentes aos alunos do 10º ano e do 11º ano respetivamente.

<sup>79</sup> A classificação de muito importante recebeu para esta alínea 54,86% das respostas no caso do 10º ano e 38,61% no caso do 11º ano.

No que toca às diferenças das respostas tendo em conta o sexo dos respondentes<sup>80</sup>, registre-se que os estudantes do sexo masculino valorizam menos do que as do sexo feminino as alíneas B – “expressar as ideias e conteúdos com clareza”, E – “gerar um clima na aula favorável à aprendizagem”, F – “manter a disciplina, o respeito e a ordem”<sup>81</sup> e G – “mostrar entusiasmo pela Filosofia”; por outro lado, os rapazes apreciam mais o professor que favoreça o trabalho em conjunto (alínea I), tal como já se tinha verificado para a alínea “trabalho em grupo” da questão anterior.

Por fim, e no respeitante aos dados que têm em consideração as classificações obtidas no 2º período<sup>82</sup>, são os alunos de classificação superior que atribuem valores mais elevados para a classificação de muito importante para as alíneas A – “estabelecer uma boa relação pessoal com os alunos”, B – “expressar as ideias e conteúdos com clareza”, C – “despertar o gosto pelo pensar autónomo”, G – “mostrar entusiasmo pela Filosofia” e L – “despertar o interesse pelos problemas filosóficos e pelos filósofos”; são eles, porém, quem menos valoriza a promoção do “uso das modernas tecnologias de informação” (alínea K). O dado mais surpreendente é, porém, a nosso ver, o de serem os alunos de classificação inferior quem dá mais valor a que o professor mantenha “a disciplina, o respeito e a ordem” (alínea F).

**4.3.5. Haverá alguma característica pessoal específica do professor de Filosofia que facilite as aprendizagens?** – Na sequência da questão que pretendia classificar as capacidades e características do professor de Filosofia, perguntava-se aos alunos se consideravam existir alguma característica pessoal específica do professor de Filosofia que facilitasse as suas aprendizagens. A percentagem das respostas afirmativas foi de 62,04% enquanto as negativas atingiram o valor de 37,96%, conforme se pode verificar na tabela que se segue:

---

<sup>80</sup> Ver os anexos AZ e BA para os valores da questão acerca das capacidades e características do professor de Filosofia referentes aos alunos do sexo masculino e do sexo feminino respetivamente.

<sup>81</sup> Pudemos de facto notar no decurso do nosso estágio que as meninas de um modo geral valorizam mais do que os rapazes a manutenção de um ambiente na aula favorável à aprendizagem, com disciplina, respeito e ordem, embora isso no entanto nem sempre se tenha verificado na turma do 11º ano que acompanhámos.

<sup>82</sup> Ver os anexos BB, BC e BD para os valores da questão acerca das capacidades e características do professor de Filosofia referentes aos alunos de classificação inferior, média e superior respetivamente.

Tabela 4 – **Característica pessoal específica do professor de Filosofia (Valores totais)**

<b>Resposta</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Não	93	37,96%
Sim	152	62,04%
<b>Total</b>	<b>245</b>	<b>100,00%</b>

Estes valores afastam-se dos obtidos por Medeiros no estudo realizado nos Açores: os alunos dos 10º/11º anos responderam afirmativamente em 80,7% dos casos (cf. 2002, 205). Merecem uma breve referência as diferenças registadas nos valores de resposta a esta questão segundo as várias categorias dos respondentes em análise<sup>83</sup>. Os alunos do 10º ano responderam afirmativamente à questão colocada em percentagem muito superior aos colegas do 11º ano: os valores são 73,10% e 46% respetivamente. Não conseguimos divisar qual será a justificação para esta discrepância, a não ser que os alunos do 11º, após dois anos de contacto com a disciplina, tenham de alguma forma perdido uma certa expectativa mais positiva quanto às características pessoais específicas dos docentes que a lecionaram. No que respeita às respostas dadas pelos rapazes e pelas meninas, elas são absolutamente semelhantes: 61,29% e 62% respetivamente para a resposta afirmativa. Finalmente, para as respostas de acordo com as classificações obtidas, são os alunos de classificação superior quem dá predominantemente uma resposta afirmativa: 73,47% das respostas, enquanto o valor para os alunos de classificação média é de 64,17% e para os de classificação inferior de 50%.

Concluimos a análise deste ponto apresentando, a título de exemplo, algumas respostas mais sugestivas à questão de resposta aberta colocada aos alunos que respondiam afirmativamente (“*se respondeu sim, qual?*”). As seguintes características que os alunos consideraram específicas do professor de Filosofia foram assinaladas:

“Dar bons exemplos para facilitar a compreensão dos conceitos”.

“Saber explicar os conteúdos da matéria bem. Pois na filosofia existem temáticas que por mais voltas que dermos, não têm explicação”.

“Deve ser capaz de motivar os alunos, e de falar, esclarecer e ensinar a matéria de uma forma divertida, cativante e boa, com uma certa autoridade”.

<sup>83</sup> Ver o anexo BE para as tabelas com os valores das respostas a esta questão segundo as várias categorias em análise (totais, ano, sexo e classificação obtida no 2º período).

“Explicar a matéria de forma clara, interagir bastante com os alunos, ter muita paciência e ser simpático”.

“[Ser] muito compreensivo, e quase nunca nos apontar uma resposta errada, apenas tentar contorná-la”.

“A «personalidade» da professora em relação à disciplina em questão entusiasma a minha pessoa a estar com atenção à matéria que está a ser dada”.

“O humor inteligente”.

“Um professor de filosofia tem de ter um pensamento bastante diferente do pensamento dos outros professores. Tem de ter sensibilidade para nos ensinar matérias, as quais precisam de ser explicadas muitas vezes por outras palavras e com exemplos recentes. E principalmente tem de gostar do [que] fala [e] explica para transmitir aos alunos essa [paixão] pelo mundo da filosofia”.

“Algum radicalismo, no sentido de ser direto/a na explicação dos conteúdos, ajuda a nossa compreensão”.

“Conseguir cativar o espírito crítico nos alunos e interagir muito bem com os mesmos”.

“O facto do professor refutar as nossas teses de modo a arranjarmos mais argumentos sólidos”.

“Deixar a interação dos alunos entre si ocorrer na aula para uma discussão saudável que leve a uma maior aprendizagem do maior número de alunos”.

“Noção clara da realidade e do mundo que nos rodeia e possuir um vocabulário próprio, rico”.

“Explicar a matéria de várias maneiras, para não termos de decorar, mas sim perceber”.

“Os professores de filosofia precisam de ter um bom discurso, com diversidade de palavras e frases bem construídas”.

“Interagir muito com os alunos e despertar-lhes o interesse. Fazer perguntas antes de dar a matéria para exercitar o nosso pensamento”.

“Principalmente gostar daquilo que faz. Penso que isso seja um aspeto fulcral”.

“Promover debates bem organizados sobre questões polémicas éticas e sociais”.

“Não ensinar apenas pelo livro”.

“Uma excelente capacidade de expressão”.

“[Ser] bastante culto, podendo assim apresentar uma grande variedade de exemplos da vida real”.

“Tem de ser culto mas tem de tentar explicar as coisas com calma e de forma a percebermos e não com palavras caras e como se já soubéssemos tudo”.

**4.3.6. As características do professor de Filosofia que podem dificultar as aprendizagens** - Era colocada a seguir uma questão que tinha como objetivo que os alunos classificassem várias características do professor de Filosofia, num total de onze, que pudessem dificultar as suas aprendizagens. A tabela que se segue apresenta os valores totais das respostas obtidas<sup>84</sup>:

Tabela 5 – Características do professor de Filosofia que podem dificultar as aprendizagens  
(Valores totais)

Resposta	Total	%
A	39	5,60%
B	87	12,48%
C	85	12,20%
D	66	9,47%
E	16	2,30%
F	87	12,48%
G	51	7,32%
H	70	10,04%
I	32	4,59%
J	147	21,09%
K	17	2,44%
Total	697	100,00%

A característica do professor de Filosofia apontada pelos alunos como a mais propícia a dificultar as suas aprendizagens foi a da alínea J – “exposição de conteúdos confusa”, com 21,09% das respostas. Este dado, como já fizemos notar, vem confirmar pela negativa o facto de os alunos terem atribuído o valor mais elevado para a categoria muito importante à alínea “expressar as ideias e conteúdos com clareza” na questão referente às capacidades e características do professor de Filosofia que desempenham um papel importante nas aprendizagens. Seguiram-se por ordem de preferência características de tipo relacional/afetivo: as alíneas B – “dificuldade em compreender os alunos” e F – “desrespeito pelos alunos” obtiveram uma percentagem igual de respostas (12,48%), a que se seguiu a alínea C – “antipatia” (12,20%). Julgamos que estes resultados confirmam o que foi concluído nos estudos de Reis e Medeiros antes citados. É curioso notar, no entanto, que a “falta de autoridade” foi avaliada bastante mais negativamente pelos alunos do que o “autoritarismo”<sup>85</sup>.

<sup>84</sup> Ver o anexo BF para a legenda e gráficos complementares de leitura dos valores totais da questão acerca das características do professor de Filosofia que podem dificultar as aprendizagens.

<sup>85</sup> A alínea D recolheu 9,47% das respostas, enquanto a alínea E apenas 2,30%.

A comparação das respostas dadas pelos alunos do 10º ano e do 11º ano<sup>86</sup> vem confirmar de modo genérico os resultados totais obtidos, notando-se apenas ligeiras diferenças. Enquanto os alunos do 11º salientam de modo um pouco mais expressivo a “exposição de conteúdos confusa” como a característica mais negativa<sup>87</sup>, os do 10º, por seu lado, parecem ligeiramente mais sensíveis à “antipatia”<sup>88</sup>. A única diferença de algum peso reside no modo como é avaliada a característica “falta de gosto pela Filosofia”, que é mais citada pelos alunos do 10º<sup>89</sup>.

No que concerne às diferenças das respostas tendo em conta o sexo dos respondentes<sup>90</sup>, registre-se que os estudantes do sexo masculino parecem menos sensíveis à questão da “exposição de conteúdos confusa” do que as colegas do sexo feminino<sup>91</sup>. Os rapazes valorizam mais nas suas respostas o “desrespeito pelos alunos”<sup>92</sup> e as meninas, por seu lado, a “falta de autoridade”<sup>93</sup>.

Para terminar, e no que respeita aos dados que têm em consideração as classificações obtidas no 2º período<sup>94</sup>, é de notar que os alunos de classificação inferior dão menos importância do que os colegas à alínea “exposição de conteúdos confusa”, que recebeu exatamente o mesmo número de respostas da alínea “antipatia”, mais valorizada por este primeiro grupo de alunos (16,67%). Por seu lado, os alunos de classificação superior valorizam mais do que os colegas a alínea “falta de gosto pela Filosofia”<sup>95</sup>, e não deram nenhuma importância à questão do “autoritarismo”, que não foi escolhida por nenhum membro desta categoria.

Concluimos a análise desta questão apresentando, a título de mero exemplo, algumas respostas à alínea K de resposta aberta - “outra (*qual?*)”. As seguintes

---

<sup>86</sup> Ver os anexos BG e BH para os valores da questão acerca das características do professor de Filosofia que podem dificultar as aprendizagens referentes aos alunos do 10º ano e do 11º ano respetivamente.

<sup>87</sup> 23,20% das respostas no caso do 11º e 19,44% para o 10º.

<sup>88</sup> Trata-se da segunda característica mais citada pelos alunos do 10º, com 13,04% das respostas, enquanto os alunos do 11º a nomearam em 11,11% das respostas.

<sup>89</sup> Em 12,53% das respostas contra 6,86% no caso do 11º.

<sup>90</sup> Ver os anexos BI e BJ para os valores da questão acerca das características do professor de Filosofia que podem dificultar as aprendizagens referentes aos alunos do sexo masculino e do sexo feminino respetivamente.

<sup>91</sup> Os valores são 17,52% para os rapazes e 23,33% para as meninas.

<sup>92</sup> 16,42% no caso dos rapazes e 10% no caso das meninas.

<sup>93</sup> 11,19% para as meninas e 6,93% para os rapazes.

<sup>94</sup> Ver os anexos BK, BL e BM para os valores da questão acerca das características do professor de Filosofia que podem dificultar as aprendizagens referentes aos alunos de classificação inferior, média e superior respetivamente.

<sup>95</sup> Esta alínea foi a segunda mais escolhida por este grupo de alunos, com 15,97% das respostas.

características do professor de Filosofia que podem dificultar as aprendizagens foram assinaladas pelos alunos:

“Exposição de conceitos muito depressa”.

“Falar depressa, falta de «alegria» nas aulas”.

“Falta de sensibilidade”.

“Não conseguir inculcar o gosto pela filosofia a quem não se interessa”.

“Não refletir sobre os conteúdos dados”.

“Má exposição da matéria no quadro”.

**4.3.7. Se fosse professor de Filosofia, o que faria na 1ª aula do 10º ano para despertar nos alunos o interesse por esta disciplina?** – A última questão colocada no inquérito era de resposta aberta e destinava-se a que os alunos refletissem acerca da difícil problemática de como fazer uma correta abordagem de iniciação à Filosofia. Apresentamos algumas das respostas mais interessantes:

“Tentava mostrar aos alunos o bom [da] filosofia e tentava criar amizade com os alunos”.

“Provavelmente iria falar de um assunto [de] que eles gostassem, despertando o interesse da filosofia, consoante o assunto”.

“Ir de encontro aos interesses dos alunos, conhecê-los (...) e mostrar total interesse pelas suas dúvidas e questões”.

“Trabalho de pesquisa na aula sobre o conceito de filosofia”.

“Mostrar-lhes-ia o que há na Filosofia que me apaixona com tal entusiasmo que eles não poderiam ficar indiferentes”.

“Tentava mostrar de que se trata a filosofia, tinha uma conversa para despertar os alunos acerca desta disciplina, [como] pode ajudar-nos a pensar de maneira diferente no dia-a-dia”.

“Uma entrevista individual a cada aluno com questões que permitam ter a perceção da personalidade, capacidade de raciocínio e possível gosto pela Filosofia”.

“Começar com uma aula fácil, interagir bem com os alunos, «preparar» o ano, mostrar um pequeno filme, ou algo que captive o interesse dos alunos”.

“Preparava uma aula dinâmica que envolva computadores, jogos e passatempos sobre filosofia”.

“Tentava dar uma imagem boa para que os alunos soubessem que podiam confiar em mim, uma imagem de um professor calmo”.

“Expressar a importância da filosofia para a nossa vida, o nosso dia-a-dia, e a influência dos principais filósofos para a sociedade atual”.

“Eu pretendia mostrar o meu gosto pela Filosofia, um plano das aulas que iriam ser dadas ao longo do ano e mostrava que tinha autoridade perante os alunos”.

“Eu faria uma espécie de debate onde os alunos pudessem dizer o que esperavam desta disciplina e depois nesse debate eram introduzidos alunos do 11º ou 12º ano para eles nos dizerem o que esperar das aulas”.

“Começava por fazer os alunos ficarem confusos, para que eles tivessem interesse para arranjar uma solução para o problema que os confunde”.

“Para despertar o interesse dos alunos, projetava uma imagem de uma obra de arte e tentava provocar os alunos”.

“Tentava explicar que a Filosofia ensina a pensar de forma clara e bem estruturada, e que, ao pensarmos bem, somos melhores pessoas”.

“Começava por despertar nos alunos o gosto pela sabedoria e pela investigação”.

“Tentaria expor a importância da filosofia para a vida de uma pessoa e mostrar que a filosofia é mais do que uma disciplina, é uma forma de se estar na vida”.

## **5. Considerações finais**

Damos por concluído este relatório que pretendeu começar por descrever a prática de ensino supervisionada por nós realizada na Escola Secundária de Miraflores no decurso do ano letivo de 2011/2012. Na componente reflexiva que se seguiu, foi nosso objetivo vir a esboçar alguns indicadores de um perfil adequado para o professor de Filosofia do ensino secundário, procurando identificar alguns atributos ou características que o professor poderá desenvolver para facilitar o processo das aprendizagens por parte dos alunos. Em consonância com Simões Reis, reconhecemos, porém, que “não existe um modelo único de ser bom professor”, antes “várias modalidades de ser bom professor” (1996, 117).

Arriscamos, todavia, para terminar, apresentar uma síntese de indicadores para esse perfil do professor de Filosofia do ensino secundário a partir dos contributos dos vários autores mencionados, da experiência que ganhámos durante o estágio e dos resultados do inquérito por nós lançado. A lecionação da Filosofia no Secundário requer, por conseguinte, a nosso ver, um professor que seja:

- Hábil na tarefa da clarificação dos conceitos e da transmissão dos conteúdos;

- Capaz de entusiasmar em relação ao que está a ser ensinado e de propiciar o exercício autónomo e crítico do pensamento;
- Antecipador de espaços de sentido e promotor do processo de «dar a ver», que faz parte da essência do ensino e é especialmente importante para introduzir os alunos no mundo do texto filosófico;
- Estimulador da problematização dos conteúdos filosóficos e do diálogo entre os alunos e a sua experiência pessoal, entre a Filosofia e a realidade, a partir de uma ampla cultura geral;
- Flexível na diversificação e adaptação das estratégias e recursos didáticos;
- Promotor do uso rigoroso, sóbrio e pertinente da palavra oral e escrita, mas capaz de utilizar um discurso cativante;
- Mediador do processo de aprendizagem de conhecimentos;
- Eficaz na promoção de um bom rendimento académico dos alunos;
- Perito nas tarefas de planificação das aulas, uso de materiais e adaptabilidade aos contextos;
- Hábil na transformação do conhecimento filosófico em função do seu ensino;
- Capaz de estabelecer relações humanas em que imperem a compreensão e a simpatia e que promovam um clima psicológico e afetivo acolhedor.

## BIBLIOGRAFIA

### **Documentos de enquadramento institucional:**

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE MIRAFLORES (2010), *Projeto Educativo – Triénio 2010-2013 “Uma escola de todos, por todos, para todos”*.

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE MIRAFLORES (2011/2012), *Plano Curricular da Turma E2 do 10º ano*.

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE MIRAFLORES (2011/2012), *Projecto Curricular de Turma 11º ano – Turma H1*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*.

### **Artigos e livros:**

BARAQUIN, Noëlla e LAFFITTE, Jacqueline (2007). *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70.

BARATA-MOURA, José (1995). “Filosofia e Filosofar. Hegel versus Kant?”, *Philosophica* nº 6, 51-69.

BOAVIDA, João (1996). “Por uma Didáctica para a Filosofia”, *Revista Filosófica de Coimbra* 9, 91-110.

BOAVIDA, João (2010). *Educação Filosófica – Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

CARNEIRO, Roberto (2001). “Aprender 2020: uma agenda internacional para a UNESCO”, in *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

DAYRELL, Juarez (1996). “A escola como espaço sócio-cultural”, in *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

DELORS, Jacques *et al.* (1997). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora e Brasília: UNESCO no Brasil.

GELAMO, Rodrigo Pelloso (2008). “O Ensino da Filosofia e o papel do Professor-Filósofo em Hegel”, *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 31 (2), 153-166.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (2004). *Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

HEGEL, G. W. F. (1812). “O Ensino da Filosofia nos Ginásios”, acessível em [http://www.lusosofia.net/textos/hegel\\_sobre\\_ensino\\_da\\_filosofia.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf) (30.11.2010).

HEGEL, G. W. F. (1816). “Sobre o Ensino da Filosofia nas Universidades”, acessível em [http://www.lusosofia.net/textos/hegel\\_sobre\\_ensino\\_da\\_filosofia.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf) (30.11.2010).

MARNOTO, Isabel (dir.) (1990). *Didáctica da Filosofia – I*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARUJO, Helena Águeda e NETO, Luís Miguel (2004). *Optimismo e esperança na educação – Fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Lisboa: Editorial Presença.

MEDEIROS, Emanuel Oliveira (2002). *A Filosofia no Ensino Secundário: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido (2005). “O Ensino da Filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade”, *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 28 (2), 129-148.

ORWELL, George (1946). “A Política e a Língua Inglesa”, tradução de Desidério Murcho (2008) in *Por Que Escrevo e Outros Ensaios*. Lisboa: Antígona, acessível em <http://criticanarede.com/linguagempolitica.html> (15.12.2011).

PIMENTEL, Anderson Magno da Silva e MONTEIRO, Dawson de Barros (2010). “O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem”, *Educação e Pesquisa*, vol. 36 - 1, 325-338.

POMBO, Olga (1995). “A proximidade do ensino da Filosofia à própria essência do Ensino”, *Philosophica* nº 6, 15-27.

RAMOS, César Augusto (2007). “Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?”, *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 30 (2), 197-217.

REIS, Alfredo Simões (1996). “Perfil do Professor de Filosofia”, *Revista Filosófica de Coimbra* 9, 111-141.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1762). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion (1966).

SAVATER, Fernando (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.