

UNIVERSIDADE ABERTA



AUTOSSUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

Estudo de caso

Deolinda da Conceição Filipe Guarda de Araújo

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



AUTOSSUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

Estudo de caso

Deolinda da Conceição Filipe Guarda de Araújo

Dissertação de Mestrado
Orientada pelo Professor Doutor António Moreira Teixeira

2016

RESUMO

A relação da supervisão pedagógica com o desenvolvimento profissional tem sido uma referência central nas investigações que visam melhorar o ensinar e o aprender. Cabe às comunidades escolares e a cada docente criar espaços de observação, avaliação e (re) orientação das práticas pedagógicas. O trabalho planejado, continuado e reflexivo de autossupervisão e de heterossupervisão permitirá responder aos desafios de uma escola aberta à diversidade de públicos, no contexto das exigências da sociedade cognitiva.

Este estudo empírico, desenvolvido a partir da observação de uma turma de 10º ano de Filosofia, assenta na pertinência de indagar o contributo da autossupervisão no desenvolvimento do exercício da docência e do aprender filosofia no ensino secundário. Embora se privilegie a autossupervisão, auscultou-se também o modo como outros docentes realizam este processo, tendo em vista estabelecer alguma comparabilidade. Abordou-se, ainda a relevância de ensinar a aprender, centrando o processo no aluno, nomeadamente pela Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e pela Discussão em Sala de Aula (DSA).

A pesquisa situou-se essencialmente na investigação qualitativa, recorrendo à investigação-ação e à etnografia. Os dados foram recolhidos durante o ano letivo de 2014/2015 e incidiram sobre quatro pontos: (i) as observações dos modos de ensino da filosofia registadas e refletidas pelo docente; (ii) a forma como os alunos observam e avaliam os processos de aprender; (iii) a percepção que diferentes docentes têm da supervisão como fator de desenvolvimento profissional; (iv) a representação que diferentes docentes fazem do ensino da filosofia. A indução esteve presente nesta inquirição, cujo objetivo não foi testar hipóteses, mas descrever, para compreender e para introduzir inovações.

Palavras-chave: autossupervisão, desenvolvimento profissional, aprender, ensinar, Filosofia.

ABSTRAT

The relation between pedagogical supervision with professional development has been a central reference in investigations in witch the main target is to improve the way to teach and learn. The creation of observation spaces, evaluation and (re) orientation of pedagogic experience should be lead by the school community. Sustained planed work, which reflects in self-supervision and supervision, in general will allow reacting to the challenges of a school open to the diversity of others in relation, with the demands of a learning society.

This empirical study developed from the observation of an 10th grade Philosophy class, is mainly centred in the relevance of questioning the contribute of auto-supervision in the development of the way to teach and learn in a High school level. Even though we intend to privilege auto-supervision, it was also taken into consideration other teaching ways and of course with always in mind to establish a comparison. It was also approached the relevance of teaching and learning, centring the process in the student by problem-based learning and by classroom discussion.

This research was essentially targeted in qualitative investigation using action investigation and the science of ethnography. The following data was collected during the school year 2014-2015 and was focused on four points: (i) the observation of the way to teach philosophy registered and reflected by the teacher; (ii) the way the students observe and evaluate the processes of learning; (iii) the perception witch several teachers have on the supervision as a factor of professional development; (iv) the representation witch most teachers make on the way to teach philosophy. The induction was presented during this questioning witch main objective was not to test hypotheses but to describe so that it is possible to comprehend and to introduce innovation.

Key words: auto-supervision, professional development, learning, teaching, philosophy

Para a minha família com amor.
Para os meus alunos com gratidão.

Agradecimentos

Aos Senhores Professores Doutores

António Moreira Teixeira

e Isolina Oliveira

meus Mestres e responsáveis pela minha investigação em
Supervisão Pedagógica;

aos alunos do 10^o ano que participaram neste estudo:

paradigma de autenticidade e generosidade;

à Isilda, ao Joaquim, à Lucília e ao Nuno:

exemplos de disponibilidade e de colaboração docente.

ABREVIATURAS USADAS NO TEXTO

CT – Conselho de Turma

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

ES – Ensino Secundário

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

P3 – Professor 3

P4 – Professor – 4

ABP – Abordagem Baseada em Problemas

DSA – Discussão em Sala de Aula

ME – Ministério da Educação

ÍNDICE GERAL

RESUMO	III
ABSTRAT	IV
ÍNDICE GERAL	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	XI
INTRODUÇÃO	2
PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	7
CAPÍTULO 1 – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E MODELOS DE ENSINAR E DE APRENDER	8
1.1 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: MONITORIZAÇÃO, REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO	8
1.2 AUTO E HETEROSSUPERVISÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	10
1.3 MODELOS DE SUPERVISÃO	12
1.3.1 O MODELO REFLEXIVO DE SUPERVISÃO	12
1.3.2 O MODELO CLÍNICO DE SUPERVISÃO	14
1.4. O MODELO COGNITIVO NO ENSINAR A APRENDER	16
1.4.1. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINAR A APRENDER	19
1.4.2 A DISCUSSÃO EM SALA DE AULA NO ENSINAR A APRENDER	21
1.4.3 FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA IMPLEMENTAÇÃO DA ABORDAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E DA DISCUSSÃO EM SALA DE AULA	23
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO, SUPERVISÃO E FILOSOFIA	24
2.1 DESAFIOS EDUCATIVOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES	24
2.2 ENQUADRAMENTO LEGAL DA SUPERVISÃO	25
2.3 INSTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA NO SECUNDÁRIO.....	26
2.4 O SENTIDO DA INTRODUÇÃO DO TEXTO FILOSÓFICO NO SECUNDÁRIO EM JOSÉ ENES	31
2.5 NOTAS SOBRE O PROGRAMA DE FILOSOFIA DO 10º E DO 11º ANOS	33
2.4.1 OBJETIVOS GERAIS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA	35
2.4.2 O TRABALHO FILOSÓFICO NA SALA DE AULA.....	36

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	37
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
3.1. A PREFERÊNCIA PELA METODOLOGIA QUALITATIVA NUM ENQUADRAMENTO MISTO.....	38
3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	43
3.2.1 UMA TURMA DE FILOSOFIA DO 10º ANO.....	43
3.2.2 DOCENTES DE FILOSOFIA DO SECUNDÁRIO	44
3.3 PROCESSOS DE RECOLHA DE DADOS	44
3.3.1 NOTAS DE CAMPO E REGISTOS ANALÍTICOS	45
3.3.1.1 A AUTOSSUPERVISÃO NA DOCÊNCIA	46
3.3.2 ESCALA DE OBSERVAÇÃO E DE MEDIDA.....	46
3.3.2.1 O MODO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NUMA DSA	47
3.3.3 AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES	48
3.3.3 ENTREVISTAS SEMIDIRETIVAS	49
3.3.3.1 REPRESENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE AUTOSSUPERVISÃO	50
3.3.3.2 REPRESENTAÇÃO DO ENSINAR A APRENDER FILOSOFIA	51
3.4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	52
3.4.1 CATEGORIZAÇÃO DAS NOTAS DE CAMPO	52
3.4.2 CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	53
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	54
4.1 ANÁLISE DE NOTAS DE CAMPO DO DOCENTE.....	54
4.1.1 MONITORIZAÇÃO DA AUTOSSUPERVISÃO	54
4.1.2 REGULAÇÃO DA AUTOSSUPERVISÃO	58
4.1.3 COLABORAÇÃO NA AUTOSSUPERVISÃO	60
4.1.4 REPRESENTAÇÃO DA PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES	63
4.2 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DOS DISCENTES.....	65
4.2.1 AVALIAÇÃO DE UMA DSA	65
4.2.2 AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR NUMA DSA	67
4.3 ANÁLISE DE ENTREVISTAS	70
4.3.1 PREFERÊNCIA POR UM MODELO DE ENSINO. A MATRIZ FILOSÓFICA	70
4.3.2 PREFERÊNCIA POR UM MODELO DE ENSINO. A REPRESENTAÇÃO DO MODELO	73
4.3.3 PREFERÊNCIA POR UM MODELO DE ENSINO. A ABP	76
4.3.4 PREFERÊNCIA POR UM MODELO DE ENSINO. A DSA	79
4.3.5 PREFERÊNCIA POR UM MODELO DE ENSINO. EXPOR E EXPLICAR	81

4.3.6	COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS VISADAS. O TRABALHO FILOSÓFICO	84
4.3.7	COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS VISADAS. PROBLEMATIZAÇÃO	87
4.3.8	COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS VISADAS. CONCEPÇÃO	89
4.3.9	COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS VISADAS. ARGUMENTAÇÃO	90
4.3.10	CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO	92
4.3.11	CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. REPRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	94
4.3.12	CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. DESCRIÇÃO DE PRÁTICAS DE OBSERVAÇÃO	96
4.3.13	CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. EXPOSIÇÃO DE SITUAÇÕES DE QUESTIONAMENTO E DE REFLEXÃO	98
4.3.14	CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	100
4.3.15	CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES DE COLABORAÇÃO E DE DISCUSSÃO COM OS PARES	103
CONCLUSÃO		106
COMPARAÇÃO ENTRE O MODO PESSOAL E O DE OUTROS DOCENTES NA REALIZAÇÃO DA AUTO-SUPERVISÃO.....		107
AS VANTAGENS DO PARADIGMA COGNITIVO, NOMEADAMENTE A ABP E A DSA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA. O CASO DA TURMA DE FILOSOFIA DO 10º ANO		111
MODELOS DE ENSINO DA FILOSOFIA DE OUTROS DOCENTES		114
BIBLIOGRAFIA		116

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA: 2.1 OBJETIVOS GERAIS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA	35
TABELA: 2.2 TRABALHO FILOSÓFICO	36
TABELA: 3.1 NOTAS DE CAMPO E REGISTOS ANALÍTICOS	46
TABELA: 3.2 ESCALA RELATIVA AO MODO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NUMA DSA	47
TABELA: 3.3 AUTOAVALIAÇÃO DE UMA AULA DE DISCUSSÃO	48
TABELA: 3.4 REPRESENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE AUTOSSUPERVISÃO	50
TABELA: 3.5 REPRESENTAÇÕES DO ENSINAR A APRENDER FILOSOFIA	51
TABELA: 3.6 CATEGORIZAÇÃO DAS NOTAS DE CAMPO	52
TABELA: 3.7 CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	53
TABELA: 4.1 MONITORIZAÇÃO DA AUTOSSUPERVISÃO	54
TABELA: 4.2 REGULAÇÃO DA AUTOSSUPERVISÃO	58
TABELA: 4.3 COLABORAÇÃO NA AUTOSSUPERVISÃO	60
TABELA: 4.4 REPRESENTAÇÃO DA PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES	63
GRÁFICO: 4.1 AVALIAÇÃO DE UMA DSA	65
TABELA: 4.5 ESCALA SOBRE O MODO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NUMA DSA	67
GRÁFICO: 4.2 AVALIAÇÃO DO PROFESSOR NUMA DSA	69
TABELA: 4.6. PREFERÊNCIA POR UM MODELO DE ENSINO. A MATRIZ FILOSÓFICA	70
TABELA: 4.7 PREFERÊNCIA POR UM MODELO DE ENSINO. A REPRESENTAÇÃO DE UM MODELO	73
TABELA: 4.8 PREFERÊNCIA POR UM MODELO DE ENSINO. A ABP	76
TABELA: 4.9 PREFERÊNCIA POR UM MODELO DE ENSINO. A DSA	79
TABELA: 4.10 PREFERÊNCIA POR UM MODELO DE ENSINO. EXPOR E EXPLICAR	81
TABELA: 4.11 COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS VISADAS. O TRABALHO FILOSÓFICO	84
TABELA: 4.12 COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS VISADAS. PROBLEMATIZAÇÃO	87
TABELA: 4.13 COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS VISADAS. CONCEPTUALIZAÇÃO	89
TABELA: 4.14 COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS VISADAS. ARGUMENTAÇÃO	90
TABELA: 4.15 CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO	92
TABELA: 4.16 CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. REPRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	94
TABELA: 4.17 CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. DESCRIÇÃO DE PRÁTICAS DE OBSERVAÇÃO	96
TABELA: 4.18 CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. EXPOSIÇÃO DE SITUAÇÕES DE QUESTIONAMENTO E DE REFLEXÃO	98
TABELA: 4.19 CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	101
TABELA: 4.20 CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO. DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES DE COLABORAÇÃO E DE DISCUSSÃO COM OS PARES	103

«Julgar-me-ia o mais feliz dos mortais, se pudesse levar os homens a curar-se dos seus preconceitos. Aqui, chamo preconceitos, não ao que faz que se ignorem certas coisas, mas ao que faz que se ignore a si mesmo.»

Montesquieu

INTRODUÇÃO

A supervisão pedagógica está hoje associada à formação inicial e contínua dos docentes e ao desenvolvimento profissional dos agentes da comunidade escolar, professores e estudantes, todavia as representações que a ligam a atos inspetivos e de avaliação, para efeitos de progressão na carreira, têm prejudicado o seu florescimento. Nesta nova conceção «os supervisores [...] não são exteriores à escola. São membros do corpo docente. Idealmente todos deveriam ser auto e heterosupervisores e potencialmente todos o serão» (Alarcão e Tavares, 2013:144).

Nesta investigação pretende-se, em primeiro lugar, determinar o efeito da autossupervisão na orientação do ensino da disciplina de Filosofia, numa turma de 10º ano. Ao privilegiar o modelo de ensino centrado no aluno, e ao optar por observar situações de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e de Discussão em Sala de Aula (DSA), regista-se como segundo objetivo precisar os efeitos desse modelo de ensino aplicado à disciplina de filosofia, nomeadamente no desenvolvimento de competências filosóficas nos alunos.

Ao tentar estabelecer os limites de cada um dos objetivos verifica-se que há entre eles conexões e continuidade, pois eles interpenetram-se. Assim, decorrentes dos objetivos anteriores, vai analisar-se o modo como a autossupervisão interfere nas opções que vão sendo tomadas, relativamente aos modelos de ensino interativo centrados no aluno.

Por outro lado, interessa examinar com os pares, o modo como têm presente perspetivas de autossupervisão e as repercussões que esta possa ter quer nos modos de ensinar filosofia, quer no seu desenvolvimento profissional.

Dos objetivos inerentes às funções supervisivas enumerados por Alarcão salientam-se os que parecem melhor definir este projeto:

- «- fomentar a auto e heterosupervisão;
- colaborar na concepção do projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores;
- dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.»

(Alarcão, 2013:150)

Esta pesquisa irá privilegiar a autossupervisão, na óptica do modelo de professor reflexivo, a partir do cenário clínico (Alarcão e Tavares, 2013) sem descurar, no entanto, os contributos da heterossupervisão. Visa também contribuir para (re)pensar o papel do docente e, finalmente, introduzir práticas de autoavaliação de processos e não apenas de resultados.

Como referentes desta *metapraxis* teremos a reflexão do professor:

«sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a razão de ser professor e sobre os papéis que assume em relação aos seus alunos.»

(Alarcão, 2013: 180)

Tomou-se como pressuposto a conceção segundo a qual o docente que adopta uma postura de investigação do trabalho que realiza «começará a ter menos certezas sobre si próprio e a ver-se mais como objeto de estudo. Tornar-se-á mais reflexivo.» (Bogdan e Biklen, 2013: 285). Para o professor essa mudança obriga a um questionamento de diferentes concepções / níveis: do ensinar e do aprender; das intenções; dos preconceitos; das práticas; da percepção de si próprio; do entendimento que têm os alunos do trabalho do docente; das dificuldades e dos receios com que se debate; e da eficácia e do fracasso do seu trabalho.

A questão central que se privilegia neste estudo consiste em avaliar o contributo da autossupervisão no desenvolvimento do exercício da docência e do aprender a ensinar filosofia. Estando implicados nesse desenvolvimento professores e alunos, decorre de tal problemática um conjunto de questões de investigação, que de seguida se enumeram:

1. Como realiza o docente a autossupervisão nas atividades letivas?
2. Como representam outros docentes de filosofia a autossupervisão?
3. Quais as vantagens do paradigma cognitivo no ensino da Filosofia?
4. Qual a eficácia do modelo da ABP e da DSA no ensino, numa turma de 10º ano, na disciplina de Filosofia?
5. Como representam outros docentes um modelo que enquadre o ensinar e o aprender filosoficamente?

Para responder às questões relativas ao modo de realização da autossupervisão e à opção pelo modelo cognitivo, nomeadamente a ABP e a DSA, irá proceder-se ao registo em formato de notas de campo / memorandos analíticos que englobam todo o tipo de informações diretas ou indiretas. As «notas de campo [são]: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo» (Bogdan e Biklen, 2013: 150). Nelas far-se-á a descrição de acontecimentos, observações, diálogos com alunos, conversas com professores, ideias, e estratégias. Sobre essas notas estabelece-se um procedimento dialético que vai do processo descritivo ao processo reflexivo, contribuindo, por um lado, para a ampliação do conceito de autossupervisão, por outro lado, para a problematização do desenvolvimento das competências interpretativas e discursivas dos alunos.

No contexto de uma escola promotora de desenvolvimento profissional, a heterossupervisão, realizada a partir do trabalho colaborativo dos docentes, estendido à sala de aula, pode ser vista como parte fundamental da autossupervisão. «As culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte. [...] O estímulo e a pressão do profissionalismo interativo, construído a partir de dentro, funcionam como uma fonte constante de novas ideias e apoios.» (Fullan e Hargreaves, 2001: 109). Assim, devem construir-se projetos de observação (Trindade, 2008: 35) e ações estratégicas que os implementem. Para que as observações sejam sistematizadas, pretende-se construir uma escala de verificação, para ser utilizada em contexto de heterossupervisão, relativa ao modo de atuação do professor na DSA.

O desenvolvimento profissional é atingido quando se conseguem «professores com elevado grau de motivação e altruísmo, atentos às necessidades individuais dos alunos, capazes de propor soluções e correr o risco de as pôr em prática» (Alarcão e Tavares, 2013: 54). Este aspeto compele a que se observem sistematicamente as percepções dos estudantes e que sobre esses dados se exerça a reflexão, para se realizarem mudanças. Os alunos deverão ser envolvidos em atividades reflexivas prospetivas e retrospectivas (Alarcão, 2013:

180). No primeiro caso, o estudante deve essencialmente conhecer as suas expectativas acerca do aprender e deve compreender o que precisa saber e fazer relativamente a cada tarefa. Ao refletir sobre o percurso realizado deve o aluno ter o feedback necessário e dele derivar o que urge transformar. Deve também avaliar os processos de aprendizagem que desenvolveu.

Para dar cumprimento a esta tarefa, vai elaborar-se uma escala de autoavaliação em que os alunos avaliam processos de aprendizagem.

O tratamento dos dados obtidos através das escalas de observação será apresentado estatisticamente.

Quer também aferir-se o modo como representam outros docentes de filosofia a autossupervisão, assim como a forma como representam o ensinar e o aprender. Para tal, irão realizar-se entrevistas a docentes de filosofia do ensino secundário. Estando a subjetividade do entrevistado presente, esta tipologia de entrevista permite que se capte a «singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incómodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras» (Bardin, 2013: 90). Este método de investigação contém em si mesmo o paradoxo de querer preservar a singularidade de cada um dos entrevistados, ao mesmo tempo que pretende a generalização, a síntese ou a comparabilidade. Deste modo, a complexidade do tratamento dos dados da entrevista semidiretiva obriga a uma análise de conteúdo que contemple simultaneamente «uma grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas. [...] Só que é preciso completá-la, e de preferência previamente, por outra técnica de decifração – e de arroteamento – entrevista por entrevista» (Bardin, 2013:91). Ao tratar os dados, não se pretende, pois uma abstração que omita o significado original, estrutural e latente deixado pelos entrevistados. A análise da entrevista permite conhecer a reflexão que faz cada entrevistado da realidade, num processo que visa a objetividade e a comparabilidade de perspetivas.

Depois de recolhidos os dados, processo que decorre durante um ano letivo, será necessário um trabalho que percorre as seguintes etapas (Tesch, 1990 apud Aires, 2011: 44): análise exploratória, isto é, desenvolvimento e aplicação das

categorias ao material empírico, para «identificar nos dados os exemplos específicos suficientes relativos a cada uma das categorias, de modo a definir completamente essa categoria (...) com base nos exemplos recolhidos, criar uma definição abstrata dessa categoria» (Tuckman, 2012:713); descrição, ou seja, análise dos segmentos de cada categoria a fim de estabelecer padrões nos materiais empíricos recolhidos; interpretação, quer dizer, estabelecer conexões entre categorias de dados; e teorização, ou melhor, arbitragem de procedimentos que assegurem a plausibilidade das relações. A aplicação das definições irá orientar a recolha de dados e a reflexão teórica, pois esta tem a ver com a interpretação ou o estabelecimento de conexões entre os dados e irá assegurar-se a interpretação. A teoria emergente será do domínio do (muito) provável, mas não da certeza ou da objetividade pura.

PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

CAPÍTULO 1 – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E MODELOS DE ENSINAR E DE APRENDER

1.1 Supervisão pedagógica: monitorização, regulação e avaliação

A advertência de que o conceito de supervisão continua a invocar, «conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas» (Alarcão e Tavares, 2013: 3) tem ditado a dificuldade da sua real implementação. Ao invés, deve entender-se a supervisão pedagógica como um processo contínuo que visa o desenvolvimento profissional do professor, não circunscrita à formação inicial. Entende-se «a essência da supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente» (Alarcão e Canha, 2013: 19). Esta conceção considera os conceitos de monitorização, de regulação e de avaliação. A monitorização obriga à observação das práticas e recolha dados. Para Trindade:

«observar é bem mais do que o ato de “ver”, ou de “olhar”. Estes ficam ao nível da perceção, enquanto que aquele vai mais além. É um “ver” focalizado, intencional e armado pela teoria. Observa-se para conhecer e olha-se ou vê-se sem propósito ou atenção especial».

(Trindade, 2008: 25)

A observação intencional, impregnada de teoria, direcionada para as salas de aula possibilita o desenvolvimento progressivo do profissional, pois patenteia o acesso a uma realidade que de outra forma poderia ser distorcida ou até ignorada. Esta atividade permite que se inclua a (auto)crítica que visa a eliminação de erros e a opção pelas melhores hipóteses de trabalho e isso poderá ter repercussões na aprendizagem dos discentes. «Se recolhêssemos dados junto dos nossos alunos, de uma forma mais sistemática, obteríamos melhores pistas sobre o quê e como melhorar» (Fullan e Hargreaves, 2001: 119), portanto, estaria a progredir-se profissionalmente.

A regulação significa o controlo da ação do próprio professor, não para lhe retirar liberdade de ação, mas para garantir que a opção por uma direção será

assegurada. Assim, «o termo “supervisão” refere-se exatamente à supervisão da pedagogia, definida globalmente como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal» (Vieira e Moreira, 2011: 11). Neste processo a atenção recai na sala de aula, de forma acompanhada ou autossupervisiva, aproximando-se da investigação-ação. Para as autoras o critério de regulação será o julgamento da própria ação, numa perspetiva emancipatória e transformadora. Esta realiza-se de diversas formas: pela investigação de teorias; pela observação de práticas e de contextos; pela avaliação de processos e de resultados. O trabalho de supervisão pode ser enriquecido com a construção de culturas de diálogo, em ambientes colaborativos. No entanto, a colaboração está frequentemente delimitada e não é alargada: «Ela pode ser circunscrita no sentido em que não se estende aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se no ensino conjunto, na observação mútua do trabalho ou na investigação-ação» (Fullan e Hargreaves, 2001: 99). Para os autores pode ir-se além da colaboração confortável, que consiste na mera planificação ou no apoio deslocado do trabalho em sala de aula. É necessário colocar o enfoque na auscultação reflexiva do interior da sala de aula, para que a colaboração não fique limitada à troca de opiniões, achegas, materiais didáticos, planificações ou tarefas a curto prazo. A colaboração reflexiva e sistemática obriga a práticas frequentemente ausentes entre os docentes que quase não falam «sobre a pesquisa, o questionamento, a reflexão, a crítica e o envolvimento no diálogo enquanto atividades positivas e úteis» (Fullan e Hargreaves, 2001: 100).

No contexto da supervisão, as finalidades da observação, segundo Trindade são «a avaliação (de desempenhos, atitudes, hábitos de trabalho, adaptação profissional, ...) para uma orientação» (Trindade, 2007: 31), sem que esta tenha de estar restringida à formação inicial.

Como se formam contextos favoráveis à realização da supervisão?

«Uma cultura de escola em aprendizagem e de desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os micropoblemas em preocupações mais abrangentes».

(Alarcão e Tavares, 2013: 146)

Esta supervisão tem suscitado reinterpretações e reorientações das práticas supervisivas, distanciando-se de uma concepção que a liga a um certo tipo de avaliação associada a progressões na carreira, inspeções e até indiscrições.

1.2 Auto e heterosupervisão e desenvolvimento profissional

A necessidade de refletir as práticas pedagógicas, num contexto de autossupervisão, parece ser um dos motores essenciais do desenvolvimento profissional do docente. A «**Supervisão** é entendida como uma ação de monitorização sistemática das práticas pedagógicas, utilizando como procedimentos, principalmente a reflexão e a experimentação» (Vieira, 2003 apud, Trindade, 2008: 28). Este processo de aprendizagem de saberes profissionais, designado por formação-ação, permite ao docente a abertura face às mudanças que é necessário implementar. Porém, se por um lado é o próprio quem gere estes saberes, cria-se, também a possibilidade de aprendizagens colaborativas, resultantes da sua inserção na comunidade escolar.

O desenvolvimento profissional, «inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, (...) contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas sala de aula» (Day, 1999 apud Marcelo, 2009: 10). Só refletindo sistematicamente acerca das suas experiências pode o docente retirar delas conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de competências e de inteligências. Assim, «não basta que alguém do exterior lhe venha dizer o que deve e como deve fazer, mas tem de ser ele a descobrir, por si próprio, a melhor forma de atuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo» (Alarcão e Tavares, 2013: 116). De algum modo, justifica-se então a relação entre auto e heterosupervisão.

«[A] supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passou durante e o que se passará depois, ou seja, de quem atravessou o processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico.»

(Mintzberg, 1995 apud Alarcão e Tavares, 2013:45)

Na continuidade desta interpretação, entende-se que os objetivos e tarefas de supervisão consistem em «Desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos» (Alarcão e Tavares, 2013: 53). Logo, a essência da supervisão reside na dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento do docente e este tem repercussões nos discentes.

A consciência dos limites da autossupervisão leva a que se considere a articulação com a heterossupervisão, com uma vinculação forte à colaboração.

«Exige-se aos professores que desenvolvam as suas competências e que questionem o que fazem e como o fazem. Se, por um lado, este questionamento tem de ser realizado pelo próprio num processo de autoavaliação, deve ser complementado, por outro lado, num trabalho colaborativo de supervisão pelos pares.»

(Cruz, 2011:81)

Para que ocorra o desenvolvimento do docente reflexivo é necessária a motivação,

«[isto é, a] capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da turma: identificar interesses significativos nos processos de ensino e de aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações. »

(Rudduck, 1991 apud Marcelo, 2009: 9)

Igualmente relevante é o debate de perspetivas, mas, construído através da reflexão que decorre da observação de determinada prática, da análise do modo como se aborda certo conteúdo, da apreciação da interação entre professor e alunos, da consideração da maneira como aprendem os alunos, do exame de preconceitos e de pressupostos, e da experimentação refletida. Do confronto do ponto de vista pessoal, das intenções do docente, com os dados recolhidos por outro observador, há de brotar uma avaliação crítica que sustente novas práticas pedagógicas. Ainda para ultrapassar os limites da autossupervisão, deve considerar-se que «muitas mudanças são lentas e pouco visíveis, até pelos próprios sujeitos, sendo fundamental a intervenção de outras pessoas que os ajudem ao exame das suas percepções, comparando as intenções com as práticas» (Cruz, 2011 apud Day, 1999: 81).

A importância do pensamento reflexivo está no interesse que a educação tem em «proporcionar situações que desenvolvam o pensamento, isto é, uma postura mental que favoreça a capacidade de questionar, de problematizar, de

sugerir e de construir um pensamento bem estruturado» (Cruz, 2011: 85) Estarão aqui incluídas a dimensão colaborativa e a dimensão pessoal, a auto e a heterosupervisão. Em ambos os casos, a reflexão feita deve ter em conta as dimensões cognitivas e afetivas, num contexto interativo. Ao realizar-se a supervisão estão em causa, do ponto de vista formal, as tarefas e as atividades e, do ponto de vista informal, as expectativas e os desafios.

1.3 Modelos de supervisão

1.3.1 O modelo reflexivo de supervisão

A sociedade atual espera que os professores sejam profissionais capazes de implementar «as melhores práticas para ajudar os alunos a aprenderem competências e atitudes essenciais» (Arends, 2008: 4). Esta exigência obriga a que o desenvolvimento profissional do docente e o progresso das competências dos alunos sejam simultaneamente considerados. Requisito necessário dos docentes será a atitude de abertura ao desenvolvimento profissional contínuo, em que se estabelece uma dialética entre a ação e a reflexão. «O pensamento crítico e reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados» (Oliveira e Serrazina, 2002: 3). As autoras assinalam o pensamento de Schön, que valoriza a pesquisa e a experimentação na prática. Alarcão referindo o que Schön designa por prática dos bons profissionais, ressalva a importância do conhecimento na ação, revelado na execução da própria ação docente, podendo este constituir um momento fundamental, uma vez que «se necessário, ele consegue descrevê-lo, consegue encontrar uma linguagem para falar dele. É isso que acontece quando nos colocamos numa perspetiva de auto-observadores, quando refletimos sobre as nossas ações e tentamos descrever o conhecimento tácito que lhe está subjacente» (Alarcão, 2013:16). Para a autora citada, mais importante que a distinção estabelecida por Schön entre a reflexão na ação e sobre a ação, entre uma relação interativa ou uma relação retrospectiva, cuja real

separação não é tão clara como se afigura à primeira vista, será o seu valor epistémico. Estes momentos de reflexão terão um valor acrescido «se sobre eles exercermos uma outra atividade que os ultrapassa: a reflexão sobre a reflexão na ação, processo que leva o profissional a progredir e a construir a sua forma pessoal de conhecer» (Alarcão, 2013:17). Tal atitude reflexiva e crítica exige a construção de referentes» conceptuais teóricos. Neste cenário reflexivo, usando a terminologia de Schön, o supervisor encoraja o desenvolvimento da dimensão cognitiva do supervisionado. Não basta refletir na ação e sobre a ação, pois «a reflexão sobre a reflexão na ação (e poderíamos acrescentar sobre a ação) remete-nos para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida» (Alarcão e Tavares, 2013: 35-36) para que a heterosupervisão se transforme numa autossupervisão. Só neste contexto se poderão encontrar profissionais emancipados. Pode dizer-se que à medida que o docente progride vai-se realizando a reflexão de forma cada vez mais autónoma. Esta epistemologia da prática, enquanto dimensão prospetiva da reflexão, está vocacionada para a orientação futura de uma ação docente que pretende encontrar soluções para problemas que emergem da práxis. O papel do (auto)supervisor consiste em descodificar esses problemas, criar hipóteses de trabalho, experimentá-las e avaliar os seus resultados. Este processo «inclui também a riqueza que pode brotar da consciência de se terem cometido erros, de se necessitar da ajuda dos outros e de pouco ou nada se aprender sem um empenhamento autoformativo e uma estratégia pessoal de pesquisa» (Alarcão e Tavares, 2013: 36). Destacam-se então aspectos essenciais da auto e da heterosupervisão: o espírito crítico, capaz de identificar e ultrapassar erros; a pertinência do trabalho colaborativo; o gosto pela investigação, que neste contexto poderá ser a investigação-ação.

Sem que se defenda a eliminação das regras e dos procedimentos usuais, torna-se necessário criar novas técnicas e novos saberes que questionem pressupostos, que respondam às interpelações que as atividades do ensinar e do aprender exigem. Mais do que uma aprendizagem de técnicas veiculadas por uma instrução, é necessário que o espírito reflexivo permita criar para cada problema a resposta mais adequada. Neste sentido, o escrutínio de crenças, de

motivos, de práticas, de opções e de consequências deverá tornar-se uma prática sistemática e contínua. Estaremos perante uma práxis que coloca a ênfase nos processos cognitivos e na dimensão humana da pessoa. Por isso, também o aluno deve ser estimulado a refletir sobre as suas atividades e sobre si próprio enquanto aprendiz: «o foco é colocado no aluno, na sua capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na sua capacidade de gerir a sua aprendizagem, de ser autónomo» (Alarcão, 2013: 177).

1.3.2 O modelo clínico de supervisão

Quando se busca o compromisso do professor, enquanto agente dinâmico do processo de mudança, «a mera observação e discussão de aulas eram estratégias insuficientes, porque exteriores à pessoa do professor» (Alarcão e Tavares, 2013: 23). Defende-se a necessidade de envolver o professor na reflexão do seu próprio trabalho, cabendo, por outro lado, ao supervisor, a tarefa de colaborar e ajudar a examinar o seu ensino. Para o modelo de supervisão clínica a sala de aula é o ponto fulcral da prática de ensino, sendo do seu interior que se deve promover a mudança. «Não é possível falarmos em observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional sem nos referirmos ao modelo de supervisão clínica» (Vieira e Moreira, 2011: 28). As vantagens deste modelo são reconhecidas especialmente no contexto de formação contínua, pois ao contrário de uma supervisão que atua de fora para dentro, que impõe

«aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aula [...] a supervisão clínica, pelo contrário, atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e ajuda dos colegas.»
(Alarcão e Tavares, 2013:118)

Defende-se, nesse caso, que não são metodologias, técnicas e estratégias, definidas a priori, prontas a importar de algum contexto, que devem ser implementadas em certa situação educativa. Pelo contrário, o professor deve refletir acerca da sua própria práxis, recolhendo dados, por via do método indutivo, que lhe permitam construir hipóteses e possibilidades de uma inovação

realista. Estas visam responder aos problemas que encontra na sua sala de aula e para isso experimenta soluções. Estabelece-se, nesse caso, a pedagogia crítica, que leva a «fazer com que [os professores] se interroguem sobre o quê, o como e o porquê do que acontece na sala de aula, a capacidade de evoluírem e de, na sua evolução, mudarem o ensino da própria escola» (Alarcão e Tavares, 2013: 120). Ideologicamente o modelo clínico «pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a autossuficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os atores envolvidos» (Vieira e Moreira, 2011: 30). Este modelo jamais poderá ser reduzido a uma racionalidade supervisiva meramente inspetiva, indiscreta ou punitiva. Pelo contrário é conferido ao professor um poder, o poder do seu próprio ensino; atribui-se-lhe a liberdade de poder pensar, experimentar e avaliar inovações; garante-se-lhe a liberdade.

A prática indagatória torna-se uma prática problematizante que obriga à reflexão. Este método inclui diferentes questões :

«descrição (o que faço?), interpretação (quais as justificações e implicações da minha acção?), confronto (que práticas, valores e interesses serve a minha acção e a explicam?) e reconstrução (que formas alternativas de acção existem e como posso desenvolvê-las?) [...] Que finalidades e interesses servem? Que visão representam e a que necessidades se dirigem? Que vozes são excluídas ou silenciadas? por que razão determinados pontos de vista são dominantes? Que concessões, e resistências existem? Como se expressam as questões do poder, do profissionalismo e da autonomia no ensino? Que alternativas poderão ser consideradas e realisticamente adoptadas? Por onde e com quem começar?»

(Smyth, 1997 apud Vieira e Moreira, 2011: 30)

Fica deste modo, fundamentada a importância da colaboração com os pares, pois estas aprendizagens de reflexão sobre as experiências visam a transformação. Para os autores referidos a supervisão clínica fomenta o desenvolvimento profissional e este pode também concretizar-se através da investigação-ação.

1.4. O Modelo Cognitivo no ensinar a aprender

A opção inicial pela observação de momentos em que se recorre à ABP e à DSA, como modelos de ensino centrados no aluno teve especial consideração pelo paradigma cognitivo. O cognitivismo interessou-se primeiramente pelos processos mentais, pela «análise dos processos cognitivos, investigando, portanto, os modos como se pensa (como a mente humana opera). A memória, a percepção, o raciocínio constituem exemplos de processos cognitivos» (Gaspar et al, 2015: 199). O protagonismo dado ao sujeito, desde Piaget, torna-se um dos elementos essenciais na compreensão do processo de construção do conhecimento. Para este autor a aprendizagem está dependente do desenvolvimento do sujeito. Esta concepção epistemológica

«carateriza o desenvolvimento cognitivo como um processo cuja dinâmica depende da emergência de conflitos e perturbações epistémicas que, ao desencadear um jogo contínuo e dialético entre dois mecanismos indissociáveis, o da assimilação e o da acomodação, acaba por provocar a emergência de equilibrações majorantes.»

(Lourenço, 1994 apud Trindade e Cosme, 2010:48)

Logo, entende-se a cognição como um processo ativo e interativo em que o aprendiz está envolvido. O modelo construtivista ressalva a importância do sujeito na construção de conhecimentos significativos. O conhecimento é também o resultado das relações que o sujeito estabelece entre as novas e as antigas informações.

Para Vygotsky o dado sociocultural é fundamental no desenvolvimento cognitivo, pois aprende-se num determinado meio intelectual e situacional. «A aprendizagem constitui-se como um processo onde uma certa ação externa (tomada como partilhada pela comunidade numa dada cultura) é transformada numa atividade mental, tendo o diálogo um papel crucial» (Gaspar et al, 2015: 70). Partia-se do princípio de que o intelecto se desenvolve à medida que o indivíduo resolve experiências novas e complexas, que o obrigam a relacionar conhecimentos, construindo novos saberes, mas considera-se também a aprendizagem uma prática social. «A mudança surge quando se procura passar da explicação sobre a cognição, como um processo localizado no sujeito, para a compreensão do contexto interpessoal do crescimento cognitivo» (Gaspar et al., 2015: 202). Nesta ligação a linguagem é importante, enquanto meio (social) de

pensamento. Para o interacionismo social de Vygotsky, a «escola é o local privilegiado da interação social, local onde se desenvolve, se manipula, se aperfeiçoa o instrumento determinante de toda a interação: a linguagem» (Perraudeau, 2000: 60). Na escola atual existem mecanismos que auxiliam e potenciam o seu trabalho, nomeadamente os que decorrem das tecnologias da informação e da comunicação.

Ainda para Vygotsky a zona proximal de desenvolvimento situa-se entre o nível de desenvolvimento real/atual e o nível de desenvolvimento potencial que o sujeito pode atingir. Será no estímulo desse desenvolvimento que professores e outros agentes sociais desempenham um papel importante. «O desenvolvimento do conhecimento decorre do social para o individual. É aprendendo a resolver uma situação com um tutor que domina o esquema que o aluno progride e constrói, por sua vez, o esquema considerado» (Perraudeau, 2000: 60). O processo de construção do saber não deve partir nem de uma situação já dominada, pois esta não teria qualquer sentido para o aluno, nem de uma situação de tal modo afastada do aprendente e dos seus esquemas que o impeçam de operar. Em termos pedagógicos isto significa que o professor deve criar situações que possibilitem o confronto intelectual do aluno, mas estas devem ser proporcionais à sua maturação. Sublinha-se a necessidade de uma programação rigorosa dos conceitos, que serão trabalhados em conformidade com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Em síntese, aprende-se «incorporando o significado numa lista de artefactos cognitivos, linguísticos e outros, mediante processos interpretativos colaborativos, que podem ser internalizados como discurso interno ou pensamento dos indivíduos» (Gaspar et al, 2015: 71).

Para o cognitivismo de Bruner a questão consistia em descrever os significados que os seres humanos atribuem às coisas e o modo como a mente constrói esses significados. Uma ideia a destacar em Bruner é a «coordenação entre aquilo em que a criança pensa quando constrói a sua aprendizagem e o percurso do pensamento para chegar ao objeto de estudo. Bruner afirma que existe uma relação direta entre o processo e o produto» (Perraudeau, 2000: 62).

Para compreender um objeto é necessário categorizá-lo, ou seja, tem de haver conceptualização e esta dá-se com a linguagem.

Na aprendizagem por descoberta de Bruner há «a necessidade de um envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e a crença de que a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal» (Arends, 2008: 386). A perspectiva é indutivista, pois colocando questões de investigação e apresentando problemas, o aluno é levado a construir interpretações/teorias. Este aspeto traz implícita a crítica aos modelos de ensino baseados na transmissão de conhecimentos e a defesa de que é necessário criar oportunidades para que os aprendentes investiguem e descubram. O papel do professor é o de auxiliar «com andaimes conceptuais» (Arends, 2008: 387), levando o aluno a desenvolver problemas ou competências que estão para além do seu desenvolvimento naquele momento. O contributo de Bruner, no contexto do cognitivismo, acentuou aspetos como a necessidade de conhecer o desenvolvimento cognitivo de cada um dos alunos; a exigência de dominar o saber conceptual em cada situação; o estabelecimento de uma tutoria entre o professor e o aluno; e a criação de situações de interação que possibilitem a aprendizagem de conceitos/problemas (Perraudeau, 2000: 64). No estruturalismo de Bruner o pensamento intuitivo «ajuda, por exemplo, na formulação rápida de hipóteses e na combinação de ideias antes de ser reconhecida a sua importância» (Gaspar et al., 2015: 80).

De acordo com a análise dos autores referidos é importante que o professor proponha tarefas que levem os alunos a construir conjeturas sobre os problemas e a compor análises críticas. Aprender será então adquirir informação, transformar o conhecimento de modo a que possa ser usado de outras formas e avaliar, isto é, verificar se a transformação foi adequada.

«O contributo da abordagem cognitivista, no campo da Psicologia, é certamente um contributo precioso no sentido de resgatar a aprendizagem a ser entendida como uma operação subordinada à operação de ensinar» (Trindade e Cosme, 2010: 52). Não interessa tanto o que os alunos estão a fazer, isto é, o seu comportamento, mas antes o que estão a pensar. O professor facilitador orienta os alunos para que estes aprendam a pensar e consigam resolver problemas por si próprios.

A cognição situada irá colocar a ênfase nos contextos. As abordagens interacionistas defendem a ideia de que os processos cognitivos são compreensíveis, apenas tendo em conta o contexto. Da resposta ao *como se aprende* podem surgir modelos e estratégias. No entanto, «a psicologia cognitiva, que oferece descrições ricas do conteúdo e dos processos de realização num dado conteúdo disciplinar, tem dito muito pouco sobre como se adquire a competência» (Gaspar et al., 2008: 12). Há então, segundo os autores referidos, a necessidade de compreender os processos mentais e o desenvolvimento de competências. A questão consiste em saber como é que os indivíduos aprendem assuntos complexos ou como desenvolvem capacidades cognitivas de ordem superior.

1.4.1. A Aprendizagem Baseada em Problemas no ensinar a aprender

A aprendizagem por problemas, inerente ao modelo cognitivo, remonta ao diálogo socrático e, mais recentemente a Dewey que defende uma aprendizagem intencional, por oposição à aprendizagem abstrata. O suporte psicológico e pedagógico foi estabelecido pelo construtivismo. A «resolução de problemas envolve encontrar uma sequência de operadores para transformar um estado inicial num outro estado – uma meta que se pretende alcançar» (Anderson, 2000 apud Gaspar et al., 2015: 267). Deve o professor dinamizar atividades heurísticas que conduzam à resolução dos problemas, pois estas levam os alunos a tomar decisões na busca da solução. Tais decisões, segundo estes autores, estão relacionadas com o tipo de trabalho que vão efetuar durante o processo: recolha crítica de informação, a partir de textos; seleção de conceitos ou definições importantes; articulação ou síntese de dados; formulação de sub-problemas e até a resolução por analogia com problemas anteriores. O sucesso não está garantido à partida e à chegada pode analisar-se o que correu mal, isto é, o que impediu a resolução do problema. Deste modo, «dois tipos de conhecimentos podem ser apreendidos, habitualmente designados como o conhecimento declarativo que se refere justamente aos factos e regras e o procedimental

dizendo respeito ao conhecimento sobre como realizar várias atividades cognitivas» (Gaspar et al. , 2015: 268).

A ABP inicia-se com questões que têm importância em termos sociais e que são também significantes para o aluno (Arends, 2008: 381). Na busca de resposta, de teor multidisciplinar, os alunos, em processo colaborativo, ao procurar soluções de problemas reais, realizam investigações passando por diferentes etapas: definição do problema; recolha e análise de informações; criação de hipóteses explicativas; realização de experiências; e elaboração de conclusões. Estas conclusões podem dar origem a produtos finais, que em certos casos podem estar na origem de debates e de controvérsias. Pode inferir-se que a ênfase não está na transmissão de informações, mas no incitamento a que os alunos desenvolvam o pensamento de ordem superior que «inclui o aprender a aprender» (Gaspar et al., 2015: 267), levando-os, pela interpretação e pela explicação, a melhorarem competências.

A ABP desenvolve três tipos de competências (Arends, 2008):

I. Competências de pensamento e de resolução de problemas.

A ABP, sendo um pensamento não-algorítmico, obriga ao desenvolvimento de raciocínios indutivos, dedutivos, analógicos e remete também para o processo de categorização, também presente na aprendizagem de conceitos. Estabelece o desenvolvimento do pensamento crítico, nomeadamente pela tomada de posições pessoais justificadas, em assuntos complexos, cujas soluções podem ser divergentes. Do mesmo modo, «envolve um julgamento subtil e interpretação (...), a aplicação de critérios múltiplos (...), a incerteza (...) a autorregulação (...) a imposição de significado, encontrar uma estrutura na desordem aparente» (Arends, 2008: 382).

II. Competências e comportamentos sociais.

A ABP aproxima os alunos da vida real, pois o trabalho que desenvolvem é realizado de modo colaborativo e dialogante, podendo utilizar, dentro ou fora da sala de aula, diferentes ferramentas; não se visa apenas o pensamento simbólico, mas também o envolvimento em situações reais e as respetivas competências a ela associadas.

III. Competências de aprendizagem autónoma.

O professor desempenha o papel de guia que motiva e reforça os desempenhos dos alunos, colocando questões e orientando na busca de soluções, de forma independente e ativa. Concebe-se um novo papel para os alunos e para os ambientes de aprendizagem: «todo o processo de ajudar os alunos a tornarem-se aprendentes independentes e autorregulados, com confiança nas suas próprias competências, requer um envolvimento ativo num ambiente intelectualmente seguro e orientado para a pesquisa» (Arends, 2008: 384).

Trata-se de «trabalhar conceitos e procedimentos, mas principalmente ensinar os alunos a pensar, podendo estes criar as suas próprias estratégias de solução» (Gaspar et al., 2015: 269). Na ABP a capacidade docente de motivar a turma em torno de um problema é o ponto de partida para uma aprendizagem ativa dos alunos. Neste modelo de ensinar, o diálogo entre professor/alunos e alunos/colegas sustenta as atividades a desenvolver: na definição do problema, na organização das tarefas, na resolução do problema. O questionamento acompanha todo o processo e termina com a avaliação do trabalho realizado:

«“Olhar para trás” é um passo importante neste processo [...] pretende verificar-se o resultado e/ou os argumentos utilizados, reinterpretando o problema ou mesmo iniciando um outro. A capacidade metacognitiva (pensar sobre a própria cognição) revela-se como fundamental na monitorização do processo, na orientação e no controle dos próprios processos cognitivos».

(Gaspar et al., 2015: 269)

Ora, este questionamento/avaliação poderá ser entendida como a atividade privilegiada da Filosofia frequentemente descurada: o docente deve desempenhar um papel facilitador das aprendizagens.

1.4.2 A Discussão em Sala de Aula no ensinar a aprender

A DSA, segundo Arends (2008) visa essencialmente ensinar competências de pensamento de ordem superior. Para o autor, que não descarta o valor das recitações, procura-se o debate de problemas, pois este suscita uma atividade mental que pode levar não só a recordar como também a explicar informações acerca de factos, de acontecimentos e de princípios; a saber o porquê de determinada situação; a aplicar diferentes tipos de conhecimento; a construir

respostas e conclusões múltiplas; a ser criativo. Face a situações enigmáticas cria-se dissonância cognitiva, encoraja-se a investigação intelectual e proporciona-se motivação natural para pensar. Os professores estimulam os alunos a fazer perguntas, a gerar dados empíricos, e a formular teorias e hipóteses para explicar situações misteriosas. Ensinam-nos também a monitorizar e a avaliar as suas estratégias de aprendizagem, ou seja, encorajam o raciocínio.

Nas aulas de discussão os alunos podem construir um significado partilhado a partir de experiências comuns ou do confronto de diferentes opiniões; podem também criar oportunidades de formar e de expressar opiniões de forma independente. O diálogo permite que as experiências partilhadas e o seu significado sejam aperfeiçoadas e alargadas. Pode ainda ser estimulada a curiosidade intelectual, pois são levantadas questões para estudos futuros.

Para orientar a discussão são necessárias algumas competências de comunicação e de interação por parte dos professores e alunos, de modo a garantir a abertura e respeito mútuo.

A DSA tem particular relevância no ensino da filosofia pois os resultados abrangem os objetivos seguintes: compreender conceitos, isto é, os alunos constroem significados e desenvolvem o seu pensamento; envolver e comprometer os alunos, ou seja, assumir o papel de aprender, obrigando-se pelo discurso a tomar posições; e aprender a pensar e a comunicar. Assim sendo, pelo discurso

«os professores podem observar os processos de pensamento dos seus alunos, e [...] fazerem as devidas correções e proporcionarem informações acerca do desempenho, sempre que observam raciocínios errados ou incompletos. Ao pensarem em voz alta, os alunos têm oportunidade de “ouvir” o seu próprio pensamento e de aprender a monitorizar os seus próprios processos de pensamento. »

(Arends, 2008: 415)

A sintaxe da DSA engloba as seguintes fases: explicar os objetivos da aula e estabelecer a prontidão, isto é, preparar os alunos para participarem; centrar a discussão - proporcionar o foco da discussão, colocar uma pergunta inicial, facultar uma situação enigmática, descrever uma questão para discussão; orientar a discussão. O papel do professor consiste em monitorizar as interações dos alunos, fazer perguntas, ouvir e responder às ideias, reforçar regras, manter registos da discussão (das ideias principais ou da rede de conceitos). Outro

aspecto importante é o da avaliação de todo o processo. Quanto à expressão das suas próprias ideias por parte do professor é um assunto que envolve controvérsia.

1.4.3 Fatores críticos de sucesso na implementação da Abordagem Baseada em Problemas e da Discussão em Sala de Aula

A ABP, DSA e outros modelos, nomeadamente o de expor e explicar, podem coexistir. Os primeiros serão tanto mais relevante quanto se considerou anteriormente a importância do sujeito enquanto construtor de estruturas de conhecimento, a partir da integração de novos conhecimentos. Por outro lado, a envolvimento social do processo de pensamento crítico, que engloba competências filosóficas essenciais, a saber, problematização, concetualização e argumentação, num contexto de interação social, são também relevantes para a aprendizagem do aluno.

A aplicação dos modelos interativos, centrados nos alunos, veio a ficar condicionada pelos critérios de avaliação definidos pelo grupo de filosofia e aprovados em conselho pedagógico, na escola em que se realizou esta investigação. A componente cognitiva, com um peso de 90%, incluindo dois testes de avaliação por período e a componente das atitudes com um peso de 10%, não permitiram que fossem considerados na avaliação trabalhos de investigação (produtos finais), supostos na ABP, nem as intervenções orais. Desse modo, fomentaram-se abordagens baseadas em problemas com pesquisas muito restritas e os produtos finais foram debates em sala de aula.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO, SUPERVISÃO E FILOSOFIA

2.1 Desafios educativos e desenvolvimento profissional dos docentes

No relatório Delors entendia-se que cabia à educação «fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele» (Delors, 1996: 89). Assumindo o poder e os riscos de uma civilização cognitiva, o enfoque da educação seria doravante colocado no aprender em torno de quatro pilares organizadores: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.*

Esta reconfiguração da educação obriga a que sejam repensados o papel do professor e o papel do aluno. Quanto ao aluno, elemento preponderante do processo educativo, espera-se que seja capaz de aprender a aprender e que desenvolva competências que lhe permitam resolver o mais alargado leque de problemas, relativos a si, aos outros e ao mundo, num exercício contínuo de desenvolvimento integral. São também os grandes os desafios e as tarefas do docente que num momento de crise, oportuno para repensar práticas pedagógicas, encontra muitas situações de difícil resposta e de fácil desalento.

Neste contexto, pode ser valioso o contributo da supervisão pedagógica, enquanto possibilidade de observação, avaliação e (re)orientação da atividade profissional. Tal supervisão, perspetiva a atividade do docente e dos discentes que segundo Alarcão e Tavares (2013: 47), cuida do ensino e da capacidade que o docente tem de ajudar a aprender e empreender percursos alternativos mais eficazes. Na formação de professores, a ocorrer ao longo de todo o percurso profissional, deve estar presente o estudo, implacável e permanente, de casos como o insucesso escolar, a análise coletiva de práticas escolares, a investigação das necessidades e motivações dos alunos e o comprometimento com a mudança social (Nóvoa, 2012: 7). É neste quadro de formação que se insere a figura do professor reflexivo. Todavia, para que ocorra a mudança, é necessário o envolvimento de todos os professores. Segundo Nóvoa (2012), e a sua *Teoria da Pessoaalidade*,

«Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. »

(Nóvoa, 2012: 10)

Considera-se então que há uma dialética entre a personalidade e a profissionalidade, sendo que o esforço pessoal de cada docente será a força geradora do desenvolvimento profissional.

Oliveira e Serrazina (2002: 35) registavam que os professores que refletem na ação e sobre a ação são investigadores. Referindo Stenhouse (1975), as autoras caracterizavam esse profissionalismo com o questionamento sistemático do próprio ensino; com o desenvolvimento de competências pessoais que permitam estudar com regularidade esse ensino; com o teste empírico de teorias na prática letiva; e com a abertura da sala de aula a outros professores que queiram observar as práticas desenvolvidas.

2.2 Enquadramento legal da supervisão

A ordem jurídica portuguesa, no decreto-lei nº 75/2008, servindo de concretização da Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece os alicerces de coordenação e de supervisão pedagógica, nomeadamente nos artigos 3.º, 4.º e 5.º, quanto aos princípios gerais abstratos que devem ser prosseguidos pelas instituições de ensino. De destacar a participação dos professores no processo educativo, a promoção do sucesso escolar, a garantia das melhores condições de trabalho possíveis e a promoção da equidade social nas comunidades em que o estabelecimento escolar está inserido. No tocante à matéria da supervisão pedagógica, em particular, será importante referir o artigo 42.º do supracitado decreto. Este menciona na epígrafe a necessidade do estabelecimento de um corpo estrutural de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, visando, com base no n.º 2 do mesmo artigo, a avaliação de desempenho do pessoal docente, a coordenação pedagógica (que cabe à escola decidir se a nível de ciclo, curso ou ano), bem como a avaliação e acompanhamento dos alunos. O papel dos pais e dos restantes membros relevantes no tecido social evolvente ao sistema escolar, também releva juridicamente. Quanto a estes, o legislador

redigiu o capítulo V, do mesmo decreto-lei, consagrando legalmente o direito de participação dos Encarregados de Educação e alunos na orgânica escolar segundo consta do artigo 47.º. A lei parece conferir às escolas públicas uma relativa margem de autonomia para a concretização do decreto (que resulta do princípio da legalidade, consagrado constitucionalmente).

O Despacho Normativo n.º4-A/2016, relativo à organização do ano letivo, no seu preâmbulo, incentiva as escolas, no âmbito da sua autonomia, a adotar medidas que melhorem o trabalho colaborativo, a reflexão sobre as práticas docentes e o desenvolvimento de respostas educativas, através de soluções didáticas e pedagógicas inovadoras, por forma a promover o sucesso escolar. A alínea a) do artigo 2.º, relativo aos princípios, estabelece que na distribuição do serviço docente, devem ser observadas regras e procedimentos que permitam o trabalho regular dos professores em equipa, tais como a preparação e a realização conjunta das atividades letivas e a avaliação das aprendizagens; a alínea c) acrescenta que devem ser implementados momentos específicos de partilha e de reflexão docente sobre práticas pedagógicas e interligação de níveis de ensino. Ainda, relativamente à promoção do sucesso educativo, o artigo 11.º alínea 4, menciona a possibilidade da adoção da coadjuvação em sala de aula, dentro da lógica de trabalho colaborativo. Este normativo pode proporcionar a incrementação da supervisão pedagógica, pela realização de um importante trabalho colaborativo concretizado dentro e/ou fora da sala de aula

Não tendo como objetivo abranger todos estes aspectos nesta investigação, o foco estará na vertente da autossupervisão.

2.3 Instigações sobre o ensino da filosofia no secundário

A questão da ensinabilidade da filosofia remonta aos filósofos antigos. Mas a questão de ensinar filosofia ou ensinar a filosofar ou a tensão entre os conteúdos e o como ensinar filosofia ganha um significado importante em Kant. Para o filósofo iluminista o fim da educação é o exercício da razão humana para que, desse modo, se cumpra a própria natureza do homem. Daqui decorre um método investigativo que se distancia de certos procedimentos, ainda hoje comuns,

«quando, em vez de aumentar a capacidade do entendimento da juventude que nos é confiada e de a formar para uma perspetiva [Einsicht] própria mais madura no futuro, nós a enganamos com uma filosofia pretensamente acabada, que, para seu bem, teria de ser pensada por outros; do que resulta uma ilusão de ciência [...] O método próprio do ensino da Filosofia é zétético [...], isto é, investigativo».

(Kant, 2013: 124)

Kant partiu do paradoxo inerente a todo o ato educativo, no sentido em que este ao perspetivar uma orientação se adianta sempre à razão pouco exercitada e pouco madura da juventude. Os riscos inerentes são uma compreensão limitada ou uma mera verbalização pouco sábia. O filósofo adverte ainda quanto ao perigo da menoridade, pois este pode tornar-se quase uma natureza:

«Até lhe ganhou amor [à menoridade] e é por agora realmente incapaz de se servir do seu próprio entendimento, porque nunca se lhe permitiu fazer uma tal tentativa. Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional ou, antes, do mau uso dos seus dons naturais são os grilhões da menoridade perpétua».

(Kant, 1988:12)

Ao centrarmo-nos no ensino da filosofia no secundário surgem questões: «Ensinar o quê? E como?» (Pacheco, 1998:24). O mestre (professor de filosofia) deve confrontar-se com o seu próprio pensamento, numa inquietação que se assume na palavra, supondo, desse modo a alteridade. Este aspeto comunicativo obriga a rejeitar as posições fechadas e definitivas. Ora, ao considerar que no mundo em que vivemos o pensamento profundo e a interrogação radical são substituídos pelo individualismo, a simulação, a manipulação e a banalização, a tarefa da filosofia não pode ser negligenciada. A «importância suprema do professor» (Pacheco, 1998: 27), está subordinada a uma lecionação que visa cimentar nos alunos um adestramento operatório conceptual, pelo exame de informação. Portanto, deve o ensino da filosofia fornecer instrumentos de análise e de reflexão, proporcionando o desenvolvimento da comunicação e da argumentação. Daqui podem emergir sistemas de valores que contribuem decisivamente para a construção da pessoa humana.

Na concretização deste projeto têm de ser ultrapassadas dificuldades e visões ingénuas. Um dos obstáculos a um ensino filosófico para todos será a «predominância de uma lógica do ensino sobre uma lógica da aprendizagem» (Vicente, 1998: 40). Para desempenhar o seu papel, o professor terá de conhecer os hábitos, os processos cognitivos, a estrutura cognitiva, e as dificuldades dos alunos: «só quando o professor descentrar o ensino de si próprio para o centrar

na atividade do aluno [...] poderá ser [um processo] de efetiva aprendizagem» (Vicente, 1998: 42). Assume-se, portanto o “primado de uma *logica utens* sobre uma *logica docens*», legitimada pelo paradigma construtivista e cognitivista. Defende-se o exercício da razão e o uso do espírito crítico dos alunos, ao invés de uma transmissão do saber realizada pelo professor. Para o autor é necessária a elaboração de mediações didáticas: tarefas, atividades, guiões de trabalho, pois estas permitam o exercício do pensar na aula de filosofia. Referindo-se sobretudo ao trabalho colaborativo realizado pelos docentes fora da sala de aula, registava também, como obstáculo ao ensino da filosofia, por parte dos docentes, a «dificuldade de diálogo e a ausência de acordos entre os membros do grupo de filosofia em muitas escolas secundárias» (Vicente, 1988: 46). A seu ver este aspeto era visível na ausência da concertação de conteúdos mínimos a lecionar, na indefinição da importância das temáticas, na definição de objetivos mínimos, na clarificação de competências, na escolha de atividades, na discussão de metodologias, no esclarecimento de critérios de avaliação.

O ensino da filosofia no secundário pode também estar ameaçado por dois aspetos: «1) a tendência para a irrelevância cognitiva e 2) a tendência para o acriticismo opinativo» (Ameida, 2010: 127). Cabe ao docente realizar uma leção dos conteúdos clara e com relevância filosófica. Existem, porém, segundo este autor, leções que se pautam por informações desconexas, simplificações e ausência de fundamentação de posições pessoais; estas últimas podem levar a memorizações acríticas. É, então necessário retomar os problemas, as teorias e os argumentos filosóficos. Devem igualmente ser rejeitadas a promoção do acriticismo opinativo ou o lugar comum e a visão instrumental da filosofia, pois esta disciplina encerra o seu valor em si própria.

Ressalvando a importância da lógica e da argumentação no ensino da filosofia no secundário, defende Cospérec:

«On ne peut pas philosopher sans argumenter de façon rationnelle et donc critique, c'est entendu. Mais en philosophie, la *fonction argumentative* est subordonnée à la *fonction problématisant*. La logique philosophique est d'abord une logique de *questionnement*. Si pour discuter en philosophie, il faut assurément être capable d'évaluer des arguments ou d'en produire, la discussion philosophique ne se réduit pas à cette capacité d'argumenter pour soutenir ou réfuter une thèse: en philosophie, on argumente en fonction d'un problème.»

(Cospérec, 2010:179)

Para este autor a concepção de pensamento crítico é um exercício ao serviço dos problemas filosóficos. São os próprios problemas filosóficos que devem ser ensinados aos alunos, na sua dimensão argumentativa. A análise das teses filosóficas e os respetivos argumentos constituem-se como um problema para a razão humana. O conhecimento e a descoberta dos problemas, teses e argumentos fundadores constituem, assim, a própria história da filosofia.

Mas como deve o docente realizar o ensino da filosofia?

«o ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada numa série de elementos objetivos e conjunturais. [...] Um bom docente será alguém que se situa à altura dessa responsabilidade e que problematiza sempre o que faz como ensinante e, no nosso caso, que sentido tem fazê-lo com a denominação “filosofia”.»

(Cerletti, 2012: 16).

Talvez não seja exagerado afirmar que estamos perante uma concepção que defende simultaneamente a importância da autossupervisão no contexto de uma didática específica. Dada esta natureza há que ultrapassar a tentação de construir meras respostas pedagógicas que respondam a necessidades circunstanciadas ou ocasionais. A radicalidade da disciplina de filosofia, exige que o docente examine continuamente aquilo que conhece ou que julga conhecer, que analise o que de filosófico há nesse saber e que investigue a relação que ele próprio tem com a filosofia. Não pode, por outro lado, deixar de considerar o contexto em que pretende ensinar. Estarão postas em causa, desse modo, as concepções que advogam uma didática preestabelecida ou um modelo pedagógico meramente centrado na transmissão de um saber que o docente, por inúmeras e repetidas vezes, transferiria para os discentes. Fica igualmente abalada a concepção de avaliação que mede a eficácia do ensino pela verificação do rigor com que os discentes repetem determinados conteúdos veiculados na aula.

Se estão em causa, por um lado, as intenções e motivações do professor, associadas ao modo considerado mais razoável de realizar a ação, por outro lado, não pode ser descurada a circunstância em que se realiza a ação. O professor, no contexto pedagógico em que exerce a sua profissão,

«é permanentemente posto à prova com perguntas difíceis, ou absurdas, ou impossíveis de responder em segundos; é sobretudo agredido pelo desinteresse manifestado pelos alunos relativamente a matérias que ele considera fascinantes, já que lhes dedica grande parte do seu tempo. E essa ausência de sintonia, essa luta constante para ganhar alguns momentos de atenção desalenta-o e frustra-o.»

(Ferreira, 2012: 59-60)

De acordo com a autora referida, uma das formas de ultrapassar este desencantamento é a investigação, isto é, o aprofundamento das temáticas filosóficas e o modo como podem ser trabalhadas nas aulas. Ao docente é dada a possibilidade de organizar de modo singular os saberes, repensando-os, de acordo com os interesses pessoais e os benefícios dos alunos. Este aspeto poderá articular-se com a execução de uma inquirição que observe as situações reais em que se realiza a ação, considerando a relação entre didática e filosofia, face a determinado público específico.

Não será, por conseguinte, adequado que se opte por uma estratégia ou por um método único, pois, «nunca é possível “aplicar” ou executar um currículo sem a intervenção criadora do docente, que é quem deverá assumir as condições “reais” de ensino» (Cerletti, 2012: 18). Pelo contrário, será pertinente que o docente se interrogue sobre quais considera serem os caminhos mais adequados, face a determinado problema, ou que perscrute a (des)construção de determinado argumento. Há que realizar a «substituição de uma prática informativa por uma prática problematizante» (Ferreira, 2012: 65). Usando a terminologia de Girotti (2012), entramos naquilo que se considera ser uma didática filosófica e não tanto uma didática da filosofia. Esta conceção implica a conciliação entre a aproximação historiográfica e a abordagem por problemas. O modo como são tratados os conteúdos deve desencadear nos estudantes «o ato filosófico que compete ao sujeito quando “faz filosofia”» (Girotti, 2012: 27).

O lugar que se pretende dar ao aluno, enquanto sujeito ativo capaz de formular questões, terá que permitir que este se relacione com o mundo de uma forma singular, obrigando-o a lidar com a incerteza e com a dúvida, na busca do conhecimento. No entanto, este não está sozinho nesta tarefa desconfortável, pois os problemas e as tentativas de resolução são partilhadas. Reabilita-se, deste modo o diálogo socrático e a dialética. Renega-se o monólogo do docente, em que este respondia apenas às questões que só a ele próprio interessavam.

Todo este processo supõe uma planificação rigorosa, que não descure a avaliação, que acompanha todo o processo, proporcionando, ao aluno e ao professor, um feedback rigoroso do aprender filosofia de cada um.

A tarefa do docente de filosofia é enorme, pois «o professor deverá ser um filósofo que cria quotidianamente um conjunto de problemas filosóficos bem como as suas tentativas de resposta, e não pode fazê-lo sem os seus alunos» (Cerletti, 2012: 21). Postula-se deste modo a exigência do fazer filosofia como possibilidade didática, substituindo o esquema bastante usual da exposição, seguida da verificação posterior de um certo tipo de aprendizado. Este remeteria essencialmente para a memorização e para a repetição de esquemas argumentativos ou de elementos informativos da história da filosofia veiculados por outrem.

Warnock (1993), sublinha os dois perigos a que estão sujeitos os professores de Filosofia, a saber, o da abordagem histórica, reduzindo o que disseram os filósofos a conteúdos manuseáveis e memorizáveis, sem que se problematize o motivo por que o fizeram ou o seu significado e, por outro lado, o risco da superficialidade que faz da filosofia uma coleção de questões interessantes.

2.4 O sentido da introdução do texto filosófico no secundário em José Enes

No texto, «LEITURA INTEGRAL: PORQUÊ? COMO?», José Enes congratula-se com o facto da então disciplina de Introdução à Filosofia integrar a componente de formação geral a par da disciplina de Português, pois pela língua «o homem tem discurso da sua própria consciência e do mundo e é através das estruturas linguísticas que os discursos ganham a virtuosidade conceptiva e expressiva dos atos conscientes e do que neles e por meio deles o homem entende» (Enes, 1995: 166). Por outro lado, o horizonte transdisciplinar do programa desta disciplina, que se inicia com a consciencialização de vivências filosóficas, organizadas tematicamente, percorrendo diferentes áreas, permite uma perspectiva englobante, tornando-a motivadora e formativa.

Quanto à leitura integral de obras de filósofos, no programa de 12.º Ano, «o que mais importa não é tanto a leitura do texto filosófico, mas sim a leitura filosófica do texto» (Enes, 1995: 168). Este trabalho, iniciado pelos alunos nos anos anteriores, com excertos progressivamente mais longos e complexos de obras fundamentais, é condição necessária para dar cientificidade ao discurso filosófico, pois permite ao aluno realizar experiências interpretativas e analíticas, relativas ao discurso de filósofos, numa vertente que englobe a historicidade dos textos e a universalidade do saber filosófico.

Embora o método de leitura integral remonte a Hugo de S. Victor, séc. XII, e ao Colégio das Artes, séc. XVI, tendo Pedro da Fonseca contribuído para a sua divulgação, Enes encontra nele potencialidades. Estas terão de ser adaptadas ao século XXI, pois não poderia hoje ensinar-se física ou gramática a partir da leitura integral de textos e há diferenças estruturais entre a sociedade atual e a sociedade medieval. O que se vai propugnar não é uma medievalização do ensino, mas antes a retoma de uma didática filosofante.

Assim, ao tomar como método de ensino da filosofia a leitura integral deve proceder-se à interpretação e análise. De acordo com a concepção de Hugo de S. Victor, esta didática entende que «Ler é pôr, diante do olhar do outro leitor e a partir do texto lido, o que nele está escrito, é ex-pôr» (Enes, 1995: 177). Estão errados os que concebem a exposição como um método de ensino que presume a passividade do aluno. Para Enes o olhar e a escuta inquiridora do aluno assumem um caráter determinante, permitindo o diálogo entre o autor da obra, o aluno, num “fazer” mediatizado pelo professor. A leitura da obra é interpretação apenas na condição de ser feita a outro, com o objetivo de o ensinar a ler e a analisar o sentido original, bem como a atualizar a compreensão do texto.

O autor parte do sentido do termo *lectio*, encontrando uma tríplice forma de leitura: «de quem ensina, de quem aprende, ou de quem por si mesmo examina. Pois dizemos: leio o livro a ele, leio o livro a partir dele (aprendendo dele) e leio o livro» (Enes, 1995: 175). Desta forma Enes estabelece a diferença entre o *lectio docentis* e o *lectio discentis*. A primeira diz respeito à intencionalidade do professor que lê para ensinar o aluno a ler. A segunda diz respeito à intencionalidade do aluno que, inspirado pela leitura do docente, quer ler por si

mesmo e ensinar outros a ler e, neste caso, aprendendo a ler aprende também a escrever filosofia. «É lendo a obra filosófica que se penetra na inteligência do discurso filosófico, mas só escrevendo se adquire e se manifesta a capacidade de elaborar cientificamente o discurso filosófico» (Enes, 1995: 176). Desse modo, o aluno mantém uma postura ativa em que a colaboração com o professor e os seus pares são fundamentais. Da sintaxe da exposição fazem parte três momentos: a *litera* que corresponde à fase inicial da obra, em que se descrevem e analisam as partes da obra; a *explanatio* que clarifica o significado do que mostrou a *litera*; e a *sententia*, que corresponde à racionalidade da obra, encontrada «através da inquirição hermenêutica, referenciando as contextualidades, confrontando as interpretações contrastantes e decidindo argumentativamente as questões» (Enes, 1995: 176) O aluno é convocado a escutar uma exposição.

Segundo Enes, a educação enquadra-se num «projeto de abertura e de escuta do Ser, no qual o ensino da filosofia, nos seus diversos níveis, desempenha um papel matricial e re-fundador da própria ideia de escola» (Teixeira, 2016: 41). O sentido do ensino encontra-se na autonomização do ser humano e na emancipação das comunidades.

2.5 Notas sobre o Programa de Filosofia do 10º e do 11º Anos

Antecedem o *Programa de Filosofia do Ensino Secundário do 10.º e 11.º Anos de 2001* um conjunto de notas sobre a natureza da disciplina e sobre a sua integração no currículo. Referindo o Relatório Delors, os autores do programa, destacam o quarto princípio da educação, a saber, *aprender a viver juntos*. Segundo eles, para atingir esta meta a filosofia e a história terão aqui um papel relevante. Mencionam também a UNESCO enquanto defensora da formação filosófica em toda a educação secundária, pois esta vincula a democracia com a cidadania. Destacam que o ensino da filosofia é justificado por várias razões: permite uma análise crítica de convicções pessoais; proporciona a análise de problemáticas; possibilita o confronto de argumentações; e admite a limitação do saber humano.

O Programa de filosofia do 10º e 11º ano

«preconiza uma concepção de Filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo. Tal paradigma supõe que "pensar por si mesmo" a vida obriga a uma discussão pública, ao reconhecimento do momento de verdade inerente a cada posição em debate, e, simultaneamente, dimensiona-se numa vocação de universalidade da razão».

(Programa de Filosofia 10º e 11ºAnos, 2001: 5)

Inerente a esta perceção da disciplina de filosofia estão os objetivos de promover a autonomia do pensar, do exercício da razão, da consciência crítica acerca da realidade. No entanto, pela forma como é apresentado, pode este programa estar a considerar, apenas o valor instrumental da disciplina e a esquecer o seu valor intrínseco. A crítica surge também porque nem sempre se «vê bem quais os problemas filosóficos a exigir uma formulação rigorosa, as teses filosóficas a merecer ser esclarecidas e discutidas criticamente ou os argumentos a ser avaliados quando se leciona o tema do voluntariado e das novas dinâmicas sociais» (Almeida 2010: 130). Os problemas filosóficos deveriam ser considerados com clareza, não podendo a filosofia reduzir-se a uma disciplina de educação cívica ou de cidadania.

Quanto às finalidades, definidas pelo referido programa, verificamos a pertinência que é colocada na necessidade de garantir que são desenvolvidos os instrumentos necessários ao exercício da reflexão, quer se trate da problematização de um projeto de vida, de posicionamentos ético-políticos, da sensibilidade cultural e estética ou da tomada de posição sobre o sentido da existência. Acresce, também, ressaltar a necessidade de estabelecer a articulação entre os diferentes tipos de objetivos: do domínio cognitivo, do domínio das atitudes e valores, e do domínio das competências, métodos e instrumentos.

A tabela que se segue sintetiza, de acordo com o Programa de Filosofia para o ensino secundário, os objetivos que norteiam o trabalho que pretendemos realizar numa turma de 10º ano.

2.4.1 Objetivos gerais do programa de filosofia

Tabela: 2.1 Objetivos gerais do programa de filosofia

OBJETIVOS GERAIS		
Nível		Ser capaz
Cognitivos	Da especificidade da filosofia	Realizar trabalho filosófico: interpretação e argumentação. Identificar de problemas filosóficos.
	Do pensamento informado, metódico e crítico Da consciência ética	Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos. Adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas. Pensar de forma autónoma, emancipada, crítica e responsável.
Atitudes e valores	Cognitivo, pessoal e social	Trabalhar com autonomia. Discernir de forma crítica. Assumir posições pessoais. Ser tolerante.
	Dos valores	Aceitar diferentes sistemas de valores e paradigmas de valoração. Ter sensibilidade: ética, estética, social e política.
Competências	Discursiva	Comunicação filosófica. Exposição oral e escrita. Intervenção em debate. Apresentação de ideias próprias.
	Da problematização	Formular problemas filosóficos.
	Da concetualização	Clarificar conceitos.
	Da argumentação	Analisar e confrontar argumentos.
	Da análise e interpretação de textos	Identificar temas / problemas, teses e argumentos. Considerar percursos argumentativos, objeções e refutações.
	Da composição filosófica	Redigir textos sobre temas/problemas.

(Programa de Filosofia, 2001)

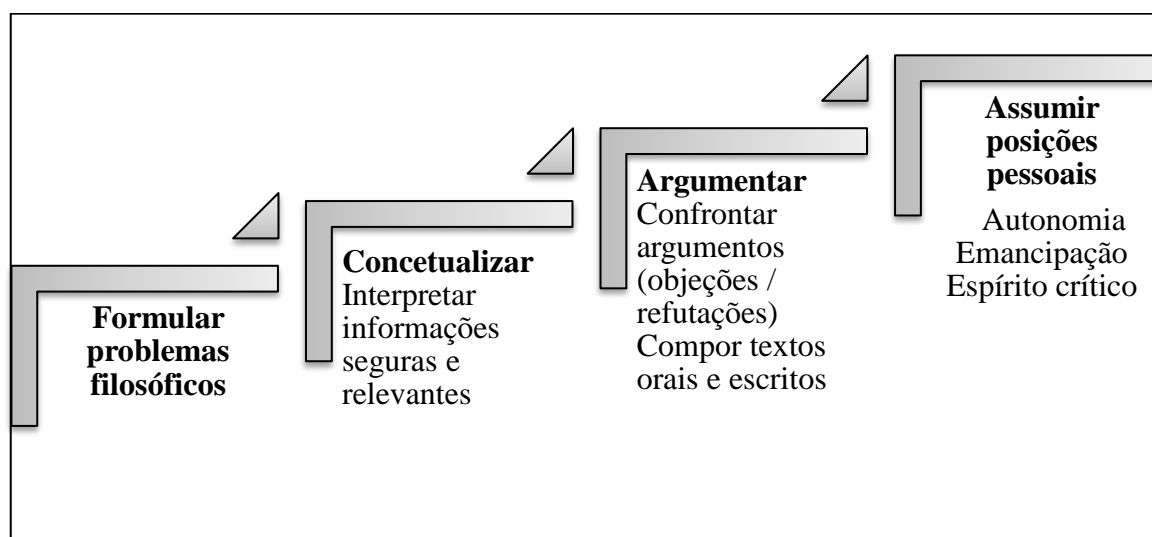
Do quadro apresentado pode inferir-se que o desenvolvimento cognitivo parte dos problemas filosóficos num exercício que visa a clarificação concetual, a

argumentação e a tomada de posição pessoal face a questões filosóficas. Nesta metodologia está subsumida a matriz cognitivista / construtivista.

2.4.2 O trabalho filosófico na sala de aula

O trabalho de sala de aula que pretendemos realizar parte do esquema que apresentamos de seguida:

3Tabela: 2.2 Trabalho filosófico



(Programa de Filosofia, 2001)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. A preferência pela metodologia qualitativa num enquadramento misto

Colocando grande enfoque na metodologia qualitativa recorreu-se esporadicamente à metodologia quantitativa.

A opção pela metodologia qualitativa prende-se com o facto de permitir que os investigadores

«hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. La diferencia fundamental entre ambas metodologías es que la cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales. La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica».

(Fernández e Díaz 2002: 1)

A forte componente holística da investigação qualitativa possibilita um entendimento do fenómeno em estudo, «como um sistema complexo que é mais do que a soma das partes: centrado em interdependências complexas reduzidas, de forma não significativa, a algumas variáveis discretas e de relações lineares de causa-efeito» (Tuckman, 2012: 678). Não visa a generalização, mas pode levar à construção de teorias, a designada «teoria fundamentada» (Tuckman, 2012: 680).

A investigação qualitativa é

«considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar [...]. Gera duas tensões em simultâneo: por um lado, está desenhada para uma sensibilidade interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica e, por outro lado, está vocacionada para concepções pós-positivistas, humanistas e concepções naturalistas da experiência humana. Não possui um conjunto fechado de metodologias próprias».

(Aires, 2011: 13).

Nesta sensibilidade interpretativa cujo objetivo não é, então, a validação de hipóteses, existe espaço para diferentes metodologias: a narrativa, os métodos e técnicas etnográficas, a entrevista, a observação participante, a investigação-ação, entre outros.

Esta opção metodológica está relacionada com as questões de partida, que foram as seguintes: como realiza o docente a autossupervisão nas atividades letivas? Como representam outros docentes de Filosofia a autossupervisão?

Quais as vantagens do paradigma cognitivo no ensino da Filosofia? Qual a eficácia do modelo da ABP e da DSA no ensino, numa turma de 10º ano, na disciplina de Filosofia? Como representam outros docentes um modelo que enquadre o ensinar e o aprender filosoficamente?

Da natureza destas questões fazem parte a clareza, exequibilidade e pertinência que explicam a intenção e o processo de investigação deste estudo (Pereira et al. 2003). Ao visar um estudo da autossupervisão como elemento condicionador do desenvolvimento profissional do docente e da evolução do aprender do aluno, iremos recorrer então à etnografia. A «investigação etnográfica apela para teorias e explicações que possam vir a emergir dos próprios dados e, por conseguinte, nelas se fundamentem» (Tuckman, 2012: 680). Estando esta metodologia centrada na fenomenologia tenta apreender o modo como os intervenientes percebem as experiências que são objeto de investigação, neste caso professor e alunos. O estudo do caso que visamos desenvolver enquadra-se nas características da investigação qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (2013:47-50):

1. O ambiente natural é a fonte direta de dados, isto é, os dados são recolhidos nas situações reais. O inquérito naturalista visa a recolha de informação de modo intencional e sistemático, pois o investigador encontra-se no ambiente em que ocorrem os fenómenos, tendo contacto direto com as situações. Os dados podem ser obtidos através de notas de campo, registos de diálogos com os intervenientes e entrevistas com elementos chave. Nesta investigação os dados são primeiramente recolhidos em contexto de sala de aula, através de narrativas. As explicações decorrerão da análise intensiva desses dados.

2. A sua natureza é descritiva. Não se recolhem números, mas antes palavras e imagens, de forma minuciosa. Podem incluir-se nos dados transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros.

3. A ênfase é colocada no processo e não apenas nos resultados finais, pois os investigadores estão envolvidos no referido processo de que resultará o produto final.

4. A análise é realizada de forma indutiva. A indução permite que o estudo seja minucioso; atento aos detalhes na recolha de dados, por forma a descobrir

as categorias preponderantes no caso em estudo. Isto significa que não se parte de hipóteses prévias, de que se retirariam consequências a submeter a testes empíricos. Os dados recolhidos, como elementos de um puzzle, vão proporcionar a construção de abstrações, a designada teoria fundamental: «uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima” (em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas» (Bogdan e Biklen, 2013: 50). A recolha de dados aparece como elemento preeminente, pois a sua análise e exame, permitem detetar questões importantes, já que estas não são dadas de antemão.

5. O enfoque está no significado, procurando entender como os diferentes intervenientes perspetivam as coisas. O objetivo de questionação dos investigadores seria «aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem» (Psathas, 1973 apud Bogdan e Biklen, 2013: 51). Nesse sentido, torna-se necessário esboçar procedimentos e traçar as estratégias que permitam captar a perspectiva dos sujeitos visados na investigação. Apresentam-se citações diretas com o objetivo de apreender as experiências e as perspetivas pessoais dos intervenientes.

Dizer que a teoria poderá emergir dos dados que a fundamentam significa que a etnografia engloba uma componente descritiva, mas que também faz parte integrante dela a interpretação. No caso em estudo estaremos próximos de uma observação panorâmica-participante, também designada por etnográfica ou global.

«Etnografia da Educação, [...] mantém a dependência descritiva, mas como base sobre a qual se interpreta. E continua, afirmando que a dupla vertente de pensamento e de ação, assim como a finalidade consciencializadora e dialética da investigação sobre o conjunto dos fenómenos educativos conferem à investigação etnográfica uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica.»
(Fino, s.d. apud Sabirón, 2001: 3)

Existe igualmente uma aproximação ao que se designa por etnografia crítica, pois um «olhar qualificado pela experiência direta do terreno, e multirreferencialmente informado e reflectido, talvez possa ajudar a provocar, nem que seja, um pouco de mudança» (Fino (s.d.): 4).

Dadas as potencialidades e as fragilidades dos métodos qualitativo e quantitativo há autores que defendem a tese de que podem ser utilizados de forma conjunta:

«um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles. O investigador também não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e no caso da investigação assim o exigir, poderá mesmo combinar o emprego dos dois tipos de métodos. »

(Reichardt e Cook ,1986 apud Carmo e Ferreira, 1998:176)

Na metodologia quantitativa a elaboração de um questionário exige processos que garantam a fidelidade e a validade, assim como procedimentos precisos que levam a que se identifique claramente o que se pretende perguntar; como perguntar; e a quem perguntar (Tuckman, (2012: 370-378). Ao inserirmos o questionário, numa pesquisa que privilegia a investigação ação, a questão sobre o que se pretende indagar vai sendo definida durante o percurso, cumprindo escrupulosamente os modos de perguntar. A opção será a de inquirir todo o universo, a menos que se detete saturação; se tal ocorrer ou outras situações similares serão definidas técnicas de amostragem.

O paradigma quantitativo está presente no recurso a questionários de autoavaliação de DSA. As questões a apresentar nos questionários, têm que ver (Tuckman, 2012: 447) com as hipóteses ou com as questões de investigação. No entanto, não é nossa intenção introduzir o método dedutivo que enforma a investigação a partir de hipóteses, tecidas a priori, que seriam sujeitas a testes empíricos com o objetivo da sua confirmação ou refutação. A preocupação não será tanto a da quantificação da informação obtida, perspectiva considerada redutora por Carmo e Ferreira (1998: 123), mas antes a da recolha sistemática de dados que possam responder aos problemas que se vão apresentado. Neste sentido, desponta a controvérsia em torno da articulação/separação entre métodos quantitativos e qualitativos; entre paradigmas explicativos e compreensivos. «Na atual reapreciação do inquérito, um dos problemas metodológicos e epistemológicos que continua em aberto é a forma de articular o tratamento quantitativo com as observações de ordem qualitativa que contextualizam a informação» (Ferreira, 2014: 193). Esta evolução significa, entre

outros aspectos, que a leitura e a construção de quadros de resultados não é feita da forma objetiva, exata, rigorosa e imparcial como se julgava ser.

Faremos recurso da investigação-ação enquanto metodologia que, de acordo com Donato, R. (2003), recolhe dados com o objetivo de obter determinado conhecimento. Inserida no contexto de uma prática reflexiva tem em vista efetuar mudanças no ambiente e nas práticas educativas que fomentem os desempenhos dos alunos e professores, incrementando desenvolvimento. O conhecimento obtido visa sempre a alteração da práxis pela criação de dispositivos pedagógicos e didáticos num quadro de inovações planeadas. As explicações decorrerão da análise intensiva dos dados recolhidos, que levantarão novos problemas de investigação. Não se tratando então de uma testagem de hipótese, a teoria poderá emergir dos dados e serão estes o seu fundamento.

O processo de desenvolvimento da investigação-ação,

«Desenvolve-se de forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da acção, seguido de revisão, crítica e reflexão. Facilita um misto de capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da acção. Proporciona uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento. Produz mudanças inesperadas e conduz a processos inovadores. »

(Baskerville, 1999, apud Santos et al.,2004:7)

Todo o processo de observação, reflexão e ação será susceptível de gerar novas questões de investigação decorrente dos dados recolhidos e da análise descritiva que se fará deles, assim como da interpretação dos resultados. Neste ponto é possível que as questões iniciais sejam substituídas ou retificadas.

Outro aspecto que se torna relevante é a ponderação da fiabilidade dos resultados, pois pretende-se captar a subjetividade sem cair no subjetivismo. Tratando-se de uma investigação na e pela ação, este processo, sendo complexo, percorre diferentes objetivos.

«Objetivos de investigação, isto é, de produção de conhecimento sobre a realidade; objetivos de inovação, isto é a introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução (...) objetivos de formação de competências, isto é o desenvolvimento de um processo de aprendizagem social».

(Esteves, 2014: 271)

Pode-se depreender destes objetivos que esta opção se torna importante quer para a introdução de inovações pedagógicas, que concorrem para o

desenvolvimento nos alunos de competências específicas, quer para o desenvolvimento profissional do docente, que assume a flexibilidade.

A triangulação é uma forma de tornar uma investigação mais sólida, e esta pode ser feita pela combinação de métodos qualitativos e quantitativos (Carmo e Ferreira, 1998: 183) e referenciando tipos de triangulação de Denzin (1978) esta pode ser alcançada de diferentes formas: ao nível dos dados, pois existe uma diversidade de fontes; ao nível teórico porque os dados podem ser interpretados a partir de diferentes perspetivas; e pelos métodos mistos.

3.2 Participantes do estudo

3.2.1 Uma turma de filosofia do 10º ano

Tratando-se de um estudo de autossupervisão o sujeito investigador será ele próprio um dos participantes no estudo em interação com uma turma a frequentar o 10º ano, no ano letivo de 2014/2015. A turma foi escolhida aleatoriamente. Esta era constituída por 28 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. De acordo com o inquérito realizado aos estudantes, no início do ano letivo, podem considerar-se os seguintes elementos caracterizadores da turma:

- estão a frequentar esta escola pela primeira vez e esta foi a primeira opção apenas para dezasseis deles;
- vinte estudantes escolheram como primeira preferência o curso de ciências e tecnologias, que estão a frequentar; oito deles preferiam frequentar outra área de estudos;
- quinze alunos afirmaram que estudavam diariamente; quatro até trinta minutos; dez, durante uma hora; e um durante mais de uma hora;
- ao nível dos constrangimentos das suas aprendizagens assinalaram conteúdos difíceis (dezoito vezes); falta de atenção/concentração (quinze vezes); desinteresse pela disciplina (doze vezes); falta de hábitos de estudo (onze vezes); indisciplina na sala de aula (quatro vezes).

Relativamente ao comportamento dos estudantes ao longo do ano este foi considerado BOM: são estudantes educados, ordeiros, colaborativos e participativos; apenas dois alunos não viriam a transitar de ano.

3.2.2 Docentes de filosofia do secundário

Participaram neste estudo quatro docentes de filosofia do ensino secundário de quatro escolas diferentes. Para caracterizar este grupo de docentes assinala-se o seguinte:

Género	2 feminino	2 masculino	
Habilitações académicas	1 licenciatura	1 mestrado	2 doutoramento
Anos de serviço	2 entre 26 e 30 anos	1 entre 31 a 35	1 entre 36 a 40

A estes professores foram realizadas entrevistas para recolher dados sobre representações de modelos de ensino e formas de supervisão pedagógica. A colaboração teve que ver com a reflexão que fazem sobre o seu trabalho enquanto professores de filosofia do secundário. Assim, os entrevistados tomaram conhecimento que o investigador estava a realizar um trabalho de supervisão pedagógica no ensino da filosofia e disponibilizaram-se a participar, sem que previamente lhes tenha sido pedido algum trabalho em supervisão ou em metodologias de ensino como a ABP e a DSA. As entrevistas foram realizada entre junho e agosto de 2015.

3.3 Processos de recolha de dados

Estando o investigador envolvido na própria investigação, pois esta ocorre na situação natural, para manter algum equilíbrio entre a observação e a participação criaram-se os instrumentos de recolha de dados.

«Ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas. Dizem-se piadas e é-se sociável em diversos aspetos. Estas coisas são feitas sempre com o intuito de promover os objetivos da investigação.»

(Bogdan e Biklen, 2013: 128)

Assimilando, portanto, o sentido da pesquisa e conquistando a confiança dos que interagem com o investigador estarão constituídos os alicerces de uma inquirição que se pretende rigorosa e sistemática.

3.3.1 Notas de campo e registos analíticos

As notas de campo concretizaram o trabalho descritivo e reflexivo que foi sendo registado. Procurou responder-se às questões de partida: de que modo é que a autossupervisão docente tem repercussões na forma como o docente orienta o ensino? Quais as vantagens do paradigma cognitivo no ensino da Filosofia? Qual a eficácia do modelo da ABP e da DSA no ensino, numa turma de 10º ano, na disciplina de Filosofia?

Referindo-se a Bogdan e Biklen (1992), Tuckman (2012: 712) chama a atenção para o valor das notas de campo:

- as descrições podem ter que ver com retratos dos sujeitos; reconstrução de diálogos; explicação de acontecimentos circunstanciados; notas sobre o comportamento observado;

- as reflexões apresentam-se como as análises; o método; a estrutura mental do observador; a ponderação de pontos explicitar, etc.

Ambos os aspetos são pertinentes nesta investigação, pois neles podem incluir-se quer a autossupervisão, quer elementos do desenvolvimento das competências dos alunos. Deste modo, construiu-se uma grelha orientadora de registo de notas de campo.

3.3.1.1 A autossupervisão na docência

Tabela: 3.1 Notas de campo e registros analíticos

A autossupervisão na docência	
Notas de campo e registros analíticos	
Unidade: _____ Data ___/___/___ Aula nº _____	
Referentes	Registros
O contexto em que ensina	
Os conteúdos que ensina	
A legitimidade dos métodos que emprega	
Os papéis que assume em relação aos alunos	
Como ensina o professor	
Conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver	
Fatores que inibem/promovem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento	
O envolvimento dos alunos no processo de avaliação	
As finalidades do ensino da sua disciplina	
A razão de ser professor	
Outras notas (retratos de sujeitos, reconstrução de diálogos, explicação de acontecimentos circunstanciados, comportamentos observados)	

(Alarcão, I. Et al. 2013)

3.3.2 Escala de observação e de medida

«As escalas de avaliação são dispositivos usados pelos observadores para sumariar os juízos de valor atribuídos a uma atividade ou comportamento observados» (Tuckman, 2012: 410). A tabela que se segue apresenta uma escala construída para ser utilizada na observação de aulas de discussão. Todavia, a indisponibilidade dos pares levou a que apenas fosse utilizada como auto-observação, depois da aula, não havendo, portanto lugar à heterossupervisão.

3.3.2.1 O modo de atuação do professor numa DSA

Tabela: 3.2 Escala relativa ao modo de atuação do professor numa DSA

	Baixa		Moderada		Alta	
Explica os objectivos.	1	2	3	4	5	
	Fá-lo de forma clara.					
NÍVEL COGNITIVO DAS QUESTÕES						
Afastamento de questões factuais	1	2	3	4	5	
	As respostas visam a recitação.					
Perguntas de ordem superior que sugerem dissonância cognitiva	1	2	3	4	5	
	As questões obrigam a tomar posição.					
Perguntas de ordem superior que partem de situações desafiantes	1	2	3	4	5	
	As questões entusiasмам os alunos.					
A discussão desenvolve a motivação	1	2	3	4	5	
	Existe envolvimento de toda a turma.					
Inspira um significado partilhado	1	2	3	4	5	
	Contributos significativos dos alunos.					
RESOLUÇÃO DE DIFICULDADES						
Reformulação das questões se necessário	1	2	3	4	5	
	O discurso é acessível aos alunos.					
Adequação dos padrões de questionamento utilizados	1	2	3	4	5	
	Obriga a relembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar.					
TEMPO DE ESPERA						
Tempo de espera ajustado	1	2	3	4	5	
	Adequação do ritmo.					
ORIENTAÇÃO DA DISCUSSÃO						
Promoção de competências de comunicação	1	2	3	4	5	
	A permuta entre alunos é aberta.					
Promoção de competências de interação	1	2	3	4	5	
	Há respeito mútuo.					
Centra a discussão	1	2	3	4	5	
	Evita a divagação.					
Dá atenção a todas as respostas.	1	2	3	4	5	
	Dignifica as respostas e desempenhos.					
Promove a participação	1	2	3	4	5	
	Democratiza a participação.					
Clarifica ideias dos alunos	1	2	3	4	5	
	Dignifica resposta/desempenhos incorretos.					
Analisa processos de pensamento	1	2	3	4	5	
	Ensina a distinguir, comparar, justificar.					
Expressa o seu próprio pensamento	1	2	3	4	5	
	Expressa ponto de vista pessoal.					
CONCLUSÃO DA DISCUSSÃO						
Sintetiza as ideias discutidas	1	2	3	4	5	
	Organiza o pensamento coletivo					

Os alunos sintetizam a discussão	1	2	3	4	5
	Redige texto com a turma.				
AVALIAÇÃO					
Promove a reflexão dos alunos sobre melhorias, dificuldades e sucessos	1	2	3	4	5
	Reflete com os alunos sobre as suas aprendizagens.				
Compromete os alunos na melhoria das suas aprendizagens	1	2	3	4	5
	Responsabiliza pelo processo de aprender.				

(Tuckman, 2012)

3.3.3 Autoavaliação dos estudantes

O quadro III apresenta uma escala construída para ser utilizada pelos alunos para autoavaliarem os desempenho individuais e da turma numa aula de discussão.

Tabela: 3.3 Autoavaliação de uma aula de discussão

	Níveis de desempenho				
	Baixo	Moderado	Alto		
	1	2	3	4	5
Tratamento das questões					
Utilidade da discussão					
Envolvimento do aluno					
Envolvimento da turma					
Qualidade da participação do aluno					
Principal crítica:					
Principal sugestão:					

(Arends, 2008)

3.3.3 Entrevistas semidiretivas

Para aferir o significado que outros docentes de filosofia atribuem à autossupervisão e a sua representação acerca do modelo de ensinar e aprender filosofia realizaram-se entrevistas a docentes da disciplina de filosofia.

A entrevista-padrão, para Tuckman (2012: 693), caracteriza-se por planejar antecipadamente os tópicos e dimensões a abranger deixando que o entrevistador decida no momento a sequência e o enunciado das questões. Nas «entrevistas semidiretivas (também chamadas de entrevistas com plano, com guia, com grelha, focalizadas, semiestruturadas) [...] devem ser registadas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)» (Bardin, 2013: 89). Estando a subjetividade do entrevistado presente, permite que se capte «a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incómodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras» (Bardin, 2013: 90). Esta tipologia de entrevista, contém em si mesma o paradoxo de querer preservar a singularidade de cada um dos entrevistados e exigem, ao mesmo tempo, a generalização, a síntese ou a comparabilidade. Deste modo, a complexidade do tratamento dos dados da entrevista semidiretiva obriga a uma análise de conteúdo que contemple simultaneamente «uma grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas. [...] Só que é preciso completá-la, e de preferência previamente, por outra técnica de decifração – e de arroteamento – entrevista por entrevista» (Bardin, 2013:91). Ao tratar os dados não se pretende, pois uma abstração que omita o significado original, estrutural e latente deixado pelos entrevistados. A análise da entrevista permite conhecer a reflexão de cada entrevistado sobre a realidade, num processo que visa a objetividade e a comparabilidade de perspetivas.

Ao estabelecer o guião da entrevista a docentes de filosofia visaram-se objetivos relativos à autossupervisão e objetivos relativos ao modo de ensinar e aprender filosofia no ES, que de seguida se enunciam:

OBJETIVO GERAL – Recolher dados que permitam articular práticas de autossupervisão com concepções de ensino de professores de Filosofia do E. S.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1 – Reconhecer práticas de autossupervisão pela análise que faz da sua ação. (Tabela 3.4)

OBJETIVO ESPECÍFICO 2 – Caracterizar concepções do professor de Filosofia quanto ao ensinar e ao aprender Filosofia. (Tabela 3.5)

3.3.3.1 Representação de práticas de autossupervisão

Tabela: 3.4 Representação de práticas de autossupervisão

Objectivos específicos	Formulário das perguntas
Conhecer as representações do professor face ao seu contexto de ensino.	1. O contexto do ensino da Filosofia no Ensino Secundário. 1.1 Como entende o contexto em que desenvolve a sua prática de ensino de Filosofia (ao nível do ME, da escola e da sala de aula)? 1.2 Ao nível do seu trabalho de sala de aula há professores que são fiéis a um modelo que consideram preferível, enquanto outros preferem ir refletindo, monitorizando e experimentando modos de fazer diferentes. Em que grupo se enquadra? Porquê?
Identificar práticas de autossupervisão pela análise que faz o professor ao programa da disciplina de Filosofia	2. Relativamente aos conteúdos, 2.1 Ao trabalhar os conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia, parece-lhe que estes se adequam ao desenvolvimento cognitivo, aos interesses, às necessidades e às motivações dos alunos? 2.2 Ao nível da gestão do programa, tem alguma solução que considere eficaz ou vai experimentando novas hipóteses?
Contrastar as representações do professor face às finalidades da disciplina e os limites à sua concretização.	3. Finalidades da disciplina de Filosofia no E. S. 3.1 No essencial, quais deviam ser, em seu entender, as finalidades do ensino da Filosofia, no E. S. ? 3.2 Na sua opinião, o trabalho que realiza com os seus alunos aproxima-se das finalidades do ensino da Filosofia, no E. S.? Em que aspetos? Que restrições encontra (materiais, carga horária, a

	diversidade de alunos,...)
Confrontar as motivações do professor de Filosofia do ES com os seus modos de atuação.	<p>4. A razão de ser professor.</p> <p>4.1 Qual a razão de ser professor? Quais são as suas intenções e os seus preconceitos? Como percebe as suas práticas e que percepção têm os alunos delas?</p> <p>4.2 Como descreve os seus modos de atuação/rotinas (métodos, estratégias e tipologias de interação)? Habitualmente coloca estas questões?</p>
Descrever o tipo preferencial de ambiente de aprendizagem.	<p>5. A competência didático-pedagógica do professor.</p> <p>5.1 Na sua atividade torna-se mais importante a transmissão rigorosa de matérias ou a criação de ambientes de aprendizagem abertos (em que os alunos possam realizar aprendizagens autónomas e cooperativas ou colaborativas com os seus pares)? Porquê?</p>

3.3.3.2 Representação do ensinar a aprender filosofia

Tabela: 3.5 Representações do ensinar a aprender filosofia

Objectivos específicos	Formulário das perguntas
Caraterizar o modo de ensinar e de aprender Filosofia no ES.	<p>6. A legitimidade dos métodos que emprega.</p> <p>6.1 Antes de iniciar uma atividade letiva qual das seguintes questões coloca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual o problema que tenho para ensinar? • Como vão aprender os alunos este problema? • Que reflexão faz? <p>6.2 Costuma fazer abordagens baseadas em problemas ou em enigmas? (Com a turma toda, em pequenos grupos, com pesquisa autónoma, com a produção de trabalhos finais?)</p> <p>6.3 Que lugar tem o diálogo/discussão na sua sala de aula? Planifica essas discussões ou deixa que elas ocorram? Porquê? Costuma avaliá-lo com os seus alunos? Como?</p>
Identificar o papel que assume o professor de Filosofia no ES.	<p>7. Os papéis que assume em relação aos seus alunos.</p> <p>7.1 Assume um papel diretivo e controlador? Porquê?</p> <p>7.2 Prefere um papel não diretivo, não intrusivo, talvez problematizador?</p>
Listar as competências	8. Conhecimentos, capacidades e competências que os alunos estão

que realizam os alunos de Filosofia do ES.	a desenvolver. 8.1 Que conhecimentos, capacidades e competências devem ser desenvolvidos pelos alunos? 8.2 Costuma refletir com os alunos sobre este aspecto? Como o faz?
Descrever factores inibidores/promotores da aprendizagem da disciplina de Filosofia no ES.	9. Factores que inibem/promovem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. 9.1 Em sua opinião, os alunos estão todos envolvidos no trabalho da sala de aula (motivação, participação)? Qual o ambiente de trabalho mais indicado? Porquê? 9.2 Como orienta os seus alunos? Comunica aos seus alunos os objetivos (objetivos cognitivos, quer de compreensão de matérias, quer de desenvolvimento de competências de pensamento; objetivos sociais – de interação e de trabalho colaborativo)
Tipificar as práticas de avaliação formativa.	10. O envolvimento dos alunos no processo de avaliação. 10.1 Tem por hábito levar os alunos a reconstruir os processos de pensamento que realizam nas atividades letivas? 10.2 Em sua opinião, considera importante que os alunos avaliem as atividades que desenvolvem? Porquê? Modalidades de avaliação?

3.4 Processo de análise dos dados

Depois de recolhidos os dados «deve começar a desenvolver uma lista preliminar de categorias de codificação» (Bogdan e Biklen, 2013: 233). A codificação permite a passagem dos dados em bruto para agregados de dados sistematizados (Bardin, 2013:129), sobre os quais se fará a análise, com vista à obtenção de explicações.

3.4.1 Categorização das notas de campo

Tabela: 3.6 Categorização das notas de campo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. MONITORIZAÇÃO DA AUTOSSUPERVISÃO	1.1 O que observa 1.2 Como observa

	1.3 Que conclusões retira dos dados recolhidos
2. REGULAÇÃO DA AUTOSSUPERVISÃO	2.1 Que hipóteses constrói 2.2 Que testes empíricos realiza 2.3 Como avalia as inovações 2.4 Com que instrumentos avalia
3. COLABORAÇÃO NA AUTOSSUPERVISÃO	3.1 Que ideias e práticas discute com os pares 3.2 Que constrangimentos encontra no trabalho colaborativo 3.3 Que oportunidades de desenvolvimento profissional lhe oferece o trabalho colaborativo
4. REPRESENTAÇÃO DA A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES	4.1 Das expectativas dos estudantes 4.2 Do posicionamento 4.3 Da adaptação a inovações 4.4 Da evolução das competências filosóficas

3.4.2 Categorização das entrevistas

Tabela: 3.7 Categorização das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. PREFERÊNCIAS POR UM MODELO DE ENSINO	1.1 A matriz filosófica 1.2 Representação de um modelo 1.3 A aprendizagem baseada em problemas 1.4 A discussão em sala de aula 1.5 Expor e explicar
2. COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS VISADAS	2.1 O trabalho filosófico 2.2 Problematização 2.3 Concetualização 2.4 Argumentação
3. CONFIGURAÇÃO DA SUPERVISÃO	3.1 Representação do contexto 3.2 Representação do desenvolvimento profissional 3.3 Descrição de práticas de observação 3.4 Exposição de situações de questionamento e reflexão 3.5 Avaliação de práticas pedagógicas 3.6 Descrição de situações de colaboração e de trabalho com os pares

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

4.1 Análise de notas de campo do docente

As tabelas (4.1 a 4.4) que de seguida se apresentam transcrevem excertos das notas de campo elaboradas pelo docente ao longo do ano letivo. Nelas os textos estão ordenados a partir das categorias e subcategorias previamente definidas. No final de cada tabela encontra-se a respetiva análise.

4.1.1 Monitorização da autossupervisão

Tabela: 4.1 Monitorização da autossupervisão

O que observa
20.10.14 - «Quando passámos à aula propriamente dita dei por mim a falar sozinha. [...] estavam entre a passividade e a ausência, anotando o que ia dizendo».
31.10.14 - «A turma não sabe trabalhar em grupo. Não escutam com atenção as orientações iniciais dadas pelo professor. Os grupos têm muita dificuldade em fazer opções».
31.10.14 - «Tenho tendência a seguir o modelo expositivo».
18.02.15 - «Há dias, depois de uma aula de debate, tornou-se clara a necessidade de reestruturar o pensamento e a linguagem dos alunos. Ao nível da oralidade [...] nem sempre constroem argumentos. Os raciocínios não são claros e rigorosos. Nos textos escritos acontece o mesmo».
18.02.15 - «Tenho [...] observado que alguns alunos não gostam de registar os seus pensamentos ou as suas respostas. Preferem aguardar até que o professor enuncie uma resposta modelo. Têm maior atrevimento na oralidade do que na escrita. [...] falta rigor da oralidade. Consideram-na menos importante do que na escrita. Também não dão grande valor aos seus pensamentos ou aos dos colegas».
13.04.15 - «Têm mostrado mais gosto em falar do que em escutar os seus colegas».
30.11.14 - «A linguagem é [...] um elemento inibidor da aprendizagem».
Como observa

20.10.14 - «O método utilizado não correu bem. Na 1ª parte, face ao questionamento de um aluno estavam com interesse. Depois projetei um texto do manual dos alunos e fui resolvendo as tarefas. Limitaram-se a registar com sentido de responsabilidade, mas sem envolvimento no tema».

30.11.14 - «O professor apresentou o problema à turma. Apenas assistiu o trabalho dos grupos, deixando sempre questões para os alunos resolverem. Orientou na escolha de um coordenador de grupo e de um secretário».

Que conclusões retira dos dados recolhidos

20.10.14 - «Assumi um papel diretivo, respondendo e não deixando espaço para a interrogação dos discentes».

20.10.14 - «Foi uma transmissão entusiasmada de conteúdos [...] Não correu bem!».

07.11.14 - «Os textos que são dados aos alunos são demasiado fragmentários. Faz falta um obra de filósofo ou pelo menos um excerto mais longo».

07.11.14 - «os alunos estão interessados e atentos».

30.11.14 - «Os alunos interessam-se muito pelo problema, mas têm dificuldade em fazer uma análise profunda. Ao consultarem o manual, instrumento de referência, confrontam-se com uma panóplia de textos de épocas históricas muito diferentes, que atrofia a sua própria análise».

03.12.14 - «É muito interessante a sua reação. Difícil é levá-los a uma problematização realmente filosófica. A controvérsia filosófica que perpassa os diferentes temas é desconcertante para o aluno, habituado que está a debitar “verdades”».

03.12.14 - «O mais difícil é fazer com que os alunos desaprendam determinadas posturas em sala de aula. Durante o seu percurso escolar foram treinados para repetir concepções transmitidas pelos diferentes professores que, com maior ou menor eficácia fixaram com certo tipo de perfeição, para logo de seguida apagar da memória. Pensar nos problemas é mais motivante, mas gera grande insegurança».

11.01.15 - «Adquirem conceitos e compreendem problemas. Para que melhorassem a sua expressão escrita seria necessário que tivessem feito um texto escrito de sistematização. O tempo é pouco e precisam também de resolver questionários para prepararem o teste de avaliação. Este tem um peso de 90% nos critérios de avaliação».

11.01.15 - «O que mais promove a aprendizagem será a pertinência das matérias (os problemas) e a motivação dos alunos. A inibi-la temos a dificuldade em fazer registos escritos».

21.01.15 - «Sem grande rigor e falhando em pontos como a definição de objetivos e a avaliação dos resultados da discussão, esta já tem sido usada. Começa a tornar-se importante que escrevam o que pensam e que partilhem com os pares. Só depois se alargará à turma, fazendo a

respetiva síntese».

21.01.15 - «Mas há alunos [...] distraídos com os seus pensamento».

28.02.15 - «A dissonância entre modelos de ensino diferentes, selecionados pelos diferentes professores, acarreta dificuldades maiores na organização do trabalho de discussão em sala de aula. São vários os exemplos que podemos apontar:

- o recurso frequente ao modelo expositivo, hoje muito apoiado pelo PowerPoint, e a conseqüente passividade ou alheamento dos alunos;
- hábitos de participação demasiado espontânea, pouco ponderada e coletivamente desorganizada, mas tida frequentemente como positiva;
- a qualidade das intervenções orais nem sempre é incrementada ficam, por vezes, limitadas a conceitos, a palavras que não são frases, a um jogo do implícito e do explícito que não é compreendido por todos. Frequentemente, não são claros para todos os alunos os objetivos. Nem sempre existe uma sistematização da discussão e raramente se avaliam os processos cognitivos em desenvolvimento;
- por vezes, não se reestruturam nem se reformula o discurso oral. Há falta de organização dos raciocínios por forma a que se distingam premissas de conclusões;
- existe falta de estímulo aos alunos mais tímidos e inseguros;
- subsiste a ausência da avaliação».

28.02.15 - «Se optámos por um modelo que privilegia o papel ativo dos alunos, não podemos decidir-nos por um papel que não seja igualmente dinâmico: o professor estimula, reformula pensamentos, assinala e corrige erros, procura que os alunos caminhem para um pensamento de ordem superior, orienta para que saibam estar na aula e erra também, mas pensa nisso».

28.02.15 - «A linguagem do manual tem de ser decifrada em cada frase. Os esquemas redutores e sublinhados fáceis do manual são uma aparência salvífica que pode criar a ilusão de que não é necessário o esforço de ler textos na sua totalidade, conduzindo ao não desenvolvimento de capacidades interpretativas, comunicativas».

10.05.15 - «O professor assume um lugar central, na síntese do conhecimento, na promoção da controvérsia e na gestão da ordem na sala de aula».

O registo exposto permite que se considere que foram submetidas a observação diferentes variáveis: atitude dos estudantes, papel do professor, modelos de ensino e recursos didáticos.

Ao nível da atitude dos alunos constata-se que as aulas de exposição, por vezes, associadas à projeção de recursos didáticos, são mais propensas à passividade dos estudantes. Por outro lado, as aulas de problematização e de

discussão, centradas nos alunos, são mais participadas, embora a qualidade das intervenções, o uso de conceitos e a escolha de argumentos seja mais espontânea do que refletida. O registo de análise, pouco profundo, poderia ser colmatado pelo trabalho realizado a pares ou em grupo. No entanto, os estudantes revelam dificuldade em considerar a opinião de colegas e em trabalhar em grupo. Esperam que o docente apresente *opiniões certas* e têm dificuldade em aceitar a controvérsia filosófica, pois esta gera insegurança, tal como a opinião dos colegas.

O docente desempenha um papel diretivo na exposição, na promoção do diálogo, na condução para a tomada de posições face a problemas, na elaboração de sínteses e na gestão da sala de aula.

Nestes registos há um misto de modelos de ensino. A exposição é desejada pelos alunos, pois propicia a segurança, pela memorização de conteúdos. Estando esta habitualmente presente, na generalidade das disciplinas, é difícil ultrapassar esta expectativa dos discentes. Quanto à DSA pode afirmar-se que, paradoxalmente, é muito motivante para os alunos, mas pouco valorizada, pois não se considera o pensamento dos colegas e espera-se que o docente apresente *verdades definitivas*, manifestamente impossíveis em filosofia. Todavia, registam-se como tarefas prementes, a necessidade de reconstruir o pensamento dos alunos, a utilização rigorosa de conceitos e argumentos. Na ABP há uma reação positiva, mas alguma dificuldade em promover uma problematização verdadeiramente filosófica; esta abordagem gera insegurança nos alunos.

Os recursos didáticos selecionados, nomeadamente a inevitabilidade do texto filosófico, evidenciam as dificuldades de linguagem e consequentemente de hermenêutica; apesar disso, refugiar-se em esquemas seria reduzir insuportavelmente o trabalho filosófico.

A principal autocrítica consiste no facto de não se promover sempre a avaliação da DSA, face aos objetivos traçados. A principal sugestão reside na necessidade de ser cuidadoso no discurso oral, do docente e dos discentes, este último reformulável sempre que oportuno.

Num cenário de supervisão clínica/reflexivo cabe ao professor, a partir do interior da sua sala de aula, decidir o que deve e como deve fazer. Portanto,

interessa agora analisar o modo como a reflexão acerca dos dados observados orienta as decisões do docente, isto é, que hipóteses e soluções vai experimentar.

4.1.2 Regulação da autossupervisão

Tabela: 4.2 Regulação da autossupervisão

Que hipóteses constrói
20.10.14 - «Preciso que os alunos estejam mais ativos na aula. Está na altura de colocar nas suas mãos a tarefa de pensar um problema, encontrar teses, argumentos e objeções».
31.10.14 - «tenho de desconstruir os seus modos habituais de trabalhar em grupo. Há demasiado barulho».
31.10.14 - «Como pode ele entender se não lê com fluência. Será que as dificuldades resultaram de estar a expor-se perante a turma? Se lesse em silêncio seria melhor?».
03.12.14 - «Têm de aprender a intervir corretamente, quando for oportuno e têm de saber escutar [...]. E se os ensinasse a intervir oralmente?».
20.03.15 - «As aulas de debate supõem a interação e esta exige que as intervenções orais sejam preparadas. Vamos testar o método de “pensar, emparelhar e partilhar”».
28.02.15 - «A hermenêutica do texto filosófico é uma tarefa árdua para os alunos dado o carácter abstrato do discurso».
28.02.15 - «Talvez a sua desmotivação esteja na dificuldade de compreensão do problema que subjaz a cada texto».
Que testes empíricos realiza
07.11.14 - «Temos feito essencialmente leitura de textos, muito dirigida [...], embora haja um questionamento constante aos alunos que dessa forma realizam aprendizagem cooperativa. Esta tem estado sempre associada à discussão em sala de aula dos temas em estudo. A abordagem baseada em problemas não tem tido lugar. Tento preparar os alunos para ela. É preciso dar-lhes confiança, para que possam vir a avançar».
30.11.14 - «O professor questiona e escuta. 1ª aula - apresenta problema e define objetivos para trabalho de grupo. 2ª aula - lê para toda a turma as sínteses de cada grupo e regista as questões no quadro. 3ª aula – orienta a pesquisa e em grupo alargado, a turma, interroga os alunos para que articulem as questões que tinham para resolver».
11.01.15 - «A matéria está planificada, queremos utilizar a abordagem baseada em problemas.

<p>Há, no entanto, que definir conceitos estruturantes para o trabalho posterior. O professor trabalha com a turma toda. Os alunos cooperaram. A aula foi centrada no professor, embora com momentos de aproximação à aprendizagem cooperativa. O programa da disciplina é extenso e não podemos optar sempre pelos métodos mais morosos».</p> <p>21.01.15 - «[Os alunos estão a desenvolver] Pensamento de ordem superior: questionar, comparar, distinguir, justificar».</p> <p>13.04.15 - «Comecei a fazer o mesmo nos textos orais usados nas aulas. Estabeleci a regra de enunciar o raciocínio de forma completa, em vez das frases curtas e incompletas que habitualmente aparecem».</p> <p>13.04.15 - «Querida que [...]se produzissem bons textos orais e uma síntese escrita. Os 50 minutos limitam o trabalho».</p> <p>13.04.15 - «Vou construir um guião para os alunos se orientarem no debate».</p> <p>10.05.15 - «O guião foi construído e a aula de discussão um desastre. Os alunos não colaboraram. [...] queriam as sínteses do professor. O teste aproximava-se [...] e [...] o que mais importa são os resultados. É mais fácil memorizar respostas do que construí-las».</p>
Como avalia as inovações
<p>11.01.15 - «Não se trata de uma aprendizagem cooperativa, pois não foram comunicados objetivos, não houve trabalho em pequenos grupos; não houve uma análise e síntese entre pares; faltou a apresentação de um produto final e a respetiva avaliação de todo o processo».</p> <p>28.02.15 - «Item [a avaliação] mais difícil de integrar, para mim que me esqueço e para os alunos que não lhe dão grande importância».</p>
Com que instrumentos avalia
<p>07.11.14 - «Os alunos interessam-se por aprender. [...] Embora, mais empenhados na participação oral do que no registo e sistematização dos referidos conceitos. Tenho receio que toda esta participação se dissipe».</p> <p>07.11.14 «Este aspeto tem sido descurado. Não se têm envolvido os alunos no processo de autoavaliação ou de avaliação formativa».</p> <p>11.01.15 «Continua a falhar. Amanhã vou insistir neste ponto».</p>

A autoavaliação das atividades desenvolvidas na aula desperta o docente para a necessidade de planificar novas forma de abordagem, testando desse modo as hipóteses seguintes:

- a qualidade das prestações será melhor se ensinar os alunos a intervir?
- o debate será mais profundo se as intervenções orais forem preparadas?

- serão as dificuldades ao nível da linguagem que condicionam a compreensão de problemas, dos argumentos e das objeções?
- Poderão as aulas de discussão melhorar com a construção de guiões?

Experimentam-se dois métodos. O primeiro mais centrado nos alunos, pois exige trabalho colaborativo, visa melhorar as discussões em sala de aula: pensar-emparelhar- partilhar” (Arends, 2008: 435). Este trouxe melhorias na qualidade das intervenções, embora para os alunos seja mais trabalhoso e leva-os a fazer registos que podem ter de corrigir. O segundo mais centrado no professor, porquanto consiste no trabalho de hermenêutica do texto filosófico: é moroso e menos motivante, mas propedêutico para a autonomia na realização da ABP. Sobre este não se criou nenhum registo de autoavaliação do docente ou dos discentes, pois não foi aplicada a sua sintaxe na totalidade.

As hipótese de criar um guião para que na aula de DSA houvesse melhorias foi testada, mas também infirmada. Planificada minuciosamente, com um guião de trabalho, a aula de discussão acerca da teoria da justiça de Rawls, não foi eficaz. Os alunos, por razões internas e externas à disciplina, não cooperaram.

A principal crítica consiste na ausência da autoavaliação sistemática. A principal sugestão reside na necessidade de promover a sistematização de problemas, conceitos e argumentos.

Num cenário de supervisão clínica/reflexivo a investigação do professor sobre o seu ensino deve ser concretizada com a colaboração dos pares, pois se investigarem de forma conjunta o seu campo de ação, particularmente a realidade da sala de aula, podem desenvolver-se profissionalmente e construir soluções inovadoras.

4.1.3 Colaboração na autossupervisão

Tabela: 4.3 Colaboração na autossupervisão

Que ideias e práticas discute com os pares
10.09.14 - «O grupo de professores de filosofia reuniu. Discutimos critérios de avaliação. Gostaria que nos critérios ficasse uma percentagem para a participação oral na aula e para a realização de trabalhos escritos individuais ou em grupo. A proposta foi votada e não passou. Ficámos apenas

com os testes sumativos e as atitudes».

10.09.14 - «Queria que tivesse sido possível contextualizar a discussão dos critérios de avaliação com a especificidade do modo de ensinar filosofia. Para o grupo o importante é objetivar o número de instrumentos para evitar que no final do ano apareçam recursos».

12.09.14 - «Hoje reunimos para elaborar a planificação de 10º ano. Fizemos um trabalho técnico: calendarizámos as diferentes unidades temáticas. O resto é ao cuidado de cada um».

07.10.14 - «Discutimos, em reunião de professores de filosofia, os resultados que obtiveram os alunos nos exames nacionais, em que há uma descida de alguns valores em relação à classificação interna».

07.10.14 - «Deliberou-se por maioria que se continuaria a utilizar a tipologia de teste já existente».

03.12.14 - «Hoje o grupo reuniu para coordenar o trabalho do 10º ano de filosofia. Verificou-se se as matérias planificadas estavam lecionadas e se os instrumentos de avaliação iriam ser aplicados como estão previstos nos critérios de avaliação».

19.12.14 - «No CT pudemos constatar que há alunos que notoriamente necessitam de redefinir o seu percurso escolar. Os docentes ficam muito perturbados sempre que os pais vêm à escola e reivindicam aquilo que julgam ser direitos dos seus educandos. Aqueles apelam continuamente para melhores condições de horário da turma; questionam o DT sobre situações de cumprimento de programas, de matérias para testes. São vistos pelos docentes como demasiado intrusivos e perturbadores da ordem. A aproximação da família à escola nem sempre é bem recebida. Os docentes não estão abertas para a compreensão da cultura da família em que os alunos cresceram. Querem impor um modelo de cultura escolar».

Que constrangimentos encontra no trabalho colaborativo

19.09.14 - «Introduzimos outros elementos dizia um colega: “é estarmos a arranjar lenha para nos queimarmos”».

19.09.14 - «Quanto a discutirmos o modo de ensinar filosofia, aconselhava outro colega: “Não te metas nisso! Só vais arranjar problemas com o grupo.” ».

07.10.14 - «entrar-se na sala de aula [...] não é um terreno agradável para o grupo».

07.10.14 - «E quanto a aulas cada um continuará a fazer como entender».

«face a uma realidade em mudança [...] continua a insistir [se] nos mesmos modos de ensinar e que por vezes não resultam (dizem que os alunos não se interessam!)».

03.12.14 - «Convidei os colegas a assistir a algumas das minhas aulas, no âmbito do mestrado em supervisão pedagógica. Indiquei que forneceria os instrumentos de observação. O silêncio foi absoluto: ninguém se disponibilizou».

13.02.15 - «Os alunos também acham que os meus testes são mais difíceis do que os dos

colegas. Um aluno perguntou-me: “Professora, os testes de filosofia não são feitos em grupo, pelos professores. O nosso é tão diferente do dos nossos colegas” [...] De qualquer modo, o nosso teste corresponde ao trabalho que fazemos na aula».

13.02.15 - «Esta questão levou-me a propor ao grupo que tentássemos aferir os testes de avaliação sumativa [...] Não tive qualquer acolhimento».

13.02.15 - «Mesmo depois dos resultados fracos dos nossos alunos em exame, por que razão se resiste tanto a coordenar, a olhar para os pontos fracos das nossas aulas?».

Que oportunidades de desenvolvimento profissional lhe oferece o trabalho colaborativo

18.05.15 - «A aula de hoje foi coadjuvada, estiveram duas colegas comigo. Discutimos questões relativas ao tema da dimensão religiosa da ação humana. Levantámos questões. Os alunos argumentaram. Colocámos objeções. E levantámos outros problemas. Os alunos estiveram ativamente a pensar. No final deram nota positiva e pediram mais aulas destas».

18.05.15 - «A planificação da aula foi feita informalmente: incluía as questões que habitualmente discutimos na sala de professores. O conhecimento que tínhamos das posições de diferentes filósofos fez com que tudo surgisse naturalmente, embora houvesse mais de pensado do que de espontâneo».

18.05.15 - «O que teve de mais gratificante foi a atividade filosófica realizada, quer entre professores, quer entre estes e os alunos. Tratou-se de um exercício que partindo da problematização, obrigou à clarificação de conceitos e à tomada de uma posição pessoal».

18.05.15 - «Os docentes envolvidos, ao conversarem sobre os aspetos aqui descritos, foram unânimes na conclusão de que ganharíamos muito mais se tivéssemos mais atividades colaborativas. Também nos referimos aos modos de aprender do aluno e, embora não nos tenhamos debruçado amiúde, concluímos que nas aulas mais centradas nos alunos a motivação e consequentemente as aprendizagens são superiores».

Os docentes do grupo de filosofia têm desenvolvido um importante trabalho colaborativo ao nível da definição de critérios de avaliação; elaboração e acompanhamento de planificações; análise e discussão de resultados escolares; elaboração de tipologia de testes de avaliação e partilha de recursos didáticos. Todavia, muitas outras atividades poderiam ser discutidas/implementadas: discussão de problemas filosóficos; modos de ensinar filosofia; atitudes dos alunos face à disciplina; relevância de materiais didáticos; comparação de testes e análise de resultados; abertura da sala de aula aos pares.

«A investigação [ação] para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes. [...]Esta metodologia tem três características importantes: a contribuição para a mudança; o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo; o impulso democrático»

(Alarcão e Tavares, 2013:128).

À eficiência dos docentes pode faltar a questionação sistemática e práticas estruturadas que substituam ações voluntaristas. Talvez seja esta fraqueza que está na base da resistência à mudança e de alguma estagnação profissional. Os ganhos desta reflexão seriam grandes e as aprendizagens dos alunos estariam enriquecidas, como ilustra a experiência relatada de uma aula de coadjuvação.

A escala de auto e heterosupervisão tornou-se apenas de autossupervisão, tendo sido preenchida depois de uma aula de discussão.

A principal crítica tem que ver com a limitação da autossupervisão sempre que esta não é acompanhada da heterosupervisão. A principal sugestão é que se continue a insistir na visão segundo a qual a colaboração deve ser estendida à sala de aula.

Num cenário supervisivo de matriz indutivista, em que a voz dos estudantes é escutada, talvez se descubram possibilidades de acelerar mudanças e de promover o desenvolvimento profissional.

4.1.4 Representação da percepção dos estudantes

Tabela: 4.4 Representação da percepção dos estudantes

Das expectativas dos estudantes
10.05.15 - «A turma [...] deseja atingir bons resultados, à exceção de 3 ou 4 alunos [...] crise de identidade [...] percurso escolar conturbado».
10.05.15 - «As pedagogias centradas no aluno são motivantes [...], mas face à pressão [...] para que se atinjam bons resultados, compreendo que busquem a segurança que lhes é dada pela transmissão do professor».
07.10.14 - «certezas e de receios [...] acerca [...] dos exames nacionais. [...] perplexidade e [...] entusiasmo». «A disciplina de filosofia deixa-os completamente desconcertados: são as matérias; é a maneira como se tratam os problemas. O seu principal receio é o teste: “como é que vai ser o teste? O que é que o professor vai perguntar?”».

21.01.15 - «expectativas [...] de que o ensino esteja centrado no professor. Como referência o modelo de transmissão».
Do posicionamento
10.05.15 - «gerem as suas prioridades e têm tido avaliações a outras disciplinas».
07.11.14 - «Confiam mais nas palavras do professor e do manual do que nas suas capacidades». «esperam que lhes sejam apresentados conteúdos facilmente resumíveis, que possam depois ser apresentados em teste de avaliação».
30.11.14 - «Tenho uma sala de aula em que muitos alunos querem participar».
11.01.15 - «Faltou o empenho de alguns».
Da adaptação a inovações
02.03.15 - «“pensar, emparelhar e partilhar”. Depois de breves instantes pedimos [...] que registem o conteúdo dos seus pensamentos. Alguns resistem, [...] preferem aguardar pela resposta do professor. [...] forçados, aqueles rabiscam umas frases, mas sem grande convicção».
02.03.15 - «Vou introduzir nas próximas aulas o modelo da discussão em sala de aula».
Da avaliação do trabalho realizado
30.11.14 - «não estão envolvidos no seu processo de avaliação. [...] vou indicar-lhe critérios».
13.04.15 - «Confesso que tive algum receio da reação dos alunos e até dos seus EEs quando tomei a iniciativa de corrigir os seus erros ortográficos e reescrever os seus textos com uma revisão da sintaxe e da semântica. Quando expliquei aos alunos os objetivos em causa, a reação foi surpreendentemente positiva».
Da evolução das competências filosóficas
30.11.14 - «Adquirem conceitos».
30.11.14 - «Desenvolvem o espírito crítico e a capacidade analítica».
02.03.15 - «Aos alunos faltam capacidades de leitura e de interpretação de textos. O trabalho de conceitos é fundamental para que a discussão seja profícua».
02.03.15 - «Fora disto há muita tagarelice e impulsividade de alguns».

Na perceção dos alunos existe uma tensão essencial entre o desejo de atingir bons resultados, isto é, classificações que lhes permitam o acesso ao ensino superior, e aprender num ambiente estimulante, sendo que o primeiro fator é decisivo. Neste cenário, para além do desconforto da iniciação filosófica, persiste o modelo de ensino interativo centrado no aluno. Ora este modelo gera insegurança, ao contrário do modelo centrado no professor de teor expositivo,

pois obriga a que o saber seja construído pelo aluno. Todavia a sua capacidade de adaptação, as competências de linguagem e de pensamento de ordem superior que vão desenvolvendo, sem que disso se apercebam, são exemplos das competências filosóficas que intentámos incrementar. Bastaria comparar as composições filosóficas que realizam no início e no final do ano letivo.

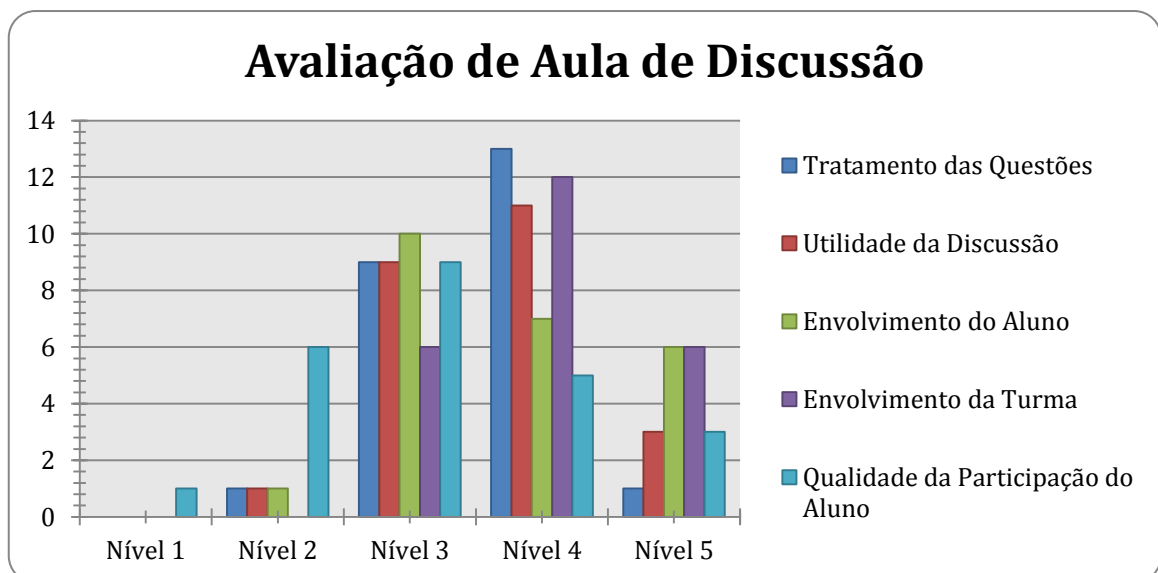
Revelam alguma dificuldade em avaliar o seu aprender, pois é uma novidade que lentamente se vai incrementando.

A principal crítica reside no facto da avaliação consistir apenas nos testes, de acordo com os critérios de avaliação da disciplina. A principal sugestão é que não seja descurado o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem.

4.2 Análise da avaliação dos discentes

4.2.1 Avaliação de uma DSA

Gráfico: 4.1 Avaliação de uma DSA



Ao observarmos a avaliação da aula de discussão, feita por 24 alunos, encontramos dados que permitem ao professor aferir do interesse deste modelo

de ensino. A maioria dos alunos atribui o nível 4 ao tratamento das questões feito pela turma, havendo 9 alunos que o avaliam no nível 3. Quanto à utilidade da discussão na compreensão de conteúdos e do próprio discurso filosófico, temos 14 alunos a atribuir os dois níveis superiores e 9 a atribuir o nível intermédio, mas positivo. Os alunos percebem também que o envolvimento da turma é superior ao envolvimento individual: nos níveis 4 e 5, registam-se 18 alunos, no primeiro caso e 13 alunos no segundo. Quanto à qualidade da participação individual registamos 7 alunos a considerarem o seu desempenho fraco, sendo o único caso em que aparece um nível 1. Este aspeto poderá revelar, por parte deste aluno, uma autocrítica forte, alguma frustração pela incapacidade de participar como gostaria ou até inaptidão do docente quanto à promoção da intervenção democrática dos alunos.

Para que a grelha de avaliação não limitasse o pensamento dos alunos, foi-lhes dada a possibilidade de fazerem uma apreciação crítica. Escrevia um aluno:

Não foi um debate, foi um discurso de argumentos de ambas as partes

Destas palavras pode inferir-se um certo desapontamento em relação a expectativas de confronto direto ou de apresentação de ideias próprias. Sendo uma via possível, até para aprofundar concepções relativas às estruturas e aos conteúdos que convêm a um debate filosófico, não seria exequível numa aula de 50 minutos.

Escrevia outro aluno:

Aspetos negativos:
Alguns tiveram a oportunidade de participar várias vezes e outros só puderam participar uma vez mesmo não tendo acabado de esclarecer as suas ideias.
Aspetos positivos:
De um modo geral a actividade ajudou-nos a adquirir algumas competências ao nível do discurso oral e da partilha de ideias próprias.

Observa-se o enfoque que o aluno coloca no desejo de ver expressos o seu pensamento pessoal ou o dos colegas, mas essa oportunidade foi-lhes negada. O pressuposto docente comum, mas frequentemente não observado, é o de que estas intervenções terão muito de senso comum e pouco de interessante. Uma análise aprofundada talvez pudesse revelar um percurso filosófico e didático interessante. Não o intentámos. No entanto, é também notória a crítica pertinente ao desempenho do professor no processo de condução da discussão, sendo que este julgamento é condição necessária ao seu desenvolvimento profissional.

Conquanto num outro registo pessoal, observa-se que aspetos como a aprendizagem e a motivação são conciliáveis, mas também desejáveis.

*Acho que fazer debates é muito útil e uma excelente forma de ver
 as demonstras e consolidar conhecimentos.
 Só acho que deviam os ter mais 50 minutos, porque é só a meio
 que os alunos começam a envolver-se mais.*

Embora não tenha existido heterosupervisão, no sentido de que não esteve presente outro professor que observasse, o docente promoveu a autoavaliação da discussão, a partir do instrumento que de seguida se apresenta.

4.2.2 Avaliação da atuação do professor numa DSA

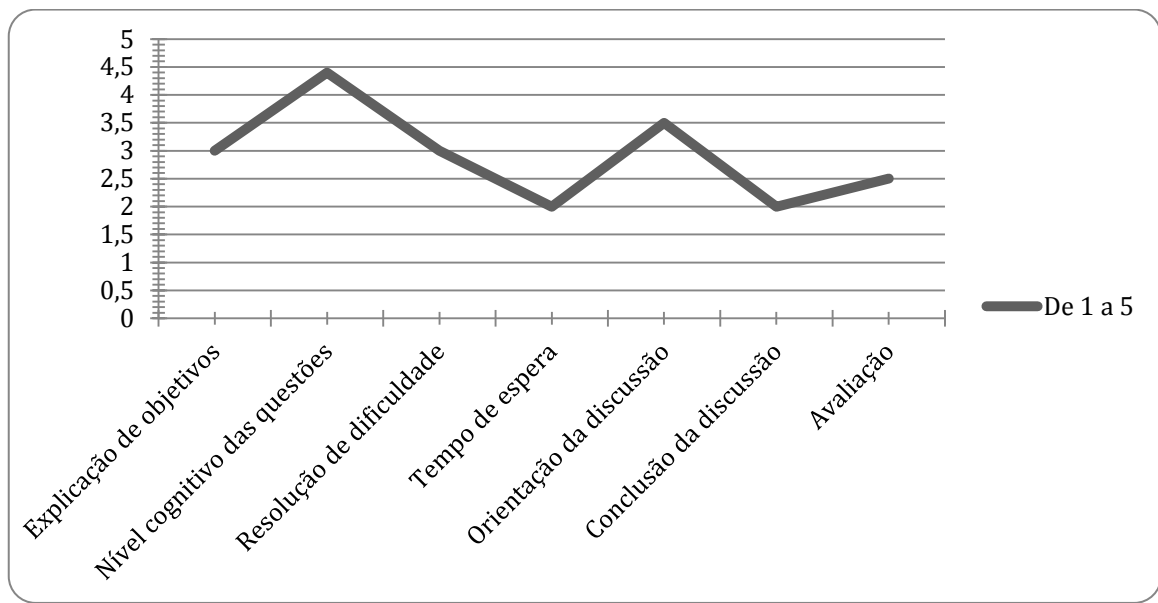
Tabela: 4.5 Escala sobre o modo de atuação do professor numa DSA

OBJETIVOS					
	Baixa		Moderada	Alta	
Explica os objectivos.	1	2	3	4	5
	Fá-lo de forma clara.				
NÍVEL COGNITIVO DAS QUESTÕES					
Afastamento de questões factuais.	1	2	3	4	5
	As respostas visam a recitação.				
Perguntas de ordem superior que sugerem dissonância cognitiva.	1	2	3	4	5
	As questões obrigam a tomar posição.				
Perguntas de ordem superior que partem de situações desafiantes.	1	2	3	4	5
	As questões entusiasmam os alunos.				
A discussão desenvolve a motivação.	1	2	3	4	5

	Existe envolvimento de toda a turma.				
Inspira um significado partilhado.	1	2	3	4	5
	Contributos significativos dos alunos.				
RESOLUÇÃO DE DIFICULDADES					
Reformulação das questões se necessário.	1	2	3	4	5
	O discurso é acessível aos alunos.				
Adequação dos padrões de questionamento utilizados.	1	2	3	4	5
	Obriga a relembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar.				
TEMPO DE ESPERA					
Tempo de espera ajustado.	1	2	3	4	5
	Adequação do ritmo.				
ORIENTAÇÃO DA DISCUSSÃO					
Promoção de competências de comunicação.	1	2	3	4	5
	A permuta entre alunos é aberta.				
Promoção de competências de interação.	1	2	3	4	5
	Há respeito mútuo.				
Centra a discussão.	1	2	3	4	5
	Evita a divagação.				
Dá atenção a todas as respostas.	1	2	3	4	5
	Dignifica as respostas e desempenhos.				
Promove a participação.	1	2	3	4	5
	Democratiza a participação.				
Clarifica ideias dos alunos.	1	2	3	4	5
	Dignifica resposta/desempenhos incorretos.				
Analisa processos de pensamento.	1	2	3	4	5
	Ensina a distinguir, comparar, justificar.				
Expressa o seu próprio pensamento.	1	2	3	4	5
	Expressa ponto de vista pessoal.				
CONCLUSÃO DA DISCUSSÃO					
Sintetiza as ideias discutidas.	1	2	3	4	5
	Organiza o pensamento coletivo				
Os alunos sintetizam a discussão.	1	2	3	4	5
	Redige texto com a turma.				
AVALIAÇÃO					
Promove a reflexão dos alunos sobre melhorias, dificuldades e sucessos.	1	2	3	4	5
	Reflete com os alunos sobre as suas aprendizagens.				
Compromete os alunos na melhoria das suas aprendizagens.	1	2	3	4	5
	Responsabiliza pelo processo de aprender.				

Da análise da tabela resulta o gráfico seguinte:

Gráfico: 4.2 Avaliação do professor numa DSA



A análise desta escala permite que se afirme que o docente privilegia o nível cognitivo das questões, embora o “significado partilhado”, as competências de comunicação e de interação estejam no nível intermédio. Ao nível da orientação da discussão o enfoque está no problema em debate, clarificando e incentivando a participação de todos os alunos. Assinalam-se como fator crítico o ritmo rápido com que o debate é realizado. Esta preferência obnubilou os seguintes aspetos: a explicação de objetivos; o escasso tempo de espera pela resposta dos alunos; a fraca disposição para desenvolver competências de comunicação e interação; a análise frágil de processos de pensamento; a insignificante síntese de ideias discutidas; a análise do debate.

Cruzando o que referiam os alunos a propósito da qualidade da sua participação com a avaliação que faz o docente do seu desempenho talvez se possa dizer o seguinte: existe um certo comprometimento dos alunos com a sua aprendizagem, pois eles reconhecem que a qualidade da sua participação poderia ser superior; a docente realiza uma orientação que procura responsabilizar os

alunos pelo seu aprender, embora no nível intermédio. Resta realizar um trabalho mais intenso sobre os pontos fracos para a sua superação.

Seria errado pensar-se que estes resultados resultam da limitação de tempo de uma aula e não da opção da docente quanto àquilo que considerou ser mais pertinente e oportuno para os 50 minutos de que dispunha.

4.3 Análise de entrevistas

4.3.1 Preferência por um modelo de ensino. A matriz filosófica

Tabela: 4.6. Preferência por um modelo de ensino. A matriz filosófica

A matriz filosófica	
P 1	<p>«O diálogo é a nossa base de trabalho. É claro que há momentos em que eles estão a estudar as teorias e estão a colocar dúvidas (não estão a perceber uma teoria e eu tenho que inserir mais momentos de explicitação) [...] Diálogo e discussão».</p> <p>«Se planifico essas discussões? Eu prevejo-as, mas elas também ocorrem mesmo sem estarem previstas [...] Mas o que me importa sublinhar é que o ensino é estruturado: problemas, teorias, tomada de posição, objecções e refutações, etc».</p> <p>«Mas há diretivas e há mesmo... Problematizar não é fácil... E saber responder aos problemas também não, sobretudo se eles tiverem que se posicionar em perspectiva... e daí refutar teses e argumentos contrários... Mas a verdade é que esta metodologia os envolve e motiva muito mais».</p>
P 2	<p>«colocando a tónica nisto: aprender a filosofar. Procurando delinear bastante bem aquilo que seria um modelo didático centrado [...] em conceptualizar, problematizar e argumentar. Em boa parte é um modelo que me parece filosoficamente bem fundamentado. Platão assim fazia; os diálogos socráticos são um espelho disso. A intenção era que este modelo desse uma certa uniformização quanto à prática, ao trabalho, deixando completamente aberta a possibilidade, obviamente, de se terem pontos de vista diferentes».</p> <p>«É como que uma “metodológica” do trabalho filosófico, mas também do trabalho intelectual, em geral; porque em qualquer disciplina é preciso conceptualizar, problematizar e argumentar».</p> <p>«Se demoro às vezes um pouco mais é quando tenho de trabalhar competências como por</p>

	<p>exemplo comentário de texto ou elaboração de uma dissertação. [...] Todos eles [os problemas do ensino da filosofia] são obviamente de natureza filosófica, científica, mas também didática».</p> <p>«Ainda há uma predominância de uma lógica do ensino ou de uma lógica com muitas derivas pedagogistas, em que observada uma aula de filosofia não se sabe por que é que ela é uma aula de filosofia. Alguns seguem uma lógica do ensino (só da transmissão) da filosofia e dão uma monumental seca aos alunos. [Outros que são] menos, são aqueles que são muito bons a fazer pensar os alunos e são bons professores de filosofia porque pela sua dimensão comunicativa, interativa etc. são capazes de se fazer ouvir».</p> <p>«Não está suficientemente pensada a matriz disciplinar da filosofia. [...] A questão para mim é o trabalho filosófico, é o que se faz em filosofia, que é a tal “metodológica” do trabalho intelectual».</p> <p>«Quando eu tenho de facto de ensinar, a questão do problema é fundamental. Mas, ao mesmo tempo estou preocupado com o aprender filosofia porque trago o dispositivo. É um trabalho guiado».</p> <p>«O método dialético é algo que eu privilegio. Aquilo a que se chama diálogo socrático, dialético, conduzido tecnicamente. O que é que Platão faz naqueles diálogos? Faz uma pergunta, pede uma definição. A definição vem. Ele levanta objeções, digamos assim, começa a destruir. Obriga a dar outra definição e assim sucessivamente até se chegar... E nunca se chega a uma definição completa porque não há definições completas em filosofia».</p> <p>«nós damos a lógica num determinado momento, mas depois não fazemos nenhum uso dela. A lógica para mim é uma gramática do trabalho filosófico. [...] Devemos desde a primeira hora usar o jargão filosófico [sobretudo lógico e argumentativo] neste caso, [fazendo] como se ensina naturalmente uma língua e não [reduzir esse uso a] uma unidade didática». «E esta linguagem técnica nós não podemos descurá-la».</p> <p>«A filosofia é também trabalho filosófico. É-o à custa justamente das categorias com as quais se trabalha. Porque há termos que são indignos do trabalho filosófico».</p>
P 3	<p>«Mas eles próprio, por vezes perguntam: “por que é que estamos a fazer assim?” e nesse momento eu tento esclarecer. Se calhar deveria esclarecer antes. Às vezes, também chego e digo “o objetivo desta matéria é que vocês aqui... Como eles têm muita dificuldade em ver a ligação da filosofia com a própria realidade, falamos algumas vezes sobre isso, mas não uma prática que seja sistemática. É mais espontânea».</p>
P 4	<p>«Eu tenho uma perspetiva socrática na sala de aula. Como dizia Kant “Não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar”. E, portanto, eles têm que experimentar, têm que tatear».</p>

«[o programa] não é muito claro, não é muito motivador. É motivador quanto aos problemas que lá estão escondidos. [...] acho que a filosofia é naturalmente motivadora».

«para as aulas lhe dizerem alguma coisa tem que se criar um ambiente favorável, de abertura de ideias, de não apresentar as coisas como dogmas. Aliás isso até seria antifilosófico [...] mesmo que apresentemos uma teoria de um filósofo, tem que se ter criado já antes um ambiente para que o aluno possa responder: “Mas que disparate!”. Eu acho muito relevante, mesmo quando um aluno diz a propósito da ideia de um filósofo “Mas que disparate!” e a minha reação é sempre, mesmo quando estou a expor uma teoria: “É um disparate porquê?” É para desenvolver. Não o mando calar, de maneira nenhuma».

«Eu já dei aulas públicas. [...] a filosofia é isso mesmo. A filosofia não é uma pessoa fechar-se nas suas próprias ideias, na sua própria pedagogia».

«A filosofia foi feita com discussão ao longo de séculos. O modelo da filosofia é Sócrates, é a discussão aberta, completamente aberta».

À exceção de P3 que é omissa em relação ao recurso ao diálogo ou à discussão na sala de aula, os restantes entrevistados conferem-lhe um lugar central, pois elevam-nos a categoria fundamental, presente no modelo socrático e na formulação kantiana do ensinar a filosofar. P2 refere que o método dialético deve ser conduzido tecnicamente, da pergunta à definição, da definição às objeções, das objeções à nova questão, numa espiral em que há discussão lógico-argumentativo. Ainda, segundo este entrevistado, importa que no trabalho filosófico estejam presentes a conceptualização, a problematização e a argumentação. Deste modo, um modelo centrado apenas na transmissão só poderia ser eficaz se o docente tivesse capacidades superiores de oratória e competências de interação capazes de levar o aluno a pensar por si próprio, o que em seu entender não está ao alcance de todos os docentes. Não pode o professor descurar as competências a desenvolver nos discentes, mas não basta pedir que elaborem um comentário ou que realizem uma dissertação, supõe-se que se ponham em ação as categorias lógicas que permitem que os alunos concretizem estas tarefas. Para P1 estas discussões têm implícitas um ensino estruturado a partir de problemas, teorias, tomadas de posição, objeções, refutações, aspetos fulcrais do filosofar. As aulas de discussão tanto podem ser previstas como simplesmente ocorrer, isto é, o modelo foi de tal modo pensado pelo docente que a qualquer momento pode ser invocado (subentendido está

também um conhecimento profundo dos problemas filosóficos em análise em cada aula). É no ambiente de abertura de ideias, segundo P1 e P4, em que os alunos são confrontados com problemas, que a filosofia se pode tornar naturalmente motivadora. P4 destaca a necessária abertura de pensamento e a eliminação de atitudes dogmáticas, próprias da atividade filosófica. A sua proposta vai no sentido de que os jovens devem experimentar comentar ou refutar teses filosóficas. Quando a posição tomada pelo aluno é errada, urge levá-lo à superação da falha, pelo método socrático: entra-se na metacognição, reconstruindo processos e aferindo ideias. P3 ressalva a importância dos alunos compreenderem que a filosofia reflete acerca da realidade de uma forma específica. Para este docente, o modelo filosófico de ensino será de certa forma desconcertante e isso é visível no momento em que os alunos se interrogam sobre o modo de aprender.

4.3.2 Preferência por um modelo de ensino. A representação do modelo

Tabela: 4.7 Preferência por um modelo de ensino. A representação de um modelo

Representação de um modelo	
P1	<p>«Estou agora a experimentar uma outra forma de dar aulas de Filosofia, por módulos, em que eu apresento toda a matéria numa aula, na 1ª aula, e depois [...] começamos a problematizar».</p> <p>«Começo sempre por um problema ou por um conjunto de problemas».</p> <p>«uma 1ª aula mais expositiva, mas muito interativa. Eu não diria expositiva porque é muito interativa; uma aula em que eu defino um problema e em que eles colocam pequenos problemas a que querem dar resposta».</p> <p>«É claro que também acredito que isto seja uma metodologia que sirva para uns e que possa não servir para outros. É [uma metodologia] muito exigente para o professor. Mas muito mais motivadora para os alunos».</p> <p>«Eu sou muito assertiva e há uma base para que as coisas corram muito bem que tem de estar presente: estruturação do ensino. [...] não admito [...] falta de trabalho. Portanto, esse papel diretivo e controlador, dos alunos que não estão a trabalhar ou dos alunos que não estão a intervir eu faço».</p>

	<p>«Tenho um relatório. [...] tem que haver uma arrumação de ideias final».</p> <p>«Parece que a transmissão rigorosa dos materiais é absolutamente essencial, mas também a criação de ambientes de aprendizagem abertos. Uma coisa complementa a outra».</p> <p>«A grande arte, [...] é ser capaz de criar ambientes de aprendizagem estimulantes para os alunos e ao mesmo tempo ser muito rigoroso na transmissão de informação [...] Uma informação rigorosa, suficiente e não em excesso é essencial para que não se percam».</p>
P2	<p>«Olhando para aquilo que podíamos chamar o triângulo pedagógico, coloco na base o professor e o aluno e, em cima, o saber [...] Não coloco lá em cima os alunos, coloco o saber, estamos na escola. E o professor tem que ter uma perfeita relação com o saber, ponto 1, condição fundamental. Além disso, tem que ter uma grande preocupação didática porque eu acho que há uma certa anorexia cognitiva, não queremos o conhecimento. Fugimos porque temos muito outro conhecimento. Há uma certa anemia didática que é a questão da transmissão, com dispositivos. Falamos muito em pedagogia (e eu não sei o que é a pedagogia) e pouco em didática».</p> <p>«Uma grande obesidade pedagógica, que tem muito a ver também com as ciências da educação, etc. Eu não queria meter-me aí, mas está a fazer um mestrado de supervisão pedagógica. Eu sinceramente não sei o que é a supervisão pedagógica. [...] A pedagogia é dos contextos porque não há nenhuma pedagogia geral. O que há é didáticas específicas».</p> <p>«Mas essa supervisão em rigor é científica e didática, não pedagógica».</p> <p>«O grande debate [é didático], infelizmente estamos a perdê-lo. Sobre isso não tenho dúvidas».</p>
P3	<p>«Na gestão do programa, vou fazendo ao ritmo da turma e, por vezes, experimento hipóteses. Experimentei, por exemplo a questão da utilização do PowerPoint: [...] mau instrumento de trabalho, para os alunos, porque eles desligam, como sabem que vão ter acesso à informação que está ali escrita. [...] possibilita dar muita matéria em menos tempo, mas não se traduz numa melhor aprendizagem».</p> <p>«teoricamente os ambientes mais abertos são mais produtivos em termos de aprendizagens porque eles, ao fazer, assimilam melhor. [...] O máximo que eu faço são trabalhos de grupo. Mas fujo deles. Ponho geralmente a trabalhar 2 a 2 porque é mais fácil de controlar. [...] os alunos aprendem melhor fazendo sozinhos, com a orientação do professor, do que com a exposição do professor na sala de aula».</p> <p>«centro-me, penso eu, mais na metodologia, nas matérias que tenho que lecionar, nos alunos, do que no problema. É evidente que se eu não souber o problema também não posso passar para aqui, neste caso para os alunos».</p> <p>«quando se fazem as correções de testes ou de alguma exposição oral, procuro dizer-lhes</p>

	<p>onde está o erro. Acho importante reconstruírem o caminho que eles realizaram».</p> <p>«Considero que é importante que eles se autoavaliem nas atividades que fazem em sala de aula porque tomam consciência do que fizeram, como fizeram».</p>
P4	<p>«liberdade pedagógica e didática do professor. Eu acho que o professor na sala de aula deve ser completamente livre para usar as suas estratégias, para utilizar o seus recursos didáticos [...] cada professor é que sabe, desde que dê os mesmos conteúdos».</p> <p>«O ambiente mais adequado mesmo para transmitir um conjunto sistematizado de conhecimento é um ambiente de abertura na sala de aula».</p> <p>«Normalmente mais centrado nos alunos».</p> <p>«A maneira como os alunos aprendem melhor depende da maneira como o problema é colocado».</p> <p>«o meu plano é quase sempre o mesmo. [...] Mas, tenho um objetivo. Nesse sentido, quando nos estamos a desviar eu tento sempre conduzir a aula para aquele lado [para os objetivos traçados]».</p>

Para P1 estão em causa essencialmente aulas interativas e não tanto expositivas, logo há uma opção por modelos centrados nos alunos. São estas que criam ambientes estimulantes que permitem envolver os estudantes na discussão e resolução de problemas filosóficos. No entanto, nem o saber é relegado nem o trabalho do professor é desprezado antes este é o garante de um saber que se pretende estruturado. O relatório de aula, elaborado pelos alunos, introduz a avaliação, pois permite o controlo do que se aprendeu e do que permanece omissos ou confusos. Apesar deste aspeto, a opção vai no sentido de um modelo misto, predominantemente centrado nos alunos, mas também na exposição rigorosa de informação. Ao referir que esta deve ser de qualidade e na quantidade certa P1 deixa inerente a reflexão que faz das suas práticas. P1 tem em comum com P3 a valorização de ambientes de trabalho abertos que, sendo mais exigentes para o professor e por isso nem sempre implementados, permitem aprendizagens mais profundas. Para P3 a ênfase não parece estar nos problemas, mas antes nas metodologias, nas matérias e nos alunos. A opção aparenta estar nos modelos mais centrados no professor que leciona conteúdos (sem que destaque os problemas) com ou sem recurso a suportes como o PowerPoint. Paradoxalmente, há neste entrevistado a noção de que os ambientes

mais abertos permitem melhores aprendizagens, mas a sua cautela pedagógica faz com que aqueles sejam preteridos.

Em contraste com esta posição, P4 coloca no centro os alunos, geralmente em confronto com um problema, mesmo quando há necessidade de ser mais expositivo. O ambiente é de completa liberdade pedagógica e didática do professor. Mais do que uma mera transmissão dos conteúdos, ainda que sistematizados, estão implícitas estratégias heurísticas que visam objetivos claramente planejados e definidos pelo professor. Não são descurados os conteúdos ou os problemas, como prefere designar, antes pelo contrário, há uma preocupação em centrar e orientar todo debate em sala de aula. Para P3 o erro é sempre uma oportunidade dos alunos reconstruírem processos e conhecimentos.

Para P2 na base do triângulo pedagógico estão os alunos e o professor, no cimo está o saber. Crítico em relação ao que designa por “anorexia cognitiva” e “anemia didática”, deixa implícita, no primeiro caso, a valorização de um professor investigador das matérias filosóficas, por oposição a uma certa negligência do conhecimento que possa existir em determinadas aulas de filosofia no secundário. Sabendo o que ensinar, o docente deve ter uma estrutura orientadora do como ensinar. Quanto a esta, considera ser necessário que o docente, para evitar derivas pedagógicas, assuma uma didática filosófica; esta dever-se-ia ir constituindo como paradigmática do trabalho filosófico.

4.3.3 Preferência por um modelo de ensino. A ABP

Tabela: 4.8 Preferência por um modelo de ensino. A ABP

A aprendizagem baseada em problemas	
P1	«há um problema e depois há muitos problemas subsidiários [...] E para esses problemas procuro o contributo deles, porque eles trazem problemas da localidade (deles) ou, enfim do mundo, para a escola. Depois fazem pesquisas. [...] vamos explorando pontualmente os temas. [...] problema, teorias, tomada de posição fundamentada pelos alunos (defesa de uma tese), no 10.º ano e depois a partir do 11.º ano, construção de argumentos para defesa de uma tese, objecções, contra-argumentos e refutações a teses contrárias».

	<p>«Uma apresentação a seco do currículo não mobiliza senão 20% dos alunos ou coisa assim, não sei».</p> <p>«Faço isso [reconstruir processos de pensamento] individualmente. Alerto, às vezes em debate, [...] levo-os a reconstruir, porque quero que eles percebam as consequências daquilo que estão a afirmar. Se afirmam A têm que reconhecer B ou C».</p>
P2	<p>«das três grandes atividades, aquela que é decisiva, fundamental, é mesmo a problematização [...] Preocupo-me muito com levar os alunos a formularem os problemas».</p> <p>«Discutindo mesmo quais daquelas formulações são as melhores. E depois, “Sobre este problema que teses é que há, que posições é que há? E que argumentos?».</p> <p>«Mas, ao mesmo tempo estou preocupado com o aprender filosofia porque trago o dispositivo. É um trabalho guiado».</p> <p>«a avaliação formativa também visa ter em consideração que os alunos percebam muito bem quais são as tarefas que lhes são pedidas. [...] A filosofia é trabalho, é uma atividade e, portanto escolho com muito cuidado os verbos em que enuncio as tarefas de realização».</p> <p>«A avaliação formativa é para que os alunos percebam o que é que estamos a fazer, onde é que não estão bem, o que é um bom texto. “O que é que falha aqui? Este texto é excelente porquê? Em quê? Respondeu objetivamente à pergunta? Ele traz argumentos pertinentes e relevantes? Há aqui algum argumento que não vem ao caso?” [...] esta linguagem [...] deve ser usada nas aulas de filosofia».</p> <p>«Tratando-se de problemas filosóficos há que identificar, distinguir e situar problemas filosóficos no seu contexto. Há que formular o problema, a enunciação e explorar as posições».</p> <p>«Os problemas nunca transitam em julgado em filosofia».</p> <p>«Não diretivo e penso que não intrusivo nas tomadas de posições que os alunos têm».</p> <p>«E a questão fica em suspenso. Pedindo-lhes que tomem posição e argumentem».</p> <p>«Reconstruir, refazer os sistemas de argumentação sobretudo [...] Há aqui um processo de cognição e metacognição, de conhecimento de como se processa este trabalho».</p> <p>«Esta avaliação é em sede do processo de ensino-aprendizagem, em particular faço-o nos tais testes de avaliação formativa e na interação que faço com eles. Eles próprios são convidados a avaliar os argumentos que cada um vai dando [...] Procuo que eles tenham claro que podem mudar de opinião e não há problema nenhum em fazê-lo. Podiam não ter pensado [suficientemente] num determinado assunto ou podiam não ter a informação necessária».</p>
P3	<p>«Faço trabalho de pares. Trago um texto problema [...] Depois fazemos interação em sala</p>

	<p>de aula [...] sintetizamos no quadro as conclusões».</p> <p>«Geralmente até faço com duas ou três perspectivas do mesmo problema, para ver que nem todos pensamos do mesmo modo e que aquele problema pode ser visto de modos diferentes».</p> <p>«faço a divisão por tese (já trago planeado de casa) e peço geralmente a um aluno para ir ao quadro e os outros vão ajudando, conforme as posições e as teses que eles defenderam [...]. E peço que registem no caderno e explico-lhes que para a mesma questão há várias soluções».</p> <p>«Não diretivo, não intrusivo e problematizador. Por vezes, peço aos alunos para serem eles a darem a resposta àquilo que está no manual ou numa frase que foi dita. Para vestirem eles o papel de pensadores e de filósofos, para resolverem aquela situação. [...] não são apenas um indivíduo que está ali a tirar notas para depois apresentar num teste para avaliação».</p>
P4	<p>«os problemas filosóficos são naturalmente motivadores. E é preciso é que eles vejam ali os problemas filosóficos, que eles se deparem e sejam confrontados com eles. E portanto, [...] haveria vantagem em que o programa fosse mais curto e depois que se centrasse nos problemas e formulasse claramente os problemas ou então os temas, de uma forma mais evidente».</p>

O modelo de resolução de problemas está presente na reflexão de todos os entrevistados, ainda que a sua sintaxe não seja integralmente cumprida. Para P1 e para P3 tudo se inicia com a identificação e enunciação clara de um problema que oriente para questões subsidiárias. P2 considera que é importante distingui-lo e contextualizá-lo. O ambiente de discussão que visa a solução do problema é orientado pelo professor, quer na oralidade quer na escrita, pois aponta para o desenvolvimento da argumentação. Esta permite justificar uma tomada de posição ou refazer o que se assumia anteriormente. O processo é simultaneamente cognitivo e metacognitivo. Para este docente parte-se de uma matriz bem consolidada, pouco há de espontâneo, tudo foi previamente pensado.

P1 ressalva ainda o carácter motivador desta abordagem, mesmo quando os alunos têm de reconstruir as suas teses, em função das consequências que delas possam advir e que na juventude de um pensamento menos sistematizado não estavam previstas.

Para implementar este modelo P3 parte de um texto/problema, trabalhado em pares ou em grupo, seguido de discussão em grande grupo. Garante que os alunos assumem uma postura mais ativa. O recurso a perspectivas de respostas diferentes sobre o mesmo problema leva a que na turma surjam também posições distintas. No quadro registam-se sínteses dessas posições.

P4 gostaria que os problemas filosóficos aparecessem no programa de forma explícita, pois só centrado neles se poderá fazer um trabalho autenticamente filosófico.

4.3.4 Preferência por um modelo de ensino. A DSA

Tabela: 4.9 Preferência por um modelo de ensino. A DSA

A discussão em sala de aula	
P1	<p>«Nos debates podemos ver melhor as ideias dos alunos».</p> <p>«Diálogo e discussão. Se planifico essas discussões? Eu prevejo-as, mas elas também ocorrem mesmo sem estarem previstas...não são planificadas ao milímetro, até porque eu não acredito em aulas a priori, definidas a priori, não é?».</p>
P2	<p>«os próprios alunos dão contributos interessantes, estimulam os outros. [...] como aproveito a projeção no quadro, estou muitas vezes no meio da turma e, portanto a partir dali vou perguntando o que acham daquele argumento. Porque mesmo na condução há questões técnicas».</p> <p>«Uma boa discussão para mim implica que os alunos estejam de facto a pensar».</p> <p>«Não faço reflexão [sobre a avaliação da discussão] porque ela é evidente».</p> <p>«podemos dar lugar a uma segunda discussão para afinar, para ver até que ponto aquelas ideias [...] resistem a testes, a objeções dos próprios colegas. E a palavra final do professor é mesmo só para sistematizar, organizar».</p>
P3	<p>«A maioria das discussões ocorrem porque a aula tem que acontecer. Não tem que vir tudo programado de casa. Às vezes o tema foge do âmbito daquilo que está a ser abordado para problemas que são igualmente importantes e interessantes para o aluno, que eu não tinha até pensado neles».</p> <p>«Primeiro começo por esclarecer o que é um debate que não são todos a falar ao mesmo tempo. Organizamos um conjunto de alunos em dois grupos em debate e os restantes estão a fazer de público, digamos assim, e a avaliar o desempenho dos dois grupos e com um</p>

	<p>moderador, para que a participação seja uniforme. Havendo assim um maior controlo sobre a atividade que estão a desenvolver. Nesses casos trago sempre uma grelha para o público avaliar a participação dos colegas em debate; outra para o professor que avalia o público pela pertinência das suas observações. O público geralmente é moderado por mim, para que não se deixem influenciar pelas amizades, mas sobretudo pelo tema que está a ser debatido. Às vezes funciona bem em termos do tema que está a ser trabalhado, preparam o tema em casa, vêm com teses bem definidas, com argumentos estudados. São aulas interessantes. Outras vezes não resulta, pois leram só por alto e inventam, caindo facilmente em contradição e aquilo são banalidades que não produzem o efeito desejado. Corre-se esse risco».</p>
P4	<p>«dar aulas assim é muito mais difícil, do que chegar lá e despejar uma matéria».</p> <p>«São mais agradáveis, mas depois em termos de aprendizagem pode ser complicado!».</p> <p>«O professor tem de ter bem ciente, bem em mente qual é o objetivo da aula. Cada aula tem um objetivo e isso é uma das coisas que eu nunca abandono. Tenho sempre em mente para onde é que eu quero caminhar e aquilo que os alunos dizem que é aproveitável para esse objetivo e aquilo que não é. Mas, tem que se garimpar. É como uma mina de ouro ou de outra coisa qualquer. Tiram-se toneladas de lixo e de vez em quando saem as pepitas de ouro. E não é por isso que deixa de se justificar garimpar. As aulas são a mesma coisa. Muitas das coisas que os alunos dizem não são aproveitáveis, mas o que é importante é eles perceberem quando é que encontram algo que vale a pena e é nisso que eu pego. E quando está a haver dificuldade, da parte deles, eu reoriento a discussão. Mas, de facto o professor tem que estar muito mais ativo, se calhar, do que quando está a despejar uma matéria».</p> <p>«Aos alunos pode parecer por acaso [que a discussão ocorre naturalmente]».</p> <p>«Eu não tenho a preocupação de estar a seguir um plano, mas a questão é que eu já pensei tantas vezes naquilo».</p> <p>«Parece que estou a improvisar, mas não estou a improvisar».</p> <p>«Sou diretivo no sentido de encaminhar a discussão».</p> <p>«se nós discordamos doutra pessoa porque não entendemos o argumento dessa pessoa, isso não é discordar. Portanto, para se discordar genuinamente é preciso entender bem o que o outro diz [...] o primeiro esforço que devem fazer é tentar compreender bem as ideias dos outros e mais é ser caridoso na interpretação das ideias dos outros».</p>

O elemento agregador de todos os entrevistados é o enfoque na discussão. Esta fomenta a argumentação e o envolvimento dos alunos no trabalho da aula,

pois implica que estejam a pensar. Só excecionalmente, as partes envolvidas realizam a avaliação da execução deste modelo de aprendizagem.

Para P1 a discussão é uma oportunidade para conhecer as posições dos alunos e para apreciar a forma como as conceberam. Estas ocorrem de forma mais espontânea (P1 e P3) embora com alguma planificação subjacente. É o professor que organiza e sistematiza todo o processo (P2). As discussões são conduzidas de forma técnica por P2 e por P4 na aparente improvisação, de quem há muito pensa sobre determinada questão. Este último docente assume-se como professor diretivo no sentido em que (re)encaminha a discussão com vista a atingir objetivos que garantam a aprendizagem e o trabalho filosófico. Ao professor cabe também um papel mais ativo do que aquele que teria na mera transmissão de conteúdos. Nas suas afirmações ou teses e nas posições assumidas pelos colegas, torna-se necessário que os alunos compreendam o que é pertinente e oportuno ou o inverso de ambos. Subjacente ao processo está uma preocupação ética que obriga a respeitar o outro, mesmo quando, por dificuldades de cognição, não faz as melhores intervenções (P4).

4.3.5 Preferência por um modelo de ensino. Expor e explicar

Tabela: 4.10 Preferência por um modelo de ensino. Expor e explicar

Expor e explicar	
P1	<p>«tenho uma aula em que explico o que vamos fazer, em geral as grandes teorias que estão em causa. [...] vamos aula a aula explorando o grande problema, associando os problemas que eles próprios colocaram».</p> <p>«eu explico-lhes exatamente quais são os grandes objetivos, quais são as teorias que eles têm que aprender, quais são as competências envolvidas, (se envolve a construção de texto argumentativo, relação de conceitos, distinção de conceitos)».</p> <p>«ser muito rigoroso na transmissão de informação. [...] Uma informação rigorosa, suficiente e não em excesso é essencial».</p>
P2	<p>«A diferenciação pedagógica é para mim um critério muito importante e por isso há aulas que são claramente de exposição, assumidamente de exposição, obviamente com algum</p>

	<p>diálogo, mas um diálogo que não é verdadeiramente um diálogo, quer dizer, é um diálogo apenas de certificação, de compreensão. Mas tenho aulas em que os alunos estão de facto entregues a eles mesmos».</p> <p>«Tenho momentos claramente expositivos [...] sigo uma lógica de ensino. [...] Ensina-me que Piaget terá dito, mas não vi isso confirmado, que sempre que ensinamos alguma coisa aos alunos retiramos-lhe a possibilidade de serem eles a aprender [...] Discordo radicalmente deste ponto de vista. Vou retorquir isso dizendo desta maneira: [...] o problema é que corremos gravemente o risco de eles nunca aprenderem coisas decisivas [...] e por isso há a obrigatoriedade de ensinar certas coisas [...] Parece que houve a tendência, dentro de uma lógica da aprendizagem, de que os alunos tinham de aprender tudo por si. Isto é altamente injusto».</p> <p>«há momentos em que têm de ser eles a investigar, em que têm que ser eles a pesquisar. Mas se nós condenarmos os alunos a terem de aprender tudo [por eles], condenamo-los a ter na ontogénese um processo de filogénese. Isso é tremendamente perigoso. O professor tem obrigação de transmitir um conjunto de informações que sejam fundamentais».</p> <p>«Se os alunos não tiverem um quadro mínimo de referência não podem entender. Como diz Hegel, a compreensão é a partir do todo».</p> <p>«O contributo excessivo da informação é muitas vezes <i>deformativo</i>. O professor tem de continuar a ser o grande agenciador de informação de qualidade. Trazê-la. Uma porque expõe, outra porque a dá, para que os alunos aí possam colher por eles, pelo estudo, pelo trabalho que vão desenvolver».</p>
P3	<p>«O método é mais expositivo, embora tenho feito já estes problemas ou enigmas, nomeadamente na parte da lógica, ao nível do 11º ano. Os alunos estiveram a resolver enigmas sozinhos, muito empenhados».</p>
P4	<p>«o professor não leva uma teoria acabada para a aula, transmite-a aos alunos e eles aprendem e repetem aquilo. Não! O professor leva um problema para a aula e levando um problema para a aula confronta os alunos com o problema».</p> <p>«E a palavra final do professor é mesmo só para sistematizar, organizar e dizer: “Pois, isto já foi pensado desta maneira. Assim, com este argumento. E tal. A tua posição é isto”. Depois dar até nomes às posições deles. É essa a maneira que eu vejo de levar a cabo as aulas de filosofia».</p> <p>«quando os programas são longos [...] e eles têm exame [...] no final do ano, nós pomos de parte essa estratégia [...] Mas intercalar, isso pode ser articulado ao longo do ano, mas com alguma moderação».</p>

P1 refere que numa primeira aula relativa a um problema filosófico explica os objetivos, as teorias a aprender e as competências envolvidas. Logo, podemos considerar que há aspetos comuns ao modelo expositivo e ao modelo de aprendizagem de problemas, sendo que no desenvolvimento das suas aulas parece prevalecer o segundo.

Por seu lado, P2 é categórico ao afirmar que o recurso à diferenciação pedagógica é fundamental e por isso nenhum modelo ficará de fora. Desse modo, as aulas expositivas, em que o diálogo serve apenas para o docente se certificar da qualidade das aprendizagens dos alunos, são consideradas essenciais. A par destas deverão existir outras mais centradas nos alunos e na investigação que podem fazer. Crítico, no entanto, em relação a um modelo que centraria nos alunos todo o processo de aprendizagem, P2 é perentório ao afirmar que não se pode correr o risco de deixar que os alunos não façam aprendizagens determinantes e até estruturantes. Ainda, dentro de modelos centrados no professor P2 defende que tem de ser o professor a selecionar em quantidade e qualidade a informação a disponibilizar aos alunos. Aliás, esta nota está também presente em P1, que acentua o rigor com que essa informação deve ser transmitida.

Embora reconhecendo que se trata de um modelo menos motivador para os alunos é P3 que assume de forma mais perentória a opção pelo modelo expositivo.

P4 não tanto por uma questão de diferenciação pedagógica, mas sobretudo pela extensão dos programas opta esporadicamente pelo modelo expositivo e até próximo da instrução direta, em certos momentos. Para este docente ensinar filosofia não pode ser transmitir ideias ou doutrinas, mas antes discutir problemas e, portanto, o modelo é essencialmente centrado nos alunos. Ao docente cabe planear, organizar, sistematizar e avaliar formativamente.

4.3.6 Competências filosóficas visadas. O trabalho filosófico

Tabela: 4.11 Competências filosóficas visadas. O trabalho filosófico

O trabalho filosófico	
P1	<p>«Claro. Isso [as competências] é muito importante».</p> <p>«os teste também refletem essas competências. Os testes estão estruturados para que eles aprendam a definir conceitos, relacionar ou distinguir conceitos, a problematizar ou a argumentar».</p> <p>«a finalidade do programa de Filosofia é tornar-nos melhores enquanto pessoas. [...] passa por assumirmos os nossos deveres, no sentido kantiano. Fazer coincidir o querer com o dever [...]. Em termos formativos isso é muito importante para eles. Depois, também a questão da dignidade e, portanto terem capacidade de argumentação, pois nós somos a nossa palavra. Terem capacidade de se defender no mundo de hoje argumentando. [...] essas duas competências são essenciais. Não descurando a coerência do raciocínio que tem a ver com a lógica e com esta parte toda que acho essencial. [...] a parte da epistemologia que permitiria [...] serem capazes de construir metodologias de investigação rigorosas».</p>
P2	<p>«O que faz do ensino da filosofia uma referência não podem ser apenas os conteúdos; tem de ser uma determinada prática. É por isso que eu falo de trabalho filosófico».</p> <p>«o que é que a filosofia pode trazer à educação secundária [...] a conceptualização, como a problematização, como a argumentação [...] ajudar os alunos no desenvolvimento de um pensamento crítico ou mesmo no desenvolvimento de uma comunicação estruturada, de uma escrita com desenvolvimento lógico e até lógico-sintático ou lógico-argumentativo».</p> <p>«O programa de filosofia [...] vai contribuir, juntamente com outras disciplinas, para elevar, [...] o nível de interpretação de compreensão e de discurso».</p> <p>«todos os alunos têm direito à filosofia. [...] Ao postular a educabilidade filosófica de todos estou a enunciar um juízo de valor e não de facto. Eu não consigo garantir isso. [...] Alguns não chegarão ao ponto de poder dizer por palavras suas, mas não quer dizer que não tenham aprendido, não quer dizer que tenha sido em vão».</p> <p>«Não há um único modo de ser um bom professor de filosofia. E alguns professores de filosofia que se fazem ouvir muito bem e são capazes de interrogar muito bem os seus alunos, se calhar não têm depois muito jeito para a didatização, isto é, para uma lógica da aprendizagem, para pôr os alunos a trabalhar, para desenvolver o trabalho filosófico junto dos alunos. [...] Eu tenho que estar preocupado em saber se os meus alunos são capazes</p>

	ou não de escrever, de dizer, de argumentar. [...] Há o contraditório sempre».
P3	<p>«fomentar o espírito crítico, a autonomia do pensar, o saber pensar, o saber fazer, o saber interpretar um texto. Os programas acabam por não permitir, dado que nos obrigam a cumprir rigorosamente aquilo que está estipulado. Dessa maneira condicionam-nos na prática letiva. Portanto, esse espírito crítico e a reflexão que tanto se aliam ou se ligam à essência da Filosofia acabam por ser absorvidos por aquilo que é imposto».</p> <p>«No 11º ano os conteúdos afastam o espírito crítico porque apelam mais à memorização, na minha perspetiva, do que à reflexão ou eu não sou capaz de gerir tão bem aquele programa».</p> <p>«Desenvolvem além da oralidade, a capacidade de criticar. [...] A crítica é fundamental para eles, enquanto cidadãos, enquanto sujeitos ativos numa sociedade e não apenas para a atividade filosófica».</p>
P4	<p>«as aulas de filosofia devem ser diferentes de todas as outras aulas. Têm que ser aulas experimentais».</p> <p>«Experimental no sentido em que o professor não leva uma teoria acabada para a aula, transmite-a aos alunos e eles aprendem e repetem aquilo».</p> <p>«uma estratégia, digamos socrática. [...] eles próprios constroem o seu conhecimento. Claro que depois o professor sistematiza e ajuda a pôr as ideias em ordem».</p> <p>«a necessidade de se introduzir os alunos à filosofia, dizendo o que é a filosofia [...]. Os alunos [...] decorem o que ouvem e [...] reproduzem [...]. Depois quando se pergunta “acha que a filosofia?” Não acha nada porque nunca teve contacto com a filosofia. E, portanto ele vai reproduzir o que o professor diz. Isso é dogmático, é antifilosófico. O melhor que há é confrontá-los e avançar logo diretamente para os problemas da filosofia. Portanto, eu na minha gestão tenho sempre consciência disso. [...] não perder muito tempo com introduções aos temas, com metaconversa, digo eu, metafilosófica, metalógica; metaepistemológica, etc. Não! Ir diretamente aos problemas, naturalmente».</p> <p>«para muitas pessoas um dos aspetos é que a filosofia serve para desenvolver o espírito crítico. Não há bons cidadãos se não tiverem espírito crítico, se não, não são autónomos. [...] a filosofia é essencialmente interrogativa, problematizadora. Portanto, o espírito crítico é [ver] por outra perspetiva, é levantar dificuldades a alguém quando se está a pensar de uma maneira, [com] um preconceito, [perguntando] “por que é que dizes isso? Não tens justificação?” Obriga o aluno a repensar, a pensar duas vezes (não é?) sobre as suas próprias opiniões e, portanto obriga a formular cada vez melhor. Mais uma vez, estamos na tradição socrática. [...] a filosofia não devia ser a única disciplina a fazê-lo. [...] A ciência é crítica e também desenvolve capacidades racionais, argumentativas».</p>

<p>«[entender que a filosofia apenas desenvolve o espírito crítico seria postular que] Serve para um fim que lhe é exterior, que é formar bons cidadãos. Como não se formam bons cidadãos, sem boa capacidade crítica, então a filosofia tem essa função, essa finalidade. Eu não estou a dizer que não tem essa finalidade, que é uma finalidade boa. É. [...] há outra finalidade ainda mais importante que é a do acesso ao conhecimento. Mesmo que o aluno não faça nada com esse conhecimento».</p> <p>«há conhecimento que não pertence só às ciências. Pelo menos, há questões, a compreensão de certas questões, a compreensão de certos problemas, que nem sequer podem ser resolvidos em termos científicos. [Estes] são em si mesmos importantes e é bom que os alunos sejam confrontados com eles. Porquê? Porque esses problemas são intrinsecamente, não instrumentalmente, intrinsecamente importantes. E os alunos têm direito a entrar em contacto com eles. É um direito deles».</p> <p>«E os alunos têm o direito a usufruir da filosofia. Não é só da ciência. Há várias ciências, sociais ou humanas, não é só da educação cívica, é também dos problemas filosóficos que são em si mesmo importantes».</p>
--

O enfoque nos problemas é o elemento agregador de todos os entrevistados quando se fala de trabalho filosófico. Referindo a necessidade de haver contraditório (P2), ou referenciando o carácter experimental das aulas de filosofia (P4), ambos se afastam da transmissão de teorias ou doutrinas únicas. A necessidade de tornar democraticamente acessíveis os problemas filosóficos, corresponde ao direito à educação filosófica de todos, ainda que não seja possível garantir a sua eficácia a priori, constitui aquilo que P4 designa como o valor intrínseco da filosofia.

A par da problematização são também referidas por P1 e P2 as capacidades de conceptualização e argumentação. P2 opta por mencionar a autonomia do pensar, isto é, a capacidade de entender os problemas e construir um discurso crítico sobre eles, ou seja, desenvolver a argumentação. Esta preocupação é acautelada por P2 quando afirma ser necessário introduzir uma lógica de aprendizagem em que se valorize o desenvolvimento de capacidades de escrita e de oralidade numa linha argumentativa. Daí ser necessário também não descurar as competências lógicas, nomeadamente as da coerência formal. Esta competência, segundo P1, tem ainda implícita a promoção da dignidade humana, pois será a palavra que define o homem. Para este docente, a seriedade do

trabalho realizado e os conteúdos epistemológicos poderão vir a facilitar no futuro investigações científicas que os alunos realizem.

Para P4 entender a filosofia como uma disciplina vocacionada apenas para a promoção do espírito crítico, pelo seu caráter interrogativo e problematizador, corresponderia a atribuir-lhe apenas um valor instrumental, a saber, o de estar ao serviço da cidadania. Desse modo estar-se-ia a diminuir o interesse dos problemas filosóficos em si mesmos.

4.3.7 Competências filosóficas visadas. Problematização

Tabela: 4.12 Competências filosóficas visadas. Problematização

Problematização	
P1	«Depois da aula teórica e da colocação de problemas, começamos, sempre com base no diálogo, a fazer um mapeamento de todas as questões ou das vertentes do problema, com os conteúdos apresentados. Segue-se um período de trabalho em sala de aula, em que cada um, ou grupos (depende), vão investigar, estudar... Até serem capazes de dar resposta às questões... vamos explorando pontualmente cada questão».
P2	«o professor tem a responsabilidade de fornecer, não teses, não a sua opinião ou a opinião deste ou daquele, mas fornecer instrumentos para que os alunos possam operar, sob pena de não poderem operar». «primeiro [aspeto a considerar] qual o problema que tenho para ensinar». «Porque uma das grandes dificuldades, um dos grandes males da didática do ensino da filosofia é nós não termos a preocupação dos termos em que formulamos os problemas. [...] Sempre que vou apresentar um problema ou porque já vem preparado de casa ou porque o faço na aula, a minha grande preocupação é o problema: a nomeação do problema, a sua formulação, as respostas ao problema, as objeções, de teoria para teoria». «Mas, muito cedo eu estou preocupado em dizer e praticar a filosofia como um equacionamento de problemas. De formulação clara».
P3	«Costumo dizer-lhes que se o homem não fosse um sujeito crítico nós estaríamos estagnados. É nesse sentido que procuro ao máximo que eles problematizem, apesar do conhecimento limitado que têm de alguns autores. Mas, dentro daquilo que é possível, problematizo».

P4	<p>«levando um problema para a aula confrontando os alunos com o problema, [...] de uma forma natural. O problema não deve surgir nas aulas como uma coisa que o professor está a impor e que eles não sentem aquilo como um problema. [...] eles próprios é que vão tentar dar resposta e o professor orienta. E só a partir de um certo ponto do percurso, quando começa a haver matéria produzida por eles próprios, avançada por eles próprios é que o professor sabe que encaixa nesta ou naquela linha filosófica, nesta ou naquela perspectiva filosófica é então que os ajudo a organizar aquilo que eles produziram. [...] é uma estratégia, digamos socrática».</p> <p>«Estou sempre a levantar-lhe problemas. Eles próprios dizem isso. Sou muito aborrecido. Quando eles estão a pensar uma coisa eu levanto-lhes um obstáculo e, portanto, no fundo é isso que eu procuro desenvolver neles. E, por outro lado, é evitar sempre pôr a solução antes do problema».</p>
----	--

Expressamente, em primeiro lugar, afirma P2, a questão é a de saber qual o problema que se quer ensinar. P4 acrescenta que se deve evitar dar a solução antes de pôr o problema, essa será uma tarefa que deve surgir de forma natural. À formulação do problema segue-se, para P1, um mapeamento de questões subsidiárias. Estas darão origem a um trabalho de investigação, ou de estudo em sala de aula, frequentemente em grupo, em busca da resposta. Para P2 e P4 a natureza do trabalho que se segue à problematização é dialógica. Sublinha-se, no primeiro caso, a necessidade de nomear, de formular, de procurar respostas, de conhecer objeções, em diferentes teorias. Em P4 destaca-se o papel do professor na orientação do debate, para que não se perca o enfoque da discussão, num processo heurístico realizado com a turma. A estratégia de P3 envolve também uma didatização que forneça os instrumentos cognitivos necessários para a realização da tarefa. As teses filosóficas, para P4, aparecem no final, para enquadrar as respostas dadas. E para P3 os alunos, mesmo com um conhecimento restrito dos filósofos devem problematizar.

4.3.8 Competências filosóficas visadas. Conceptualização

Tabela: 4.13 Competências filosóficas visadas. Conceptualização

Conceptualização	
P1	<p>«Os alunos têm que conceptualizar de forma rigorosa. Para nós falarmos de política temos de saber o que é a política. Para qualquer assunto temos de saber do que é que estamos a falar, quando falamos. [...] é a 1ª questão».</p> <p>«A análise das competências é feita informalmente no decurso das atividades formativas: as fichas estão estruturadas por competências».</p> <p>«Através de mapas conceptuais levá-los a reconstruir todo o mecanismo de conhecimento que está ali por de trás, desde os conceitos, aos problemas e aos argumento [...]. É outra forma de reconstruir os processos de pensamento, embora coletivamente. Eles fazem isto em trabalho de grupo e depois apresentam».</p>
P2	<p>«quanto à conceptualização, acho que é importante definir porque quando estamos a definir estamos ao mesmo tempo a argumentar, a apresentar uma tese e aí temos de a justificar. Não me interessa que os alunos decorem definições algumas, mas que sejam capazes de as compor, de as redigir, tendo pensado previamente quais são os elementos fundamentais. Ou por exemplo, dentro do trabalho de conceptualização, nós temos muitas vezes, “relacione dois conceitos”. Como é que se relacionam dois conceitos? Mas, como é que os alunos podem relacionar se não tiverem categorias de relação?». «Qual é a relação entre esses dois conceitos? É de] Anterioridade? [É de] Causalidade? Causa-efeito? [É de] Antecedente-consequente?» Quer dizer, sem ter passado para os alunos um conjunto de instrumentos, o trabalho filosófico é um trabalho “filosófico” desarmado».</p> <p>«Nós temos que fazer a abordagem com termos científicos. A conceptualização aqui é fundamental. [...] O que é a conceptualização? Não é só definir. Não! É construir a rede conceptual com a qual se aborda uma determinada área».</p>
P3	<i>Nada registado.</i>
P4	<p>«Dou um exemplo, quando no início explico certos conceitos que eles vão utilizar muito, como concreto/abstrato, subjetivo/objetivo, coisas assim. Para eles concreto é uma coisa precisa, de maneira que abstrato é uma coisa imprecisa. Eu explico-lhes que não tem nada a ver com isso e dou-lhes exemplos. [...] digo-vos o que é concreto e defino. Como o abstrato. Define-se como concreto alguma coisa que tem uma existência espaço-temporal, que exista em algum sítio, em algum lugar e algum momento. [...]. Dou-lhes exemplos e digo-lhes “Vocês pensem. O que é que faz mais sentido?” Podem definir concreto como</p>

	aquilo que é vermelho. Mas, nesse caso é preciso ver se essa definição serve para alguma coisa».
--	--

Uma conceptualização rigorosa é relevante para P1 e para isso constroem-se fichas formativas e mapas conceptuais que permitem reconstruir processos cognitivos. Na continuidade, P2 refere a importância da definição e sobretudo de que ela seja construída pelos próprios alunos e não um mero exercício de memória mas, para consegui-lo há que munir os alunos de categorias que lhe permitam realizar operações mentais. P4 recorre frequentemente à aprendizagem de conceitos através do recurso a exemplos ou a contra exemplos. Apesar de P3 não ter referido esta competência, o que ressalta da entrevista é a necessidade de rigor de linguagem no exercício do trabalho filosófico.

4.3.9 Competências filosóficas visadas. Argumentação

Tabela: 4.14 Competências filosóficas visadas. Argumentação

Argumentação	
P1	<p>«estamos a falar de competências de argumentação oral, sobretudo no 10º ano. Não tanto de formalização do texto escrito. Para já em termos de argumentação, o treino do 10º ano é em termos de definição clara de uma tese, isto é, é preciso que saibam posicionar-se».</p> <p>«sabem que têm de defender uma tese, em função desse lado. Os argumentos, a formalização e a organização correta de um texto argumentativo não é feita no 10º ano, em termos escritos, é sobretudo feita em termos orais, em debate [...]. Depois, em termos de 11º ano, passamos à parte escrita: à coerência dos argumentos, das teses, os contra argumentos, as objeções e por aí fora».</p> <p>«a questão da argumentação, é muito exigente, pois se não tivermos o cuidado de, na planificação apresentarmos teses contrárias, os alunos nunca aprenderão a argumentar. Se as aulas decorrem num processo de apresentação de teorias que não são contrárias entre si, não é possível. Só com respostas contrárias entre si para o mesmo problema. [...] estimular essa metodologia e sobretudo através de materiais criteriosamente selecionados».</p> <p>«Em termos de argumentação: o que é que nós pedimos? Pedimos textos com a apresentação de argumentos, textos refutativos, objeções».</p>

	«quero que eles percebam as consequências daquilo que estão a afirmar».
P2	<p>«Quero dizer: a que disciplinas vamos pedir “o que é um bom argumento?”, “se o argumento é pertinente ou não é pertinente?” A filosofia tem que se responsabilizar por proporcionar alguns critérios de discurso, de racionalidade e nesse sentido tem responsabilidades que são dela».</p> <p>«Os alunos pedem, se estamos a caminho do teste de avaliação sumativo, as correções dos testes de avaliação formativa. Porque funciona também como modelo, como imitação. [...] Eu não tenho preconceitos quanto à aprendizagem por alguma imitação. E sobretudo porque eles ficam com critérios de como se pode fazer, por exemplo uma dissertação».</p> <p>«Têm aqui um exemplo que pode valer como um modelo. Muito cedo começamos a iniciação do texto argumentativo. É decisivo para mim. Se eu chegar ao final do ano e os meus alunos não forem capazes de escrever um texto argumentativo, de análise crítica, então eu entendo que não chegámos a um objetivo fundamental no ensino da filosofia».</p>
P3	<i>Nada a registar.</i>
P4	<p>«O que eu quero ouvir de vós é a vossa própria opinião. A minha função é levantar-vos problemas para depois ver se justificam ou não».</p> <p>«Às vezes até faço o seguinte: o aluno A resumir o argumento do aluno B».</p>

Argumentar, para P1, é saber defender uma tese, refutando objeções possíveis, num discurso coerente, quer seja oral, quer seja escrito. Este “treino” inicia-se com a definição de uma tese. Mas em filosofia não há teses únicas e isso irá obrigar o aluno a assumir um determinado ponto de vista. Ora, segundo este entrevistado, as competências argumentativas só poderão ser desenvolvidas quando face à problematização se incentivam os alunos a encontrar vias distintas de resposta. Não se julgue que existe neste ponto de vista lugar para o imprevisto, pois cabe ao docente a escolha criteriosa dos materiais. Os alunos irão produzir textos com argumentos ou com a refutação de argumentos.

Para P2 é tarefa da filosofia proporcionar aos alunos alguns critérios de discurso e de racionalidade e nesse sentido os alunos devem aprender a identificar e a construir bons argumentos. Para aprender a fazer uma análise crítica, isto é, a argumentar, pode seguir-se o modelo da imitação: observando os critérios utilizados por outros.

Encontramos referências idênticas em P4, que insistentemente pede aos alunos que enunciem as suas opiniões. Não se trata de conversa, antes de

opiniões justificadas, às quais o professor levanta objeções para ver se resistem ou se terão de ser reformuladas. Entra-se na dialética socrática.

4.3.10 Configuração da supervisão. Representação do contexto

Tabela: 4.15 Configuração da supervisão. Representação do contexto

Representação do contexto	
P1	<p>«uma espécie de ponte entre o programa, o currículo que vem do ME e a realidade dos alunos que tenho, [...], a minha prioridade é efetivamente a sala de aula».</p> <p>«o facto de eles estarem integrados nas Humanidades ou nas Artes ou na Economia [...] trazem consigo algum conjunto de características associadas e, portanto, nós adaptamos, digamos o perfil do currículo em geral às características dos alunos».</p> <p>«Quanto à questão “se estão todos envolvidos na sala de aula?” Nós [...] temos uma preocupação muito grande com os alunos que não se envolvem».</p>
P2	<p>«o ME não acompanha de perto o ensino da filosofia, como já acompanhou no passado».</p> <p>«Ao nível dos exames [...] o IAVE, e condiciona o ensino da filosofia quer pelo tipo de perguntas que faz, quer porque tem determinados critérios de avaliação».</p> <p>«Aqui ao nível da escola, há uma representação [social], eu diria razoável da filosofia e do ensino da filosofia, quer do conjunto dos professores, quer da direção. [...] Dentro do contexto das salas de aula não tenho nada a dizer, são como as outras».</p> <p>«Procuro fazer uma gestão [...] seguindo as orientações que estão no programa. [...] O programa é os conteúdos mais as práticas. [...] Eu ponho a tónica no trabalho filosófico, mas isso está no programa».</p> <p>«Comunico-lhe objetivos. Nem todos os alunos estão envolvidos, sejamos claros. Há alunos que têm dificuldade clara em acompanhar o trabalho que se está a desenvolver em sala de aula. O ambiente mais indicado será o de permanente questionamento e argumentação».</p>
P3	<p>«só uma parte do programa de Filosofia interessa aos alunos. Acho que está desfasado das realidades que eles vivenciam. [...] a parte da fenomenologia, é desinteressante, é desmotivadora. O programa de 10º ano acho que é mais aliciante nas problemáticas dos valores, da religião, da estética. Eles reveem-se mais nesses temas e conseguem fazer a ponte entre aquilo que é lecionado na sala de aula e a própria realidade».</p>
P4	<p>«É o programa. As orientações curriculares da própria disciplina. [...] é um contexto [...]</p>

<p>muito rígido em orientações de carácter didático e pedagógico. [...] sobre a avaliação, sobre a lecionação, sobre objetivos, etc. [...] É demasiado orientador. Em minha opinião indesejavelmente. E depois? Onde devia ser mais orientador, que é nos conteúdos programáticos, naquilo que se leciona [é mais flexível.] «os conteúdos são temas muito vagos, não têm precisão, os problemas não são delimitados».</p> <p>«E há um outro aspeto [...] que é a carga horária da filosofia».</p> <p>«No contexto escolar não vejo que a filosofia tenha atualmente uma situação muito diferente da de outras disciplinas. Quando a filosofia não tinha exame [podia ser diferente]. Há tendência na escola para os professores pensarem só nos exames».</p> <p>«Têm de estar [todos envolvidos na aula] ».</p> <p>«Quando não estão eu faço-os estar (risos). Mas, atenção, se um aluno resistir, der alguma resposta para despachar, não ... mas, a minha função é captá-lo».</p>
--

Para os docentes inquiridos o ensino não pode ser estandardizado, isto é, os alunos que estão na sala de aula e o trabalho filosófico que se visa realizar são uma preocupação. A consideração da turma específica é vital. Por outro lado, existe o cuidado de que os alunos realizem aprendizagens ativas. Tal pode significar que não lhes interessa uma mera transmissão de conteúdos e que estamos perante profissionais ativos e criativos.

Apesar de se manifestarem condicionados nas suas atividades letivas pelo contexto do programa de filosofia do ME, P2 e P4 representam-no de forma diversa. Para P2 são essenciais quer os conteúdos quer o trabalho filosófico a desenvolver; já P4 assume uma postura crítica, nomeadamente porque pensa que neste programa há demasiada orientação didática e pedagógica e alguma obscuridade na apresentação dos problemas ou na clarificação exata dos conteúdos. Em seu entender este aspeto não dignifica a própria filosofia e não motiva nem acrescenta valor à compreensão dos discentes. Para este docente a carga horária atribuída à disciplina é outro fator externo a interferir nas atividades desenvolvidas, neste caso pela redução dos tempos letivos.

Ao considerar a existência de exames nacionais, P2 e P4, entendem que esse contexto influencia também as atividades letivas. Em causa estão tipologias de questões e critérios de avaliação que têm de ser considerados, segundo P2. P4 entende que o facto de a disciplina estar sujeita a esta prova interfere na forma

como as comunidades escolares representam a disciplina, na sua perspectiva, valorizando-a.

Curioso é notar que ao nível do contexto da escola não aparece de forma inequívoca o trabalho de coordenação entre professores de filosofia ou ocorre apenas fora da sala de aula. Este irá ser referido pelos entrevistados, apenas quando se pergunta diretamente pelo trabalho colaborativo. Nas respostas dadas sobre o contexto da escola refere-se a apreciação que a comunidade escolar faz ao trabalho que julgam ser desenvolvido pela disciplina e pelos docentes.

Para P3 a questão do contexto está também nas opções temáticas do programa, pois na sua concepção estas, por estarem afastadas da realidade dos alunos, nem sempre são motivantes. Ao entrarmos, desta forma, no contexto da sala de aula, há uma preocupação unânime nos entrevistados em envolver todos os alunos no trabalho realizado, embora reconheçam a dificuldade em consegui-lo efetivamente. A comunicação de objetivos aos alunos é uma preocupação de todos, ainda que o façam de forma díspar. De salientar, ainda que os entrevistados são mais céleres ao referir o contexto da sala de aula que o contexto da escola ou do ME.

4.3.11 Configuração da supervisão. Representação do desenvolvimento profissional

Tabela: 4.16 Configuração da supervisão. Representação do desenvolvimento profissional

Representação do desenvolvimento profissional	
P1	«Na verdade eu gostava de ser arqueólogo. [...] E talvez por isso eu gosto da investigação».
P2	«É um prazer ser professor. Tenho o maior apreço pela profissão de professor. Tive possibilidades na vida de fazer outras coisas. [...] E sobretudo é para mim um valor. Isso mede-se por aquilo que procurei fazer ao longo da vida em torno do que é ser professor, como ensinar e enfim como educar, como é que os alunos aprendem ou não».
P3	«Quais as minhas intenções? Acho que me consigo aproximar dos alunos. Não sei se tenho muitos preconceitos na relação professor-aluno. Se eles me fazem uma crítica, penso que

	tenho capacidade para encaixar essa crítica e perceber o que é que eles querem. Um professor tem que ser um indivíduo que transmite obrigatoriamente alguns conhecimentos. Os preconceitos: o professor não é o detentor absoluto do saber. É um construtor do saber com os alunos».
P4	«acabei por se professor sem grande convicção de que queria ser professor. Depois gostei». «eu tenho interesse muito grande nas questões filosóficas e na filosofia e todos os dias leio livros de filosofia. Todos os dias penso no assunto».

Para P1 o desenvolvimento profissional faz-se pela investigação do docente. Esta concepção está também presente em P4 quando afirma o seu interesse pelas questões e leituras filosóficas. Ambos relatam o gosto que têm na profissão. P2 acrescenta que a profissão tem valor intrínseco e que a sua preocupação tem sido responder às questões de como ensinar filosofia no secundário e de como aprendem os alunos. A representação que faz P3 do desenvolvimento profissional tem a ver com a relação pedagógica, isto é, com a capacidade que o docente tem de criar uma relação próxima, em ser capaz de desenvolver-se, a partir das críticas que lhe são feitas, e em ser um bom transmissor de conhecimentos. Assim, constata-se que estes docentes, ao longo da carreira, progridem com a sua experiência de sala de aula, de escola e de investigação.

Na aprendizagem em sala de aula não existe referência ao modo como ela se concretiza, apenas uma atenção, que nunca é referida como sistemática, à reação dos alunos.

Curiosamente, nenhum dos entrevistados optou por relatar as aprendizagens que realiza com os pares ou através de práticas de investigação do seu próprio ensino, do teste de teorias inovadoras nas suas aulas, ou o questionamento sistemático dos seus procedimentos. Veremos como estas representações de desenvolvimento de vai ancorando em práticas de observação, de questionamento e de reflexão.

4.3.12 Configuração da supervisão. Descrição de práticas de observação

Tabela: 4.17 Configuração da supervisão. Descrição de práticas de observação

Descrição de práticas de observação	
P1	<p>«eu vou percebendo as suas dificuldades e ajudo-os, [...] perceber se eles conseguiram ou não desenvolver as suas capacidades, se eles estão ou não mais autónomos e aqueles que necessitam de mais apoio. O que eu quero saber é se eles cresceram em termos de consciência do trabalho e esforço que desenvolveram e aquele que terão que desenvolver daí para a frente!».</p>
P2	<p>«[Se avalia as aulas de discussão] Não faço reflexão porque ela é evidente».</p> <p>«O que é que me parece errado? É que nós damos a lógica num determinado momento [do programa – 11.º ano], mas depois não fazemos nenhum uso dela. A lógica para mim é uma gramática do trabalho filosófico. [...] quando dou um determinado conteúdo, dou-o subdeterminado, por um determinado dispositivo, e uso o jargão desde o princípio».</p> <p>«Se nós fizermos uma gravação da linguagem de um professor de filosofia muitas vezes chegamos à conclusão que aquilo é uma linguagem indigna de alguém que trabalha em filosofia. Porque o jargão é o da praça comum e não é do trabalho filosófico».</p>
P3	<p>«O deixar por vezes os alunos fazerem observações que são inoportunas, o que deveria ser logo travado. Há alguma permissividade. Por exemplo, o que vai no sentido de fazer uma crítica construtiva e às vezes ela vai no intuito de, embora não me aconteça com muita frequência, tem o intuito de “ferir” o professor. Isso aconteceu este ano. Mas, a visão que eu tenho de mim é que me falta aquele espírito de autoridade».</p> <p>«Penso com frequência. E penso sobretudo no final de cada ano letivo e prometo a mim mesma que no próximo ano vou ser mais rígida».</p>
P4	<p>«mesmo que cometam erros, há uma coisa muito importante, não dramatizar os erros deles para que não se sintam inibidos, o aluno tem de se sentir completamente à vontade numa sala de aula de filosofia».</p> <p>«foi a própria diretora da escola [de uma escola de Dortmund [projeto Comenius] que veio assistir a uma aula minha, com alguns alunos [...] ficou muito surpreendida porque quem falava quase o tempo todo eram os alunos. Ela assistia a aulas de filosofia na Alemanha com o professor só a falar e os alunos a assistir. Escrevia coisas no quadro, o professor».</p> <p>«E eu estou sempre a convidar. Já muitas vezes convidei colegas para irem dar aulas minhas. Claro que não [aceitam o convite]».</p>

	«A filosofia não é uma pessoa fechar-se nas suas próprias ideias, na sua própria pedagogia».
--	--

Ao referirem a observação das práticas letivas, os entrevistados, expõem sobretudo uma tarefa realizada por eles próprios, geralmente espontânea e sem registos escritos. Não se coloca a questão de haver outro professor, que de forma planificada observe. Isto significa que se pressupõe com toda a naturalidade o isolamento do professor na sala de aula sendo que este aspeto nem sequer é questionado. Talvez a exceção esteja em P4, mas sobretudo ao nível da intenção, pois as tentativas de abrir a sua sala de aula a outros docentes não têm tido grande aceitação por parte dos pares, exceção a uma docente alemã. Pode dizer-se que se tratou de uma observação ocasional, que não visava nenhum objetivo específico, nem tinha como suporte nenhum instrumento pedagógico de registo. Nesse ambiente informal a docente destacou o papel ativo dos alunos na construção da aprendizagem. P4 sublinha a dimensão pedagógica da superação de erros, no processo de aprendizagem do aluno. Para que esta ocorra, entende o entrevistado, é importante a criação de ambientes favoráveis, isto é, situações que estimulem uma postura proactiva dos discentes.

Da descrição de P1, podemos inferir que o trabalho de observação que realiza é essencialmente de natureza pedagógica, habitual e de matriz intuitiva, face a situações da sua aula, partindo de conceções subjacentes às suas práticas.

O sentido dado por P2 parece ir na mesma linha, sobretudo quando menciona que prescinde da reflexão com os alunos sobre as aulas, pois ela é manifesta. No entanto, neste entrevistado, há a sugestão de que em observação de aulas de outros docentes, constatou alguma distância entre a realidade e o que julga dever ser o trabalho e a linguagem filosóficos das aulas de filosofia. Encontramos, então uma preocupação essencialmente didatizante, ou seja, interessa o que se ensina e o modo como se ensina.

Quanto à observação referida por P3 esta vai no sentido de avaliar fundamentalmente as suas próprias competências pedagógicas, pois elas permitirão o seu desenvolvimento profissional. Assim, no contexto da relação

professor-aluno, são apontadas algumas fragilidades pessoais que pretende corrigir.

4.3.13 Configuração da supervisão. Exposição de situações de questionamento e de reflexão

Tabela: 4.18 Configuração da supervisão. Exposição de situações de questionamento e de reflexão

Exposição de situações de questionamento e de reflexão	
P1	«Eu vou refletindo e vou vendo o que é que corre bem e o que é que corre mal vou adaptando permanentemente. Eu nunca faço igual de uns anos para os outros. Às vezes até me irrita, porque isso envolve muito mais gasto de energia! Mas experimento novos modelos».
P2	<p>«uma das críticas que eu fazia era exatamente a ausência de um paradigma organizador. Entendia que havia uma proliferação de práticas didáticas ou pedagógicas que não abonavam muito a favor da filosofia. Cada professor tinha a sua prática, muitas vezes não muito bem estruturada».</p> <p>«Durante muito tempo [...] era o professor ser filósofo, filosofar perante os alunos. Esse modelo impôs-se. Depois houve um modelo forte, e que teve influência em nós, a importância dada aos textos».</p> <p>«Quer dizer, sem ter passado para os alunos um conjunto de instrumentos, [...] é um trabalho “filosófico” desarmado. Aquilo que eu lamento mais no ensino da filosofia é que muitas vezes o trabalho filosófico é intuitivo e é bastante desarmado».</p> <p>«fazemos aqui [ao nível da problematização] uma educação cognitiva, que é válida para o trabalho filosófico e é válida também para o trabalho de campo».</p> <p>«Penso sobretudo quando chego ao final de uma aula e as coisas não chegaram onde queria que elas chegassem. [...] E preocupo-me com uma outra dimensão que para mim é fundamental que é diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem».</p> <p>«Ora bem, um dos graves problemas [...] é exatamente a avaliação. O programa também diz que temos de pensar a avaliação formativa, isto é, a avaliação tem de estar integrada na aprendizagem».</p> <p>«Essa prática tem de ser feita a montante».</p>

	<p>«Nós partimos do princípio, quando estamos a dar uma determinada unidade programática ou didática (uma matéria), que os alunos têm de perceber tudo [...] a compreensão não se faz apenas de trás para a frente; muitas vezes faz-se da frente para trás. [...] de tal forma que aquilo que eu vou dizer no fim permita projetar luz para trás. Portanto [...] muitas vezes é aquilo que se dá mais tarde que permite compreender aquilo que se deu antes».</p> <p>«Para mim, a grande supervisão é científica e didática porque é a questão da transmissão. A questão da didática é a questão substantiva daquilo a que se chama transposição didática».</p> <p>«Não é só o como, é o quê e com que instrumentos didáticos. Com que dispositivos didáticos».</p> <p>«Refliro com eles e sobretudo passo um conjunto de instrumentos para este efeito. O tal referencial de conhecimentos e sobretudo de atividades e de capacidades. Isso é um instrumento que está nas mãos deles e eles percebem que é assim».</p>
P3	<p>«Quando vejo que uma metodologia que estou a utilizar não funciona com os alunos tento diversificar, até porque a aula utilizando sempre o mesmo modelo torna-se monótona quer para quem ensina quer para quem aprende. Por vezes [...] questiono a minha metodologia».</p> <p>«tenho aulas em que saio com a sensação de que cumpri e outras de que não cumpri aquilo que tinha definido e que tinha estabelecido para a aula. [...] consigo cumprir aquilo que me é pedido com erros, alguns erros [...] O feedback que os alunos têm das aulas é que conseguem aprender, embora achem que eu devia ser mais autoritária. Portanto, essa é uma crítica que eu faço a mim mesma. Por natureza eu não sou uma pessoa que se impõe, que é muito autoritária dentro da sala de aula».</p>
P4	<p>«Nos programas de outros países, dizia eu, há conteúdos muito precisos e pouca conversa em relação ao resto. Porquê? Porque o resto é a tal liberdade pedagógica e didática do professor. Eu acho que o professor na sala de aula deve ser completamente livre para usar as suas estratégias, para utilizar o seus recursos didáticos [...]. É ele quem sabe mais do que qualquer outra pessoa, é o professor».</p> <p>«é uma estratégia, digamos socrática».</p> <p>«Os alunos, às vezes parece-me que estão a levantar uma objeção, a mim próprio e eu respondo-lhes. E eles ficam a pensar “como é que se lembrou disto? Não me lembrei disto agora. Já pensei tantas vezes nisto”. Parece que estou a improvisar, mas não estou a improvisar».</p>

As grandes questões colocadas pelos entrevistados são:

P1 e P3 – O modelo de ensino que estou a utilizar está a funcionar? O que corre bem e o que corre mal?

P2 – Como deve estar organizado o ensino da filosofia? Qual o paradigma que serve o ensino da filosofia? O modelo de “mestria”? A hermenêutica do texto filosófico? Outro?

P3 – Como deve posicionar-se pedagogicamente o professor na sala de aula?

P4 – Que justificações encontro para o trabalho pedagógico, didático e filosófico que realizo?

O questionamento constante obriga o professor a um desgaste maior na intenção de fazer melhor (P1). Há uma preocupação didática e científica que passa pela diversificação das estratégias de aprendizagem e pelo recurso a situações de avaliação formativa, para que os alunos tenham efetivamente oportunidade de aprender ao longo do percurso e, portanto, a avaliação não deve ser apenas uma avaliação final (P2). Do ponto de vista da didática, este entrevistado destaca a importância do professor utilizar dispositivos que permitam ensinar e, neste caso, ensinar filosofia. São estes que sustentam as atividades e desenvolvem capacidades na aula de filosofia. Outra preocupação sua é o modo de compreensão do ser humano, não tanto linear, mas essencialmente em espiral e também retroativamente.

Diversificar modelos de ensino para corrigir o que não é eficaz dando atenção ao feedback dos alunos e evitando a monotonia, são reflexões de P3. Acrescem também as preocupações de natureza pedagógica quanto ao seu modo de atuar na sala de aula.

Dentro da sala de aula o docente deve ser completamente livre (P4). Mas, esta autonomia está justificada por um certo tipo de competência filosófica largamente refletida e que permite um determinado tipo de abordagem pedagógica (dialética) dos problemas filosóficos. Esta nada tem de improvisado, antes de investigado e de refletido.

4.3.14 Configuração da supervisão. Avaliação de práticas pedagógicas

Tabela: 4.19 Configuração da supervisão. Avaliação de práticas pedagógicas

Avaliação de práticas pedagógicas	
P1	<p>«Não, não avalio nada esse trabalho com eles, se com isso queres dizer, dedicar um momento formal de autoavaliação no final de cada módulo. Mas sei que tem dado muito resultado. Fazemos balanços através da realização das atividades».</p> <p>«a avaliação só é feita no final das atividades (no final do período)... nesse momento procuro perceber se eles têm consciência das suas dificuldades e do caminho que ainda têm que percorrer para as superar... o que eu quero dizer é que a autoavaliação não se resume ao reconhecimento de que se enquadram numa dada classificação».</p> <p>«[Não avalio] porque não há tempo para tudo. Eu costumo perguntar informalmente se resultou e os miúdos dizem: "nós gostámos muito", em geral. Por vezes querem continuar a explorar o tema e já não temos mais tempo».</p>
P2	<p>« só percebo verdadeiramente [...] se os alunos são capazes não só de entender, mas de se expressar em relação aos temas e aos problemas e se são capazes de argumentar, se existir a prática de avaliação formativa. Essa prática tem de ser feita a montante e portanto há um conjunto de aulas [...] em que realizam os tais testes de avaliação formativa».</p> <p>«Avaliam. Os alunos pedem, se estamos a caminho do teste de avaliação sumativo, as correções das testes de avaliação formativa. Porque funciona também como modelo, como imitação [...] eles ficam com critérios de como se pode fazer, por exemplo uma dissertação. Para a iniciação, por exemplo, a um comentário de texto ou à dissertação, os alunos têm que ter critério».</p>
P3	<p>«É espontaneamente [sem instrumento de avaliação]. Por vezes, pergunto aos alunos se acham que aquela forma que estou a utilizar é mais produtiva do que a anterior, mas nunca fiz com nenhum instrumento».</p> <p>«Ocorrem sobretudo depois de uma aula que não correu tão bem. Se calhar há aqui um jogar com um modelo que está já estabelecido e depois o ver que aquele não funciona e aí questiono se não há outra maneira de chegar aos alunos. Vou para casa, vou pensar no assunto, vou pensar como é que resolvo o problema qual a estratégia para conseguir».</p> <p>«Não, não tenho esse hábito [avaliar aulas de discussão]. Por escrito eu não faço, mas tenho o feedback dos alunos».</p> <p>«Tenho uma grelha com vários descritores».</p>
P4	<p>«[avaliar o que estão a aprender] Constantemente. Isso tem que ser sempre discutido.»</p> <p>[sobre comunicação de objetivos] «Todas as aulas».</p>

	<p>«o percurso que o professor realiza] pode ser desmotivador, não é? Para eles não se sentirem perdidos eu explico-lhes por que é que dou essa volta, isto é, qual é o objetivo».</p> <p>«[leva os alunos a reconstruir os processos de pensamento] Sim, sim. Às vezes até faço o seguinte: o aluno A resumir o argumento do aluno B».</p> <p>«[Se avalia as práticas pedagógicas] Em termos formais não. Mas a discussão filosófica aberta é uma permanente avaliação daquilo que fazemos».</p> <p>«Não. Pergunto, muitas vezes no final: “achas que a aula de hoje serviu para alguma coisa?” Se sentiram que aprenderam alguma coisa?»</p> <p>«e digo-lhes para vigiarem o meu trabalho, para me avaliarem também constantemente [...] estou sempre a levantar dificuldades a encontrar incoerências neles, portanto, eles façam a mesma coisa comigo».</p>
--	---

O que se pode verificar nas entrevistas realizadas é que entre a questão colocada e as interpretações que fazem dela os docentes há alguma dissonância. A intenção da pergunta apontava para o tipo de envolvimento dos discentes na análise do seu próprio modo de aprender e para a avaliação dos meios selecionados para que tal ocorra. As respostas não vieram no sentido da avaliação dessas práticas pedagógicas, mas sobretudo na avaliação das aprendizagens realizadas.

Assim como não se encontrou referência a um registo sistemático de observações a partir de um modelo pedagógico construído previamente. No geral, não existem indicações de instrumentos de avaliação do trabalho pedagógico realizado em sala de aula por alunos e professores. A exceção vai para P3 que refere uma grelha com descritores, que usa ocasionalmente nas aulas de apresentação de trabalhos.

Nos registos de avaliação feitos por P1 diz-se que esta vai ocorrendo durante o percurso, ainda que informalmente. Apenas no final de cada período existe um momento mais formal de consciencialização de dificuldades e de modos de as superar.

Para P2 é essencial o recurso à avaliação formativa como garante do sucesso da aprendizagem. Esta deve ocorrer durante o processo para que o professor possa ter a percepção das aprendizagens já realizadas, atuando sobre os pontos fracos. De certa forma há que treinar competências.

Não faz parte das rotinas de P3 avaliar com os alunos aulas de discussão e se ocasionalmente ocorre é sem instrumentos planejados. No entanto, o docente assume a reflexão que faz sobre as suas práticas letivas, sobretudo retrospectivamente, nomeadamente nas situações que lhes causam algum desagrado, visando a introdução de modelos mais eficazes.

Na resposta de P4 encontramos atenção à motivação dos alunos, essencialmente despoletada pelo carácter problematizador dos problemas filosóficos; vemos a argumentação em uso na sala de aula; descobrimos um docente que explica os percursos escolhidos; achamos um mestre no lidar com as sensibilidades dos alunos e, talvez se possa dizer que em vez de avaliação de práticas pedagógicas se assuma a discussão filosófica aberta e tudo o que nela está inerente.

4.3.15 Configuração da supervisão. Descrição de situações de colaboração e de discussão com os pares

Tabela: 4.20 Configuração da supervisão. Descrição de situações de colaboração e de discussão com os pares

Descrição de situações de colaboração e de discussão com os pares.	
P1	<p>«Aqui no grupo fazemos um diagnóstico das características dos alunos».</p> <p>«Nós fazemos aquilo que é devido: articulamos os testes, definimos a sua estrutura e articulamos, trocamos materiais e assim. Claro que eu ainda gostaria de ir um pouco mais longe. Devíamos ter todos uma matriz mais ao menos comum com textos de base [...] Colaboramos muito, mas é na questão da avaliação: na questão dos testes, na questão de afinarmos os conteúdos, na gestão do tempo, nessas coisas todas. Gostaria de avançar para os recursos, selecionar os textos essenciais [...] gostava de planificar mais aulas interdisciplinares, com Biologia e Português por exemplo, para trabalhar a argumentação, ou com a matemática para trabalhar a demonstração, por exemplo. As aulas dadas em conjunto, pondo os alunos a trabalhar por temas transversais, mobilizadoras de competências comuns a diferentes disciplinas, são para mim já um hábito, mas infelizmente são ainda uma exceção na escola... permitem uma melhor colaboração e mesmo melhorias na autorregulação profissional».</p>

P2	<p>«Dei-me conta disso (até por experiência também com os meus filhos) de que às vezes o aluno não percebe o que é que verdadeiramente se está a pedir. Não há protocolos de entendimento claros, entre professores e alunos e até entre professores e professores, quanto a um conjunto de verbos que são verbos de tarefa. Porque tem de haver uma sintonia entre os objetivos de ensino e as atividades em seio de avaliação».</p> <p>«Partilhamos e estamos a partilhar cada vez mais materiais».</p> <p>«[Essa partilha] Altera algumas práticas. Porque esse é outro pecado mortal. Cada um faz para seu lado. «Se nós perguntarmos aos alunos: “O que é que tu fazes em filosofia?”, eles dão as mais diversas respostas. De facto as práticas do ensino da filosofia são tão diferenciadas que há aqui qualquer coisa que é complicado».</p> <p>«Obviamente [que o trabalho ao nível da escola não é bem feito]. Porque não nos entendemos e não dialogamos».</p>
P3	<p>«Eu acho que a cooperação é pouca ou nenhuma no grupo de filosofia. Cada um trabalha para si. Ou então em pares. Há pouca receptividade. Não se vê partilha de documentos, não se vê uma coordenação eficaz, portanto, eu penso que trabalhamos muito isoladamente».</p>
P4	<p>«em grupo quando fazemos a planificação, temos isso em conta, e portanto temos sempre balizas que nos dão uma indicação».</p> <p>«um ambiente muito, muito bom entre colegas de filosofia [...] mostramos testes uns aos outros, discutimos filosofia nas reuniões».</p> <p>«em todas as reuniões temos um ponto para discutir filosofia [...] há sempre um livro de filosofia de que falamos na reunião».</p> <p>«É sempre um professor diferente que traz o livro [...] diz por que é que é importante, em que áreas pode ser aproveitado na aula e porquê. Depois vemos e discutimos [...] significa que o trabalho de colaboração em grupo é um trabalho muito bom».</p> <p>«Tínhamos resultados ou classificações internas abaixo das outras disciplinas. Maus resultados. [...] Nós [dizíamos] não vamos esconder, vamos pensar a sério nisto [...] E decidimos todos olhar para os nossos próprios testes, apresentar os testes e criticar os testes uns dos outros».</p> <p>«passado pouco tempo os resultados de filosofia mudaram completamente [...] em colaboração uns com os outros».</p>

Ao nível do trabalho colaborativo nota-se algum desencanto em P1 que afirma que na sua escola se faz aquilo que é devido, isto é, a articulação da estrutura de testes, o trabalho conjunto de planificação geral, mas falta realizar

um trabalho mais substancial. Este teria na base a seleção, pelo grupo, de textos fundamentais e a interdisciplinaridade. Este trabalho seria fundamental no desenvolvimento profissional do docente.

P2 aponta as fragilidades decorrentes da falta de entendimento ou de diálogo entre docentes de filosofia do secundário. Nem sempre existe coordenação entre os objetivos de ensino e as atividades de avaliação. A falta de clarificação da tarefa que se pretende que o aluno realize, em situações de avaliação, poderá ilustrar a ausência de entendimento entre docentes que não têm protocolos partilhados. Preocupa-o também a existência de práticas de ensino da filosofia muito diversificadas e, por vezes, afastadas de uma didática filosófica. Como ponto forte aponta a partilha cada vez maior de materiais entre docentes da escola.

Já P3 apresenta uma interpretação mais pessimista, pois, na sua escola até a partilha de documentos é escassa. Em seu entender, os docentes estão isolados, envoltos numa coordenação ineficaz, resultado da sua pouca receptividade.

Em contraste com esta descrição, os relatos de P4 indiciam o ambiente favorável do grupo de docentes de filosofia da sua escola: as reuniões constituem-se como espaço de discussão filosófica, de planificação, de observação, de avaliação e de correção do que corre mal; olha-se de forma natural para o trabalho que se realiza, incluindo aquele que não traz os melhores resultados.

Observação de práticas docentes em sala de aula, avaliação dessas práticas e reorientação pedagógico-filosófica, em trabalho colaborativo, não fazem parte da realidade destes docentes ou destas escolas.

CONCLUSÃO

O problema inicial, que esteve na origem desta investigação, consistia em avaliar o contributo da autossupervisão no desenvolvimento do exercício da docência e do aprender a ensinar filosofia. Tratando-se de uma questão ampla e complexa procurou-se primeiramente redefinir a concepção de supervisão pedagógica.

«A supervisão e a atitude supervisivas pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir».

(Sá-chaves, 2011: 119)

A atitude supervisiva consistiu em analisar a interpretação que fazem os participantes desta investigação sobre o trabalho que realizam ao ensinar a aprender filosofia na sala de aula. Tratando-se de notas de campo, de escalas de observação, de grelhas de autoavaliação de discentes ou de reflexões partilhadas em entrevistas, os dados remetem para a análise do vivenciado. Nesse olhar reflexivo estão presentes os problemas, as conjeturas testadas, os erros, as limitações impostas ao desenvolvimento dos currículos, as aspirações, as dúvidas e as hesitações de cada um dos professores. São experiências de autossupervisão, com procedimentos mais ou menos conscientes, rigorosos, continuados e sistemáticos, que orientam as suas práticas pedagógicas. Por outro lado, não pode deixar de considerar-se que a partilha dessas meditações poderá ser proveitosa, pois dela se podem inferir conclusões que podem promover o desenvolvimento profissional dos docentes de filosofia.

O que resulta da autossupervisão deveria ter sido enriquecido pela heterossupervisão, pois o cruzamento de olhares e a possibilidade de dissonância cognitiva poderiam ter também contribuído para o enriquecimento pedagógico e didático dos intervenientes. No entanto, esta possibilidade só muito esporadicamente faz parte da realidade da escola atual e, por isso não pôde ser concretizada.

Sabe-se que as exigências do ensino, onde naturalmente ocorre uma complexa teia de problemas, obrigam a que o professor aprenda ao longo da sua

carreira (Day, 2001: 17). Nas questões com que se deparam os docentes podem ser encontrados desafios, mesmo considerando os constrangimentos que sempre as contextualizam. Face a essas situações podem observar-se três tipos básicos de professor (Glickman, 1981, apud Alarcão e Tavares, 2013: 53-54): a) aqueles em que domina o pensamento de tipo concreto, com preocupações egocêntricas e que são incapazes de ver e de enfrentar problemas, por isso resistem à mudança; b) os bem intencionados, com alguma capacidade para identificar problemas, mas com um pensamento limitado que não lhes permite agir; c) e os professores motivados e altruístas. Aqueles que constroem hipóteses para solucionar problemas; os que se sujeitam a correr riscos, pois estão disponíveis para inovar e para introduzir a mudança. Pode dizer-se que o seu conhecimento não deriva apenas de aprendizagens empíricas, mas antes que são profissionais empenhados na sua formação pedagógica, didática e científica. Ora, no presente estudo, os diversos docentes manifestaram a boa vontade e o empenho em alcançar o conhecimento necessário para introduzir inovações no ensino da filosofia.

Ainda, para avaliar o contributo da autossupervisão no desenvolvimento do exercício da docência e do aprender a ensinar filosofia, foram colocadas questões intermédias sobre as quais se irão apresentar reflexões finais.

Comparação entre o modo pessoal e o de outros docentes na realização da autossupervisão

Nesta investigação procurou compreender-se o modo como o docente, autor deste estudo, e outros docentes do secundário realizam a supervisão no ensino da filosofia.

Assumiram-se como preferenciais dois cenários de supervisão: o clínico e o reflexivo: ambos de matriz construtivista.

Quanto ao cenário clínico pode dizer-se que a sua presença tem que ver essencialmente com as atividades docentes, no que concerne a ações que têm em vista a resolução de problemas a partir do interior da sala de aula. A especificidade da supervisão clínica está na sua forma de atuação: de dentro para

fora, «pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas» (Alarcão e Tavares, 2013: 118). Face a situações problemáticas buscam-se soluções e, desse modo, fomenta-se o desenvolvimento profissional. A práxis permite uma aprendizagem contínua.

Assim, nos registos assinalados o cenário clínico está presente nas preocupações dos docentes quanto aos modos de aprender e de ensinar, quanto à didática da filosofia e quanto à gestão da sala de aula. Porém, para que cenário clínico fosse assumido na sua totalidade seria necessário que se acautelassem certos requisitos e certas condições. Quantos aos primeiro são fundamentais os seguintes aspetos: 1º a observação planificada de aulas; 2º a recolha metódica de dados; 3º a análise sistemática dos elementos recolhidos; e 4º a avaliação dos resultados. Ainda, como condição essencial é necessária a colaboração de pares em todo o processo para garantir, entre outros, a fidelidade e validade da reflexão. Neste caso a interação entre docentes da disciplina de filosofia, ao nível da sala de aula, devia ter proporcionado a recolha diversificada de elementos, a atribuição de significados abrangentes e a opção por decisões conjuntas.

Relativamente aos requisitos indicados verifica-se a sua presença na ação do docente que realiza esta investigação de autossupervisão. Da parte deste havia um fim em vista e as tarefas a desenvolver foram previamente planeadas, ainda que no processo de execução pudessem existir algumas adaptações, como é próprio deste tipo de estudos. Os documentos foram construídos a partir da teoria de autores de referência, a saber, registo de dados, notas de campo, grelha de auto e heteroavaliação de uma aula de discussão a grelha de autoavaliação dos discentes. O tratamento desses elementos deu origem à categorização, à interpretação e à construção de teorias explicativas. Este aspeto não garante que o trabalho tenha sido realizado com excelência, pois os registos não foram feitos com a sistematicidade desejável, outras categorias de análise poderiam ter sido consideradas e conseqüentemente outros resultados poderiam ter sido conhecidos. No entanto, permite julgar que sem referentes teóricos para monitorização e compreensão da prática letiva poderá cair-se num certo tipo de relativismo e subjetivismo distantes da reflexão sistemática e racional.

As condições de partida dos docentes foram diferentes, pois só um estava a realizar um trabalho de autossupervisão previamente definido. A contribuição generosa dos restantes docentes consistiu na partilha de reflexões sobre as suas práticas habituais de lecionação de filosofia no secundário. Em termos de supervisão o planificável deu lugar ao espontâneo; a ponderação do objeto de observação foi substituído por opções subjetivas, nem sempre justificadas; o modo de fazer a observação foi empírico e não metódico; os momentos de observação foram ocasionais e não previamente definidos. Não obstante, dada a riqueza dos seus percursos formativos, pode afirmar-se que nos seus relatos há aproximações ao cenário clínico.

Quanto à ponderação que poderia emergir da colaboração entre pares, desde o processo de recolha de dados, à sua análise e atribuição de significados, persiste a ausência de um comentário externo à ação do professor, que informado pela teoria pudesse resultar num desenvolvimento superior. Estes aspeto é comum ao estudo de caso do docente e às análises dos restantes docentes.

Relativamente ao cenário reflexivo, cuja matriz construtivista implica a aceitação de que o docente se pode desenvolver ao longo da vida, pode afirmar-se que está presente nas práticas de todos os docentes. Esta afirmação pode ser justificada, pois todos os professores se interrogam sobre as suas competências pedagógicas e didáticas, sobre os melhores modelos para ensinar, sobre a especificidade da disciplina, sobre a forma como devem os alunos aprender e sobre as dificuldades dos estudantes. O modo de atuação destes docentes está sujeito a uma racionalidade que considera os diferentes contextos. Ao nível do ME, estão atentos aos programas, às orientações, à carga horária da disciplina, aos exames nacionais, à tipologia de provas de exame e respetivos critérios de avaliação. No contexto da escola existe a consciência de que apesar dos progressos ao nível da coordenação interpares, ainda há um trabalho que urge iniciar. O diálogo entre docentes ainda não permite a existência de acordos pedagógicos e didáticos (P2); a observação de aulas por pares é pouco aceite (P4). Note-se também que nenhum dos entrevistados assume que a colaboração deve ocorrer no interior da sala de aula, no âmbito do processo de formação

contínua dos docentes. Aparece, apenas a referência implícita a situações de observação de aulas na formação inicial de professores.

Pode asseverar-se que, ao nível de estratégias da supervisão reflexiva, em vez de se realizarem experiências conjuntas e demonstrações acompanhadas de reflexão (Alarcão e Tavares, 2013: 36), os docentes continuam a realizar um trabalho solitário, sem que denunciem o que podia ser acrescentado pela crítica, pelo olhar alternativo, pelo saber de outros docentes. Assiste-se à persistência de certo tipo de isolamento, há muitos anos institucionalizado, e de uma autonomia inviolável, mas por vezes pouco dinâmica face aos desafios emergentes de uma nova concepção de escola.

«Uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes».

(Alarcão e Tavares, 2013: 146)

Entretanto, a preocupação reflexiva está também visível na atenção que é dada às situações particulares e à reação dos estudantes, para daí derivar novas formas de ação. Desse modo, face a contextos díspares e imprevisíveis, fazendo uso de conhecimentos diversificados, invocam a reflexão na ação e sobre a ação. A leitura da narrativa do docente e das entrevistas realizadas permitem afirmar que a avaliação que vão realizando ora se situa a um nível meramente intuitivo, ora chega à metacognição, ainda que esporadicamente. Esta pode ter sido desencadeada por domínios em que a formação destes docentes, em diferentes áreas disciplinares, foi causa de problematização de saberes e de práticas. Este processo é manifestado na capacidade de repensar o que se refletiu na ação e sobre a ação. Pode, então dizer-se que estes professores são profissionais emancipados/autosupervisores: capazes de assumir erros e de rever estratégias; construtores de um conhecimento que resulta da práxis e da reflexão. Desse modo, não caem na tentação de permanecer nem no realismo conservador, nem no idealismo ingénuo, mas antes no realismo inovador (Perrenoud, 1997, apud Vieira e Moreira, 2011: 8), como mostrou a sua postura empreendedora.

As vantagens do paradigma cognitivo, nomeadamente a ABP e a DSA para o ensino da filosofia. O caso da turma de filosofia do 10º ano

Os modelos de ensino centrados no aluno postulam o conhecimento como resultado da interação que o sujeito estabelece com o objeto. Esta construção ativa desencadeia novas estruturas cognitivas. Dos processos cognitivos fazem parte o raciocínio, a resolução de problemas, as representações e as imagens mentais. As atividades cognitivas estão presentes quer no conhecimento declarativo, quer no conhecimento procedimental.

Relativamente ao ensino da filosofia Barata-Moura ao sintetizar o pensamento de Hegel, afirmava:

«a instrução que se tem em vista, e que se realiza, não é nem um despejo de carradas de escórias excogitadas no entreposto plástico da memória (passiva) dos alunos [...]; nem a prodigalização assistida de ocasiões favoráveis ao precipitado parto prematuro de uns quantos insinuantes achados com deslumbramento tidos por alvoraçada manifestação da frescura de uma (Genialität) “genialidade” precoce».

(Barata- Moura, 2012: 75)

Assim, no ensino da filosofia estão pressupostos os seguintes aspetos:

- que o exercício do pensar se inicia no professor, na sua forma e no seu conteúdo;
- que a filosofia é aprendida e não é algo que surge espontaneamente implicando uma apropriação primeiramente por parte do docente e depois por parte dos discentes;
- que a memorização é um aspeto muito incompleto do aprender, pois descarta a motivação para a autorreflexão racional;
- que o aprender é um itinerário de apropriação de conteúdos realizado através da atividade do sujeito.

Portanto, o empreendimento da filosofia tolera o modelo cognitivo e consente a ABP e a DSA enquanto excelentes modelos para o ensino desta disciplina no secundário.

Relativamente à ABP, esta obriga os alunos ao envolvimento nas diferentes fases do trabalho: ao buscarem informações que lhe permitam solucionar um problema filosófico deparam-se com problemas paralelos; ao estudarem teses, argumentos e soluções enfrentam a difícil tarefa de terem de tomar uma posição

justificada. Apesar de terem um papel pouco tranquilizador, antes gerador de insegurança, mas promotor do seu desenvolvimento pessoal manifesto em produtos finais materializados frequentemente em debate.

Quanto ao plano de aula da DSA deve incluir os seguintes aspetos: um conjunto de objetivos, a delimitação do conteúdo a desenvolver e uma situação problemática a analisar. Na estratégia de inquirição aos alunos as questões podem visar diferentes objetivos: recordar conhecimentos fatuais; construir significados; aplicar conhecimentos; relacionar conhecimentos; justificar posições; construir hipóteses (Arends, 2008: 421). Portanto, quer a ABP quer a DSA devem levar os alunos ao envolvimento no trabalho filosófico.

Nesse trabalho, proporcional à sua idade devem ser acautelados requisitos éticos. Para tal, deve o professor proporcionar os instrumentos e o acompanhamento devido, pois os estudantes do secundário na era digital

«possuem poucas ou nenhuma competência que lhes permitam distinguir o que é credível do que não é. De facto, utilizam sem juízo crítico toda a informação, sem efetuarem qualquer filtragem [...]

O tratamento da informação ocorre de modo acrítico, utilizando Copy/Paste, de palavras, de frases e de ideias de outros».

(Pedroso e Teixeira, 2012: 333)

No caso da turma de 10º ano que participou neste estudo o modelo de ABP não pode ser realizado integralmente por razões formais que têm que ver com os critérios de avaliação da disciplina: dois testes sumativos por período, com o peso de 90%, e atitudes, com o peso de 10%. Para contornar esta imposição e acautelando os interesses da turma a sintaxe da ABP foi adaptada.

Na operacionalização da ABP deverá ser realizado o reconhecimento do problema; a investigação do problema; a implementação de estratégias de resolução do problema; a análise dos processos e dos resultados (Gaspar et al., 2015: 270).

Pôde constatar-se que os alunos estão muito motivados para a problematização, pois envolveram-se em torno das questões colocadas pelo professor, sendo que esta é uma das competências a desenvolver no ensino da filosofia. Verificou-se que o docente deve desempenhar um papel diretivo, para que não se corra o risco da dispersão, mas sem condicionar as escolhas das posições pessoais que respondem aos problemas. No entanto, a morosidade da

ABP e a necessidade do cumprimento do programa da disciplina dificulta a realização autónoma de diversas tarefas por parte dos alunos, nomeadamente a recolha de informação e a construção de produtos finais como relatórios, pequenas dissertações ou produtos multimédia. Acresce que a análise de problemas filosóficos obriga a um certo domínio de linguagem e a uma contextualização que não estão ao alcance dos alunos do secundário, mas que devem ser iniciadas. Este conjunto de razões levou a que tenha sido considerado vantajoso ser o próprio docente a fornecer aos alunos os recursos necessários à resolução dos enigmas, essencialmente textos. A interpretação do texto filosófico implicou a utilização simultânea dos modelos ABP, DSA e expor/explicar (Arends, 2008: 256). Em causa está a conceptualização enquanto competência básica da filosofia e condição necessária para a problematização e para uma argumentação forte. Confirmou-se que o uso dos diferentes modelos é pertinente quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista da didática da filosofia.

A autossupervisão deste processo mostrou que da parte do docente há lacunas na análise de processos e de resultados: raramente há reflexão sobre as estratégias e sobre os processos. Logo, levantam-se sérias reservas sobre a implementação da metacognição, atividade que estaria enquadrada quer no espírito da disciplina de filosofia, quer na promoção do sucesso escolar, objetivo inerente a todo o trabalho realizado. Quer na ABP, quer na DSA ficam frequentemente por realizar as atividades reflexivas prospetivas que são um elemento fundamental do crescimento intelectual dos alunos. Talvez o hábito desde há muito institucionalizado de que o importante seria a apreensão de conteúdos explique a resistência implícita à introdução desta inovação, apesar de teoricamente as suas vantagens serem sobejamente conhecidas.

Da sintaxe da DSA fazem parte a clarificação dos objetivos e o estabelecimento da prontidão; o centrar da discussão; a orientação da discussão; a conclusão da discussão e a análise da discussão (Arends, 2008: 424). O cumprimento das diferentes fases obriga a uma prática didática que se vai aprendendo e desenvolvendo para que se cumpra o fundamental. No caso em estudo persiste uma certa ausência de clarificação clara de objetivos, uma

conclusão apressada da discussão e de novo uma insignificante avaliação do trabalho realizado.

Ao tomar aquilo que de melhor se fez pode dizer-se que as exigências que são colocadas ao docente são grandes: centrar a discussão supõe um conhecimento profundo da questão filosófica em causa e, do ponto de vista pedagógico, a capacidade de envolver todos os alunos, apesar das suas limitações ao nível do comportamento, da disciplina e intelectuais, num ambiente de trabalho agradável e cortês; para que da DSA resultem aprendizagens devem ser cuidadosamente acauteladas a participação democrática de todos os alunos e o registo sistemático das questões, dos argumentos e das objeções. Esta abrangência de tarefas cria uma dinâmica muito estimulante para os alunos e para o professor. Da parte destes atesta-se que estão ativos na construção do conhecimento, mas este aspeto requiere alguma atenção, pois podem gastar toda a sua energia no debate sem que tenham compreendido e registado os aspectos fundamentais. Importa que o registo seja assegurado pelo professor, a quem cabe também a tarefa de promover o exame dos processos de pensamento dos alunos durante o debate. Portanto, este modelo exige grande capacidade e treino por parte do docente.

A DSA adequa-se também ao tratamento dos problemas filosóficos inerentes ao programa da disciplina e contribui indubitavelmente para o desenvolvimento das competências da problematização, conceptualização e argumentação, pois as *aulas* são *práticas*. Este aspeto é relevante, pois as competências interpretativas e discursivas dos discentes são postas em ação, podendo o docente fornecer um feedback imediato para que se desenvolvam.

Modelos de ensino da filosofia de outros docentes

Assumindo matrizes cognitivistas, centradas essencialmente no aluno, os modelos adotados pelos docentes entrevistados privilegiam a problematização filosófica, o que é distinto da ABP, pois a primeira não supõe que se siga necessariamente a sintaxe da segunda. Defendeu-se que em filosofia a compreensão dos problemas é condição necessária, ainda que não suficiente,

para o exercício do pensar, ou seja, para a construção de argumentos sólidos, num exercício de rigor de linguagem (conceptualização). De certa forma, associa-se esta atitude problematizadora à afirmação kantiana de que não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar.

No entanto, a ABP implica que os alunos sejam orientados para um estudo autónomo que lhes permita resolver o enigma e este aspeto só é considerado por um dos entrevistados, na unidade do programa que supõe a realização de uma pequena dissertação filosófica. Pode então dizer-se que a liberdade que é dada aos alunos é condicionada por variáveis como a necessidade de fornecer instrumentos lógicos de pensamento e de discurso, bem como de conteúdos essenciais. Desta dialética resultaria o desenvolvimento das competências básicas do estudante de filosofia.

A DSA é verbalizada pela generalidade dos entrevistados na forma do diálogo socrático ou pelo método dialético com perguntas e objeções e, portanto é considerada como modelo do ensino da filosofia. Não fica claro que tenham feito uma aprendizagem teórico-prática deste modelo mas, com maior ou menor rigor nos procedimentos, é uma opção para três dos entrevistados, sendo que o restante por razões pessoais recorre com mais frequência ao modelo expositivo. Curiosamente há referências à necessidade de transmitir objetivos, formular claramente os problemas, colocar corretamente as questões e planificar criteriosamente as aulas de debate.

Apesar de um dos entrevistados ter mencionado a metacognição, a prática da avaliação das estratégias e dos processos de aprendizagem não é assumida como elemento agregador destes entrevistados.

Reconhecem-se as limitações dos modelos centrados na transmissão e ao invés aposta-se em modelos em que os alunos constroem o seu conhecimento. A opção é por modelos mistos, pois também estes docentes reconhecem as vantagens da sua conciliação.

BIBLIOGRAFIA

Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2013). Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

Almeida, A. (2010). A lógica e o lugar crítico da Razão. In Ribeiro, J.R. & Vicente, J.N. (2010). O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia. (125-144) Coimbra: Faculdade de Letras.

Arends, R. (2008). Aprender e ensinar. Madrid: McGraw-Hill.

Barata-Moura, J. (1995). Filosofia e Filosofar. Hegel versus Kant?. *Philosophica*, 6, 51-60.

<http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/6/7.pdf> [2 de outubro de 2016]

Bardin, Laurence. (2013). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (2013). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação, Guia para autoaprendizagem. Universidade Aberta: Lisboa.

Cerletti, A. (2012). A Didática da Filosofia como problema filosófico. In Ferreira, M.L.R. *Ensinar e Aprender Filosofia em Rede* (pp. 16-23). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Cospérec, S. (2010). La Place de la logique et de l'argumentation dans l'enseignement secondaire de philosophie en France. In Ribeiro, H. J. & Vivente, J.N. (2010) O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia (p.157-182). Faculdade de Letras: Coimbra.

Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas: supervisão e colaboração. In E. Machado, M. Alves & F. Gonçalves (Org.). Observar e avaliar as práticas docentes. Santo Tirso: De Facto Editores.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril.

Delors, J. et al. (1996). Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Consultado em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.

Donoto, R. (2003). Action Research. University of Pittsburgh. Digeste EDO-FL-03-08. December.

Almeida, L. (1990). Avaliação de projetos e programas educacionais: breve descrição de considerações e aspectos metodológicos, *Inovação*, 3 (4).

Enes, J. Leitura Integral: Porquê? Como?. In *Revista Filosófica de Coimbra*, n.º7, vol.4, 1995, 1(63-183).

Esteves, A.J. (2014). A investigação-ação, in Silva, A. & Pinto, J. (2014) *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, A. (2006). Projecto ser mais. Educação para a sexualidade online. http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf [2 de outubro de 2016]

Ferreira, M.L.R. (2012). Ensinar e Investigar. In Ferreira, M.L.R. *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede* (56-68). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Fino, C. (s.d.) A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Universidade da Madeira.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Lisboa: Porto Editora.

Garcia, C. M. (1999). Formação de professores, para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M.I, Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I. (2008). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Girotti, A. (2012). Didática da filosofia ou didática filosófica? Da teoria à práxis. In Ferreira, M.L.R. *Ensinar e Aprender Filosofia em Rede* (24-39). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Henriques, F. & Almeida, M. (1998). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

- Kant, I. (1765). Informações acerca da orientação dos seus Cursos no Semestre de Inverno de 1765-1766. In Pinto, M.J.V. & Ferreira, M.L.R. *Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos* (122-125). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Kant, I. (1988). Resposta à pergunta: o que é o iluminismo? In Kant, I. *A Paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- Machado, E. A., Alves, M. P., & Gonçalves, F. R. (2011). Observar e avaliar as práticas docentes. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, M.A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366> [2 de janeiro de 2014]
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, (7-22).
http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf [2 de outubro de 2016]
- Nóvoa, A. (2007), O regresso dos Professores
<http://hdl.handle.net/10451/68> [2 de janeiro de 2014]
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor investigador. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Pacheco, M. C. M. (1998). O ensino da filosofia e os programas atuais. Pistas de reflexão. In Henriques, F. & Almeida, M. *Os atuais programas de filosofia do secundário*. (23-28). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Pedroso, P.S. & Teixeira, A.M. O ensino da filosofia como promotor de uma ética da aprendizagem num mundo em rede. In Ferreira, M.L.R. *Ensinar e Aprender Filosofia em Rede*. (331 -347). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Pereira, A. e Miranda, B. (2003). Problemas e Projetos Educacionais. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perraudeau, M. (2000). Os métodos cognitivos em educação. Aprender de outra forma na escola. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. R. (2013). *Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Pita Fernández S. & Pértega Díaz S. Investigación cuantitativa y cualitativa. Cad Aten Primaria, 2002; 9, (76-78).

Programa de Filosofia.

www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/filosofia_10_11.pdf

Reiman, A. L. & Sprinthall, L. T. (1998). Mentoring and supervision for Teacher Development. New York: Longman.

Ribeiro, J.R. & Vicente, J.N. (2010). O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia. Coimbra: Faculdade de Letras.

Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, A. & Pinto, J. (2014). Metodologia das ciências sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Teixeira, F. (2011). Da natureza da observação pedagógica: da objetividade da interpretação. In Machado, E, Alves, M., Gonçalves, F. *Observar e avaliar práticas docentes* (17-45). Santo Tirso: De Facto Editores.

Teixeira, A. M. (2016). A refundação da universidade: a educação humana como projeção filosófica de abertura e escuta em José Enes. In Amaral, C., Pimentel, M. & Epifânio, R. *José Enes| Pensamento e Obra*. (28-41). Lisboa: Mil: Movimento Internacional Lusófono e DG edições.

The National Science Foundation, (2002), The 2002 User Friendly Handbook for Project Evaluation, in <http://www.nsf.gov/pubs/2002/nsf02057/start.htm>.

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, V. M. (2008). Práticas de Formação - Métodos e técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão). Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, H. J. & Vivente, J.N. (2010) O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia. Faculdade de Letras: Coimbra.

Tuckman, B. W. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vicente, J. N. (1998). Subsídios para um paradigma orientador do ensino da filosofia enquanto disciplina escolar na educação secundária. In Henriques, F. & Almeida, M. (29-55). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Warnock, M. (1993). The Use of Philosophy. In Ferreira, M.L.R. *Ensinar e Aprender Filosofia em Rede* (p. 308-310). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.