

# Revista Filosófica de Coimbra

---

VOL. 5 • N.º 9 • MARÇO 96

---

MIGUEL BAPTISTA PEREIRA — *Informática, Apocalíptica e Hermenêutica do Perigo*

ANTÓNIO MANUEL MARTINS — *Pluralismo sem Consenso. A crítica de Rescher aos Pressupostos da Teoria da Acção comunicativa de Habermas*

ANTÓNIO PEDRO PITA — *A Intencionalidade e o Mundo dos Artistas. Mikel Dufrenne na Fenomenologia francesa*

JOÃO BOAVIDA — *Por uma Didáctica para a Filosofia*

ALFREDO SIMÕES REIS — *Perfil do Professor de Filosofia*

JOSÉ E. REIS — *Sobre o Tempo*

MÁRIO SANTIAGO DE CARVALHO — *Redução ou Recondução? (Nota sobre Boaventura de Bagnoregio)*

## PERFIL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

ALFREDO SIMÕES REIS

### 1 — Reforma Educativa, relação pedagógica e perfil de professor

A Reforma Educativa manifesta um esforço de abordagem sistémica que pretendeu pôr cobro à situação retalhada, para não dizer caótica, em que à data se encontrava o sistema de ensino português. Mas foi também um sonho. Um sonho que pretendeu enraizar «a ideia de que a criança era o centro da escola e de que as aprendizagens eram fundamentais, que urgia (...) possibilitar a emergência de um processo contínuo de desenvolvimento»<sup>1</sup>.

Poder-se-á dizer que esse sonho se esfumou ou que dele pouco resta, que dele se perdeu a visão global<sup>2</sup>; todavia talvez tenha ficado uma sua linha geral de orientação sintetizada, por um dos seus mais empenhados promotores, na seguinte fórmula: «O fim da Reforma é o desenvolvimento pessoal e social do aluno»<sup>3</sup>.

Centrar a escola no aluno<sup>4</sup>, fazer da aprendizagem o cerne da acção pedagógico-didáctica, designar liminarmente o desenvolvimento do aluno como finalidade do sistema de ensino, equivalia a postular a necessidade de implementar novas modalidades de relação pedagógica, se não em ruptura pelo menos em afastamento das práticas tradicionais de ensino, muito mais preocupadas com os saberes, com os conteúdos, com a «matéria», do que com os destinatários desses saberes. Concomitantemente foi

<sup>1</sup> R. Freitas Cabral (1996) "Educação: reforma ou reinvenção?", *Brotéria* 142-2, 139.

<sup>2</sup> Cf. ID, *Ibidem*.

<sup>3</sup> Pedro d'Orey Cunha (1993) "Relação pedagógica baseada na autonomia", *Reforma Curricular. Guia*, Lisboa, Texto Editora, 42.

<sup>4</sup> O Programa proclama e assume repetidamente a «centração no aluno, de modo a que ele se torne efectivamente agente dinâmico da sua própria aprendizagem», *Introdução à Filosofia. Organização curricular e programas* (1992) DGEBS, 9. Passará a ser designado apenas por "Programa".



proposto um estilo de relação pedagógica baseada na autonomia e guiada pelos princípios da fascinação, da expectativa, do respeito, do encorajamento, da compreensão, da confrontação, da aceitação das consequências, da negociação criativa, do diálogo e da exigência<sup>5</sup>. Este último terá sido, quiçá, o princípio mais pervertido porque directamente implicado, envolvido e condicionado pelo regime de avaliação, cuja posterior regulamentação terá gerado, contrariamente às iniciais intenções e orientações programáticas dos reformadores, um clima de complacência e até de facilitismo.

Uma relação pedagógica que se pretenda ancorada no «desenvolvimento pessoal e social baseado na autonomia»<sup>6</sup> exige como condição necessária um tipo de professor cujo perfil não mais se compagina exclusivamente pelos índices de competência do professor tradicional aut centrado no seu saber e no seu ensino. Imediatamente ocorre perguntar: que professor para a autonomia? Que perfil de professor para uma relação focalizada na autonomia do aluno e nas aprendizagens?

A deslocação da relação pedagógica do pólo ensino para o pólo aprendizagem, do pólo saber para o pólo desenvolvimento do aluno, do pólo difusão da informação para o pólo actividades, não só exigia dos professores uma reconversão de hábitos e processos como também, e talvez sobretudo, uma metanoia profissional na existencialidade do seu modo pedagógico de ser.

Era pedir de mais em tão pouco tempo. Impunha-se então uma esclarecida, paciente e crítica modalidade de formação que “preparasse” os professores para uma reinvenção da sua actividade de formadores/aprendedores<sup>7</sup>. Era imperiosa uma formação que atenuasse a crise provocada pela transição do cómodo e securizante modelo do ensinar para o risco e a angústia do novo modelo do aprender. Consciencializar os professores de que o seu papel passava agora a ser outro, de que também eles eram aprendedores, era condição primordial, possivelmente condição *sine qua non*, para o sucesso do projecto filosófico e social que impregnava a Reforma Educativa. Infelizmente tal não aconteceu e, como era previsível e normal que acontecesse, o novo vinho foi sendo a pouco e pouco saboreado com os sabores (hábitos) dos velhos odres. Ou seja, apesar das louváveis excepções, continuou a ensinar-se como sempre se tinha feito quando o tempo histórico da nova realidade educativa apontava decisivamente para outra direcção.

---

<sup>5</sup> Cf. Pedro d'Orey Cunha, *Ibidem*, 45-51.

<sup>6</sup> Cf. ID, *Ibidem*, 43.

<sup>7</sup> Cf. R. Freitas Cabral, *Ibidem*, 150-157.

Estamos agora, beneficiando já da prática destes anos, mais lucidamente conscientes das funções e requisitos que são exigidos a qualquer professor que hoje interage com a sua turma no intuito de realizar os objectivos essenciais dos novos programas de “Introdução à Filosofia” e de “Filosofia”.

Sendo assim: que perfil de professor de filosofia para os novos programas?

As “*Orientações Pedagógico-Didácticas*”, inseridas no novo Programa, começam logo por afirmar que a «plena consecução dos objectivos enunciados e a sua articulação com o elenco dos conteúdos (...), a aquisição das capacidades e competências próprias da Introdução à Filosofia passam pela adopção de procedimentos pedagógico-didácticos e metodológicos adequados a uns e a outros»<sup>8</sup>. Apontam assim, em nosso entender, para a urgente necessidade de uma reformulação e reinvenção das metodologias no ensino/aprendizagem da disciplina curricular intitulada “Introdução à Filosofia”. Com efeito, não mais se pode ignorar e desconhecer, ou fingir que se desconhece, que o real contexto sociocultural, linguístico e cognitivo dos actuais destinatários do Programa afasta procedimentos metodológicos centrados fundamentalmente no discurso característico de um saber eruditamente auto-suficiente. Não será, por isso, descabido recordar que o «melhor professor não é o que explica melhor, mas o que mais faz trabalhar os seus alunos, o que melhor os estimula e orienta na sua actividade»<sup>9</sup>.

As “*Orientações*” indicam, ora explícita ora implicitamente, alguns elementos do perfil de professor requerido pelo actual Programa. São inicial e explicitamente referidas: criatividade, capacidade de inovação e liberdade de iniciativa. De facto, o Programa assume taxativamente como seus traços pedagógicos caracterizadores «a centração no aluno e a ampla margem de iniciativa do professor»<sup>10</sup>. Ora, só com liberdade de iniciativa poderá o professor corresponder à exigência de centração nos alunos reais com que está a trabalhar. É que uma relação pedagógica baseada na autonomia só pode ser realizada com professores autónomos, com professores que, autónoma e livremente, tomem a iniciativa de ensaiar, experimentar e testar novos dispositivos didácticos que inseridos, ordenada e logicamente, nas sequências de ensino/aprendizagem realizem os objectivos das respectivas subunidades didácticas. Qualquer professor é sempre

<sup>8</sup> Programa, 7.

<sup>9</sup> V. G. Hoz e R. P. Juste (1984) *La investigación del profesor en el aula*, Madrid, Ed. Escuela Española, 33.

<sup>10</sup> ID, 7 e também 9.



um modelo multimodo<sup>11</sup> para os seus alunos e não pode fomentar a autonomia se ele próprio não for modelo de autonomia<sup>12</sup>.

Este requisito de exemplaridade estende-se ainda a outros domínios. O Programa, ao apelar os professores «tão-só a serem filósofos»<sup>13</sup>, requer que sejam exemplo de «pensar filosofante». O seu exemplo de pensar autónomo e filosofante será uma das formas de «estimular [nos alunos] o pensar filosofante, de cooperar na ultrapassagem das dificuldades dos alunos no domínio da linguagem e do discurso, de facilitar a estruturação e integração dos conhecimentos, de superar as lacunas culturais»<sup>14</sup>. Destacam-se, neste excerto, novos elementos do perfil do professor de filosofia, pois se lhe requer que seja: *a)* propiciador/eliciador<sup>15</sup> do pensar autónomo, *b)* cooperante na superação de dificuldades, *c)* facilitador de aprendizagens, *d)* sistematizador de conhecimentos, *e)* dinamizador cultural.

O Programa ao reclamar «procedimentos didácticos adequados e metodológicos concordantes com [as suas] bases pedagógicas»<sup>16</sup>, reclama concomitantemente um conjunto acrescido de capacidades docentes diversificadas. Tais capacidades vão desde a maleabilidade e adaptabilidade à realidade das suas turmas (para poder fazer uma aplicação local de um programa nacional<sup>17</sup>); passam por uma atitude de «desenvolvimento de uma cultura de ciência-investigação»<sup>18</sup> — na medida em que o professor é solicitado a conduzir e a orientar o trabalho autónomo dos alunos que se traduz em actividades como «observar, determinar as variáveis em presença, ordenar, problematizar, colocar e explorar hipóteses interpretativas»<sup>19</sup> — e desembocam na capacidade para gerir equilibradamente as relações humanas do grupo-turma, visto que lhe compete «criar e manter as condições psicológicas [e] relacionais»<sup>20</sup> necessárias a uma eficaz e frutuosa efectivação das actividades discentes.

<sup>11</sup> Cf. A. Reis (1990) "Comunicação e relação pedagógica", *O Professor*, nº 2 (3ª Série), 60 e A. Reis (1992) "Professor modelo? Isso existe?", *Forum de Educação da Região Centro*, Nº 1, 9-10.

<sup>12</sup> Sobre a função educativa dos modelos exemplares cf. A. Bandura e R. H. Walters (1983) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza, 58-59.

<sup>13</sup> *Programas*, 7.

<sup>14</sup> ID, 7.

<sup>15</sup> Cf. A. Bandura (1979) *Modificação do comportamento*, Rio de Janeiro, Intera-Americana, 113-115.

<sup>16</sup> *Programa*, 8.

<sup>17</sup> Cf. *Caderno de Apoio à Gestão do Programa* (1995) D.E.S./M.E., 4 e 20.

<sup>18</sup> ID, 18.

<sup>19</sup> *Programa*, 8.

<sup>20</sup> ID, 8.

Mas o Programa não se fica por aqui. Requer ainda que, por exemplo, o professor instaure uma prática interdisciplinar para que os seus alunos tenham oportunidade de «convocar conhecimentos [adquiridos] noutras disciplinas e de transferir (...) processos operatórios e cognitivos»<sup>21</sup> de que já dispõem. A prática interdisciplinar, o recurso à informação de outras disciplinas, poderá ser uma das vias para fazer ressaltar os «nexos que as questões teóricas tecem com a realidade circundante»<sup>22</sup>. Com esta indicação pretende-se, talvez, chamar a atenção dos professores para a necessidade de ligar a filosofia à realidade, de modo a que ela não surja aos alunos «como um conhecimento desencarnado» e que, pelo contrário, possa ter «algum impacte na elaboração de referências culturais, no estabelecimento das relações e dos quadros conceptuais, no esclarecimento e na decisão valorativa»<sup>23</sup>. Incumbe, pois, ao professor não só evitar essa visão da filosofia como um conhecimento desencarnado, como também enraizar a filosofia na fonte da realidade<sup>24</sup> e mostrar que ela é um esforço para compreender e recuperar a realidade no plano do pensamento.

A preocupação com a realidade torna-se nítida quando se afirma, no Programa, que o meio «não pode ser ignorado como elemento do processo ensino/aprendizagem (...) [e que] pode ser a “aula aberta” que estimula a curiosidade indagadora, o desenvolvimento da inteligência, a abertura de espírito, a compreensão e o apreço pelas manifestações estéticas e culturais»<sup>25</sup>.

Abertura à realidade e conhecimento do meio — nos seus aspectos «físico-naturais, históricos e patrimoniais, sócio-políticos, tradições e costumes»<sup>26</sup> — são mais requisitos que se vêm acrescentar aos elementos do perfil do professor de filosofia. Assim, este não deve ser indiferente às características do meio circundante tecedoras da complexa rede cultural, que funciona como prévio horizonte de compreensão e como quadro referencial, a partir da qual os alunos interpretam e assimilam a informação filosófica. Deste modo, será de toda a conveniência que o professor de filosofia domine algumas das técnicas de inquérito sociológico para poder elaborar, em tempo oportuno, diagnósticos caracterizadores das suas turmas. Salientamos, entre estes, os diagnósticos linguísticos que são indispensáveis não só para evitar bloqueamentos na comunicação, como

---

<sup>21</sup> ID, 8.

<sup>22</sup> ID, 8.

<sup>23</sup> ID, 8.

<sup>24</sup> Cf. Miguel B. Pereira (1995) “A Crise do Mundo da Vida no Universo Mediático Contemporâneo”, *Rev. Fil. de Coimbra*, Vol. 4, Nº 8, 218-239.

<sup>25</sup> Programa, 8.

<sup>26</sup> ID, 8.



também na elaboração e selecção dos dispositivos didácticos adequados aos registos e aos códigos linguísticos dos alunos<sup>27</sup>. Serão, portanto, uma das condições prévias de comunicação eficaz.

Num plano mais estrito e já específico da didáctica da filosofia, o Programa avança ainda uma série de recomendações que se constituem como outras competências profissionais que o professor de filosofia deverá dominar. Tendo em conta que os objectivos propostos para a nossa disciplina apenas «poderão ser cabalmente conseguidos mediante o contacto directo dos alunos com os textos»<sup>28</sup> e ainda que o que fundamentalmente «importa é leitura filosófica do texto»<sup>29</sup>, requere-se ao professor de filosofia capacidade hermenêutica e domínio das metodologias de tratamento do texto. Espera-se que, com estas competências, consiga que os seus alunos participem «activamente na análise, exploração e comentário do texto filosófico [e que assim mergulhem] no processo originador do pensamento»<sup>30</sup> a fim de adquirirem e exercitarem as competências discursivas necessárias à elaboração de um discurso próprio e pessoalizado.

No domínio das competências metodológicas o Programa não esquece as técnicas grupais de trabalho, sugerindo inclusive algumas<sup>31</sup>, pelo que ao professor é também solicitado que seja um técnico de dinâmica de grupos. Parece-nos, porém, que esta recomendação não se dirige exclusivamente ao trabalho com os alunos mas também ao trabalho com os outros professores, visto que a estes é sugerido não só que rompam com a herança da «tradição de individualismo»<sup>32</sup> mas também que se disponham a um trabalho de colaboração entre si quer na gestão concertada de recursos, quer na cooperação em actividades diversas de modo a gerir em comum o que é comum, salvaguardando todavia a «diferença no que releva das opções pessoais, filosóficas e pedagógicas, de base»<sup>33</sup>.

---

<sup>27</sup> Cf. A. Reis (1992) "Necessidade e utilidade do diagnóstico linguístico", *O Professor*, Nº 28 (3ª Série), 45-56. O diagnóstico linguístico é um instrumento inicial a partir do qual se poderão delinear estratégias que visem «enriquecer o capital linguístico pessoal» dos alunos de modo a que possam vir a «dominar o vocabulário especializado da Filosofia» (*Programa*, 9).

<sup>28</sup> *Programa*, 8.

<sup>29</sup> ID, 9.

<sup>30</sup> ID, 9.

<sup>31</sup> Cf. ID, 9. As orientações pedagógico-didácticas, talvez intencionalmente, não apontam para o uso de recursos audiovisuais, excepto numa breve referência à tecnologia vídeo (p. 8).

<sup>32</sup> ID, 9.

<sup>33</sup> ID, 9 e *Caderno de Apoio à Gestão do Programa*, 19-20.

Para nada esquecer dos elementos do perfil do professor de filosofia referenciados no Programa — e tantos eles foram — sigamos o prudente conselho da regra cartesiana da enumeração procedendo à respectiva revisão.

O actual programa, em consonância com o ideário da Reforma Educativa, requer um professor de filosofia que seja: criativo e inovador, possuidor de liberdade de iniciativa e exemplo de autonomia (em especial de autonomia de pensamento); propiciador do pensar filosofante, cooperante na solução de dificuldades, facilitador de aprendizagens, sistematizador de conhecimentos e dinamizador cultural; capaz de maleabilidade e de adaptabilidade às turmas, orientador e guia de actividades cognitivas, experiente nas técnicas de trabalho intelectual, possuidor de uma atitude de investigação científica e capaz de uma prática interdisciplinar; gestor de relações humanas, aberto à realidade e conhecedor do contexto cultural de origem dos seus alunos; conhecedor de algumas metodologias específicas das ciências humanas e hermeneuta do texto escrito, comunicador eficaz e técnico de dinâmica de grupos.

Os pressupostos pedagógicos do Programa, os objectivos por ele assumidos e as orientações nele expressas, implicavam riscos quanto à sua implementação pois não só tornavam «imperativas algumas mudanças e ajustamentos no modo de trabalho docente» como exigiam uma «mudança qualitativa no modo de perspectivar a função docente»<sup>34</sup>, ou seja, reclamavam uma reconversão das práticas docentes. Julgo que o Programa, sobretudo nas orientações pedagógico-didácticas, deixa transparecer a influência de algumas perspectivas, quanto ao papel e funções do professor, que já serão resultantes de continuadas investigações relativas ao perfil do bom professor.

## 2 — Características do bom professor, personalidade e rendimento escolar

À pergunta: “*O que é um bom professor?*” teremos de responder, em primeiro lugar, que não existe um modelo único de bom professor, existem sim várias modalidades de ser bom professor, e, em segundo lugar, que não se consegue definir com precisão o que é um bom professor, devido à flutuação de algumas características não temos disponível uma definição objectiva e universal de bom professor.

Os primeiros estudos e investigações sobre o perfil do bom professor ou partiram da análise de um número considerável de interações, sobre-

<sup>34</sup> ID, 9.



tudo verbais, professor/alunos e delas se escolheram comportamentos considerados positivos que depois serviram para tipificar um perfil; ou seleccionaram professores considerados competentes (com base em relatórios de serviços de inspecção, de pareceres de directores de escolas, etc.) e registaram os seus comportamentos dominantes ou estatisticamente mais frequentes; ou fixaram um conjunto de comportamentos considerados positivos com base em inquéritos a alunos; ou valorizaram previamente certos comportamentos e atitudes e com eles delinearão modelos testados posteriormente; ou procuraram determinar quais os comportamentos dos professores que favoreciam certo tipo de actividades e de atitudes nos alunos com bons resultados escolares.

G. de Landsheere classificou as orientações dessas primeiras investigações em duas categorias: «os sistemas analíticos em que se estabelece uma espécie de inventário de comportamentos isolados e os sistemas sintéticos em que se procura identificar *patterns*, [pela observação de] conjuntos de partes de lição»<sup>35</sup>.

Os estudos pioneiros de M. Hughes e colaboradores (entre 1955 e 1959)<sup>36</sup>, situados na categoria analítica, partiram da observação das interacções professores/alunos e delas extraíram um plano de análise que serviu depois para reconhecer um certo número de funções exercidas pelo professor, tais como funções de controlo, de imposição, de facilitação, de desenvolvimento dos conteúdos, de respostas pessoais, e ainda funções afectivas positivas e afectivas negativas, todas elas, por sua vez, subdivididas em comportamentos mais específicos. Seleccionaram um grupo de professores dos primeiros graus de ensino — pré-primário e primário — considerados como bons profissionais pelos seus superiores hierárquicos e a observação dos seus comportamentos permitiu quantificar percentualmente a frequência dessas funções<sup>37</sup>. Este modelo serviu de referência para ajuizar sobre o valor dos professores: seria bom professor aquele cujos comportamentos se aproximassem das percentagens das funções do modelo.

O trabalho desta equipa foi objecto de várias críticas: quer quanto às suas insuficiências metodológicas, pois a selecção dos *bons* professores

---

<sup>35</sup> G.de Landsheere e E. Bayer (1977) *Cómo enseñan los profesores*, Madrid, Santillana, 24. Considera-se o *pattern* como um modelo, uma estrutura descritiva de um fenómeno complexo.

<sup>36</sup> M. Hughes e outros (1959) *Development of the Means for the Assessment of the Quality of Teachers in Elementary Schools*, Salt Lake City, Univ. Utah.

<sup>37</sup> O modelo proposto de bom professor incluía, por exemplo, 20 a 40% de funções de controlo, 20 a 40% de funções de desenvolvimento do conteúdo, 5 a 15% de funções de facilitação, 10 a 20% de funções de afectividade positiva, etc.

foi feita com base nos pressupostos pedagógicos dos superiores hierárquicos que os indicaram condicionando desde logo a distribuição quantitativa dos comportamentos observados; quer quanto ao significado dos resultados devido à diminuta dimensão da amostra de professores; quer quanto à legitimidade da distribuição percentual das funções que é muito variável consoante as situações; quer quanto à inexistência de uma categorização específica dos comportamentos de *feedback*; quer quanto à não consideração da variabilidade percentual das funções relativamente à mudança do teor dos conteúdos.

Apesar disso estes estudos tiveram o grande mérito de abrir um novo campo de investigação, de terem partido da análise das interacções verbais e de terem chamado a atenção para a comunicação expressiva.

Na década de sessenta Ned. A. Flanders publicou os resultados das longas investigações a que procedeu com a sua equipa<sup>38</sup> relativas às interacções verbais professor/alunos na sala de aula. A constatação, quantitativamente confirmada, de alguns dados sobre o teor das interacções verbais não foi muito consoladora. Refira-se a título de exemplo:

a) cada professor, desde a pré-primária à universidade, fala mais que todos os seus alunos juntos;

b) em média, mais ou menos 2/3 de todas as perguntas dos professores referem-se a interrogações que estimulam uma resposta esperada;

c) é pouquíssimo o tempo que os professores dedicam á exploração das ideias e opiniões dos alunos, isto é, as ideias dos alunos não recebem um tratamento adequado;

d) as perguntas dos alunos, na sua maior parte, consistem em pedidos de esclarecimento e de indicações ou são perguntas sobre o que têm de repetir;

e) a maior parte da estrutura das actividades de aprendizagem é ditada pelo professor;

f) um pequeno aumento, entre 6 a 12%, de atenção às ideias dos alunos tem incidência positiva nos resultados educativos<sup>39</sup>.

Não discutindo a conveniência ou inconveniência em alterar alguns destes parâmetros, ressalta imediatamente que a actividade pedagógica se centrava nessa época de modo excessivo no docente e que raros seriam então os professores que perspectivavam o seu ensino como um processo similar ao da aprendizagem fazendo da sua actividade didáctica um objecto

---

<sup>38</sup> Ele próprio refere que as actividades de investigação duraram cerca de vinte anos, envolveram sete universidades e institutos de investigação e implicaram um investimento de aproximadamente um milhão e meio de dólares (Cf. N. A. Flanders (1977) *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca, Anaya, 13).

<sup>39</sup> ID, *Ibidem*, 33-34.



de investigação e de aprendizagem para si mesmos. Todavia os resultados também mostravam que quando «a interacção muda no sentido de uma maior ponderação das ideias dos alunos, no sentido de uma sua maior iniciativa e no de uma maior flexibilidade por parte do professor, as tendências das investigações (...) sugerem que os alunos têm atitudes mais positivas para o professor e para o trabalho escolar, sendo mais elevadas as pontuações obtidas na avaliação da aprendizagem de conteúdos adaptada á capacidade inicial dos alunos»<sup>40</sup>.

Este último aspecto, ao comprovar experimentalmente a existência de relações entre o comportamento didáctico do professor e o progresso no rendimento dos alunos, justificava o objectivo de N. Flanders: a aplicação do estudo das interacções na formação inicial dos professores<sup>41</sup>.

A estrutura da grelha de análise das interacções verbais parte de uma concepção relativamente simples:

a) na interacção verbal entre dois indivíduos existem duas hipóteses — um inicia, outro responde;

b) a comunicação didáctica obedece a três condições — fala o professor, ou fala o aluno, existe silêncio ou confusão.

Com estes elementos Flanders elaborou um modelo de análise com dez categorias<sup>42</sup> que permitiu fazer a estimativa entre as percentagens de actividades verbais de iniciação e de resposta e as intervenções do professor e as dos alunos. Determinou, deste modo, dois estilos ou perfis de professor consoante a percentagem das suas actividades verbais incidia mais sobre categorias de iniciação da interacção ou sobre categorias de resposta, no fundo consoante o grau de liberdade e de iniciativa verbal deixado aos alunos. Teríamos assim um perfil de professor de «influência directa», mais impositivo e centrado na matéria, e um outro perfil de «influência indirecta», menos impositivo e mais centrado no aluno. O primeiro perfil tende a reduzir a liberdade de iniciativa do aluno; o segundo tende a aumentá-la.

As observações permitiram detectar que o modelo de comunicação do professor influenciava não só a atitude dos alunos face ao professor, mas também a sua aprendizagem e rendimento escolar<sup>43</sup>. Por exemplo, na

<sup>40</sup> ID, *Ibidem*, 34.

<sup>41</sup> «Algum dia, a formação de professores centrar-se-á mais decididamente na atenção e na exercitação do comportamento docente. Quando isso suceder, os sistemas de análise da interacção poderão vir a ser a base de um programa de preparação de professores» (ID, *Ibidem*, 26). Acrescentamos que serão também úteis na formação contínua e em exercício.

<sup>42</sup> Cf. ID, *Ibidem*, 59.

<sup>43</sup> Cf. ID, *Ibidem*, 540-541.

aprendizagem de noções matemáticas os alunos submetidos a um estilo docente de «influência indirecta» apresentavam um melhor rendimento, uma vez ponderadas — como é óbvio — as diferenças entre as capacidades dos alunos<sup>44</sup>. Porém, temos de reconhecer que a adopção de um estilo docente indirecto pode, por sua vez, estar já influenciada pela existência de alunos com maior capacidade de iniciativa.

Este modelo, como o seu autor o reconhece, não serve para analisar de que modo as reacções dos alunos afectam as aprendizagens dentro da sala de aula. Podem apontar-se, para além desta, outras limitações: a) esqueceu a importância da comunicação não verbal e os seus efeitos sobre a comunicação verbal; b) não discrimina de modo claro os efeitos das comunicações transmissiva e expressiva, sabendo-se que esta pode afectar o rendimento escolar tanto ou mais que aquela; c) centra-se excessivamente na oralidade deixando na sombra toda um conjunto de outras actividades com incidência directa na aprendizagem; d) focaliza-se numa reduzida parte das interacções da aula<sup>45</sup>.

As minuciosas recolhas de dados, suscitadas por estas investigações, tiveram a vantagem, em nosso entender, de proporcionar um método de quantificação de comportamentos verbais usados na conduta espontânea em sala de aula e o mérito de terem tornado claro que o estilo e perfil docente não eram neutros quanto ao rendimento dos alunos. Tornou-se assim mais evidente a dificuldade de justificar os fracos resultados escolares dos alunos sem questionar simultaneamente o estilo da actividade docente; se o « professor exerce sempre influência pela sua maneira de actuar, [então] a postura mais ética é a de investigar esses processos de influência»<sup>46</sup>.

Os estudos sobre o perfil do professor sofreram uma alteração de sentido quando as investigações se direccionaram para as relações entre a personalidade do professor e as suas atitudes pedagógicas. Durante a década de setenta as investigações, baseadas na teoria da personalidade de Cattell, consagradas ao estudo das relações entre as atitudes peda-

---

<sup>44</sup> Flanders chama a atenção para a necessidade de ter em conta estas diferenças de modo a evitarem-se falsas conclusões.

<sup>45</sup> Cf. ID, *Ibidem*, 541 sobre algumas limitações do modelo.

<sup>46</sup> ID, *Ibidem*, 445. Julgo ser proveitoso, ainda hoje, consultar a pauta de oito objectivos sobre o professor competente apresentada por N. Flanders (p. 435). Talvez tenha também algum interesse referir, ainda dentro das investigações pioneiras da década de sessenta, o complicado sistema que B. O. Smith e O. M. Meux elaboraram para analisar as interacções nas aulas do ensino secundário com o objectivo de “determinar se o ensino segundo a lógica das matérias melhoraria o pensamento crítico dos estudantes”, cf. G. de Landsheere e E. Bayer (1977) *Cómo enseñan los profesores*, Madrid, Santillana, 186-189.



gógicas e as dimensões da personalidade não permitiram chegar a resultados conclusivos. Permitiram, todavia, destacar uma constante: o professor que manifestava uma concepção autoritária e tradicional do ensino, em geral, parecia ser emotivo e irritável, convencional e consciencioso, desconfiado e inquieto, exigente e formalista. Pelo contrário, os estudos, alguns já na viragem para os anos oitenta, fundados numa perspectiva axiológica da personalidade obtiveram resultados mais conclusivos. Com efeito, mostraram que os defensores de um estilo de ensino focalizado na transmissão de conhecimentos, através de meios coercitivos, a alunos permanentemente controlados no quadro de uma relação pedagógica impessoal, fria e hierárquica, apresentavam um certo número de características constantes tais como: falta de benevolência e de disponibilidade, apego a realizações práticas e úteis, vinculação à eficácia, dogmatismo e firme convicção em sistemas de crenças rígidas, fechadas e estereotipadas e ainda conservadorismo<sup>47</sup>.

Nesta linha de orientação alguns estudos que correlacionaram as cinco dimensões das atitudes pedagógicas avaliadas pelo questionário ACP 77<sup>48</sup> — atitude pedagógica geral (da tradicional à liberal); modalidades pedagógicas de acção preconizadas (da abstracta formal e verbal à concreta fundada na experiência e na descoberta), lugar concedido ao saber (da centração exclusiva no saber à centração nas necessidades e interesses dos alunos); imagem do professor (do professor detentor da autoridade e do saber ao professor compreensivo e acolhedor); imagem do aluno (da visão negativa do aluno sem autonomia à visão positiva do aluno possuidor de potencialidades a desenvolver) — e as dimensões da personalidade, valores e atitudes sociais do professor permitem concluir a existência de relações positivas entre: a) a dimensão geral de radicalismo e a atitude pedagógica liberal; b) a dimensão de benevolência para com o outro e a atitude pedagógica liberal. Apontam ainda para a existência, entre outros aspectos, de fortes relações entre: c) as atitudes de liberalismo-traditionalismo em pedagogia e as atitudes sociais de radicalismo-conservadorismo; d) as atitudes pedagógicas liberais, o valor da benevolência e o interesse pela beleza; e) o liberalismo pedagógico e o não convencionalismo<sup>49</sup>.

A definição do que seria o bom professor originou, a partir dos anos oitenta, três correntes principais de investigação: uma corrente que pode-

<sup>47</sup> Cf. J.-P. Rolland (1988) "Relations entre attitudes pédagogiques et attitudes sociales, valeurs et dimensions de personnalité", *Les Sciences de l'Éducation*, 4-5, 152-153.

<sup>48</sup> Cf. G. Mialaret (1980) "Recherches sur les modifications d'attitudes pédagogiques des éducateurs", *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, n° 2-3, 59-72.

<sup>49</sup> Cf. J.-P. Rolland, *Ibidem*, 160-162.

mos situar no paradigma da eficácia, outra no paradigma pericial (*expertise*) e outra no paradigma do conhecimento pedagógico (*teacher thinking*)<sup>50</sup>.

O paradigma da eficácia parte do modelo processo-produto e estuda, na perspectiva das interacções que mais favorecem a atenção dos alunos, a relação entre o professor e o rendimento dos alunos. Ideia central desta linha de investigação: serão bons professores aqueles cujos alunos obtêm melhor rendimento nos testes estandardizados de cada disciplina, isto é, os eficazes. A observação da frequência de comportamentos específicos dos professores e dos alunos, correlacionada com as medidas de rendimento nos testes, permitiria detectar os comportamentos os traços comportamentais mais salientes dos docentes eficazes e a partir deles delinear o perfil do bom professor.

Este paradigma da eficácia repousa na hipótese de uma racionalidade «técnica» do ensino e na ideia de que o bom professor é uma espécie de capataz (manager) competente de cuja actividade resultará um bom produto: aluno equipado com um certo número de atitudes e de conhecimentos previamente fixados. Bastaria então transpor esses comportamentos docentes, estatisticamente significativos, para qualquer aula de qualquer disciplina para obter os resultados esperados, antecipadamente balizados e delimitados por um elevado grau de sucesso em bateria de testes aferidos. A chamada «pedagogia da mestria» procede deste paradigma e pauta-se ainda pela “sagrada” estatística. Esta funciona, neste paradigma, como critério último de competência profissional: a *x* comportamentos docentes eficazes corresponderia *y* taxa de rendimento dos alunos.

Os limites deste paradigma estatístico da eficácia são óbvios e conhecidos; recordemos, entre outros, apenas os seguintes: *a*) a mestria docente não é apenas uma mera questão comportamental de estímulo-resposta e de engenharia do reforço, envolve múltiplos factores que vão desde o contexto psicológico relacional e sociolinguístico ao próprio estilo cognitivo do professor<sup>51</sup> e respectivo posicionamento atitudinal face à sociedade e à existência; *b*) a mestria docente é também função do teor da mediação entre o saber e o aluno proporcionada pelo professor (por exemplo, um professor insensível à poesia dificilmente desenvolverá a habilidade de interpretação de certas metáforas por mais tecnicamente correctos que sejam os seus procedimentos didácticos); *c*) a mestria

---

<sup>50</sup> Na caracterização destes paradigmas seguimos de perto a obra de F. V. Tochon (1991) *L'Enseignement Strategique*, Toulouse, E.U.S.

<sup>51</sup> Adiante referiremos outra linha de investigação que parte desta noção.



docente depende também do tipo de equilíbrio entre comunicação informativa e comunicação expressiva, a aprendizagem da informação útil é estimulada ou entravada pela informação expressiva, por exemplo, não verbal.

Reconheça-se, contudo, que este paradigma tem aspectos positivos e que chamou a atenção para comportamentos, e recordou outros, que qualquer professor deve executar na sala de aula, ou, pelo menos, ter em conta:

- definição breve e clara dos objectivos no início das aulas;
- revisão das aprendizagens anteriores como pré-requisitos de novas aprendizagens;
- apresentação da informação nova por etapas, seguida de exercícios;
- apresentação de indicações claras, precisas e determinadas quanto às actividades a realizar;
- uso frequente de feed-back para verificar a compreensão e introdução de novos exercícios se necessário;
- supervisão de aprendizagens mais complexas.

Por mais que legitimamente se critique a obsessão da eficácia, não se deve, porém, perder de vista a *noção* de eficácia; nenhum professor deve esquecer que a sua acção pedagógica só se justifica socialmente se for eficaz. Por maioria de razões o professor de filosofia não a pode esquecer, antes deve tê-la sempre presente, uma vez que a eficácia da sua acção educativa assume uma «dimensão civilizacional» não só porque é «um meio para a formação na e da autonomia»<sup>52</sup> mas também porque é um meio privilegiado de formação para a cidadania.

Deixemos o professor eficaz e passemos agora ao modelo do professor perito competente.

O paradigma pericial encontra a sua raiz no conceito de “perito” usado pela inteligência artificial, da qual se transpôs a ideia de uma modelação pericial de orientação didáctica.

Em que consiste a “atitude pericial”?

Ao nível da *planificação*, o perito distingue-se pela sua capacidade de organizar e hierarquizar a informação pertinente e também pela sua sensibilidade às estruturas e modelos subjacentes a essa informação. Discrimina, porque dotado de elevada capacidade de inferência, fácil e rapidamente a informação em função do seu grau de pertinência, o que lhe permite interpretar os factos em função da tipicidade dos contextos a cuja categorização procede com base em casos vividos. A organização da

<sup>52</sup> *Caderno de Apoio à Gestão do Programa*, 5.

informação pelo perito é eficiente, a sua planificação é bem construída, detalhada e o quadro de tarefas está explicitamente fixado e é comunicado aos destinatários.

Ao nível dos *materiais* disponíveis, o perito tem uma atitude algo céptica e crítica, tende a reconstruir os materiais em função das suas representações para os usar de um modo mais livre, não se submetendo à letra das indicações e das normas já consignadas.

Ao nível do *saber e do conhecimento*, o perito articula e relaciona a informação de um modo mais eficaz que o leigo e procede a uma rápida e selectiva escolha das recordações úteis. Sendo um especialista, possui um conhecimento específico, abundante e detalhado dos assuntos do seu domínio profissional, conhecimento esse empiricamente fundado numa memória de casos e episódios vividos. O professor perito possui um conhecimento que essencialmente concerne ao que é pertinente para as aulas e desdobra-o em dois planos: o da elaboração e sequenciação dos conteúdos e o da sua gestão pedagógica.

Ao nível da *adaptação contextual*, a assimilação profunda da informação permite ao perito estar tranquilo e ficar disponível para a interacção, por isso flexibiliza e adapta frequentemente os seus planos em função da reacção do contexto. Possuidor de bons instrumentos de análise, adquiridos e afinados pela experiência, para interpretar as situações é capaz de tomar decisões expeditas e adequadas aos temas em causa; manifesta também uma boa capacidade de adaptação na resolução de problemas visto adoptar uma óptica relativista, singularizada e adaptada ao contexto, em vez de proceder baseado em generalizações teóricas.

Ao nível da *interiorização das práticas*, destacam-se dois pólos na actividade do perito: as rotinas e as improvisações. O professor perito focaliza-se em algumas soluções disponibilizadas pela grande amplitude de respostas já rotinadas, a partir de um episódio e antes de agir é capaz de visualizar um cenário completo de consequências. As rotinas de organização e de execução da actividade diminuem não só o número de índices a tratar mas também o número de decisões a tomar, pelo que a actividade do professor perito se torna mais previsível e mais securizante para os alunos. O professor perito joga com as rotinas para improvisar, ou seja, as rotinas disponibilizam-no para a improvisação num re-arranjo renovado da informação e dos materiais. As suas planificações são normalmente esquemas, mais ou menos complexos, em que alguns elementos são processos rotineiros que aparecem sob a forma de representações ou imagens situacionais. A parte interiorizada e rotinada dos planos parece aumentar com a experiência e, por isso, um dos riscos dos procedimentos didácticos do professor perito reside na cristalização e na rigidificação desses procedimentos.



A competência pericial docente<sup>53</sup> parece corresponder a uma interiorização fortemente hierárquica e articulada dos conhecimentos específicos de um dado domínio, mas ligados a um horizonte pessoal de conhecimentos genéricos, estreitamente associados às suas condições de realização e a uma mobilidade estrutural de adaptação ao contexto. Permite categorizar os problemas a um nível elevado de abstracção teórica e repousa em actividades metacognitivas auto-reguladoras.

O perfil genérico do professor perito pode sintetizar-se do seguinte modo: «planifica os seus cursos, faz um uso [adaptado e pessoalizado] do material, possui um amplo conhecimento da sua matéria; entra posteriormente numa relação interactiva que implica uma adaptação contextual; a sua interiorização de conhecimentos contextuais permite-lhe improvisar na base de rotinas organizadas a partir de esquemas de acções»<sup>54</sup>.

A caracterização do perfil do professor por referência ao modelo do perito, parece-nos enfermar de uma certa restrição e limitação visto que o perito, por definição, é sempre um ser singular e o protótipo que ele incarna não nos parece que seja facilmente generalizável; julgamos pois ser mais adequado falar de “competência pessoal” e não tanto de competência pericial de todos, é que o processo de aquisição e de desenvolvimento da competência é sempre um processo altamente individualizado e de difícil transposição geral. Acresce que a caracterização por níveis de actividade supõe um paralelismo pericial entre esses níveis que nem sempre será fácil de observar; por exemplo, a atitude pericial pode estar muito desenvolvida ao nível da planificação e do saber/conhecimento e já não estar no mesmo estágio de desenvolvimento ao nível da adaptação contextual.

A sua maior limitação, porém, residirá talvez no facto de se basear na acção do perito esquecendo o seu ser; sendo mais pragmático do que ontológico parece esquecer que o agir docente já está condicionado, ou pelo menos influenciado, pelo seu modo de ser e de existir, a dimensão pragmática depende e está enraizada na dimensão ontológica e antropológica do professor perito.

O paradigma pericial forneceu, em meu entender, um contributo altamente estimável para a caracterização do perfil do bom professor sobretudo por ter mostrado que a competência docente primacial se situa ao nível da interacção com os alunos. Planificação metódica, ordenada e

---

<sup>53</sup> O estudo do desenvolvimento da competência pericial está ainda numa fase embrionária e as escalas de níveis de desenvolvimento já apresentadas não estão suficientemente testadas.

<sup>54</sup> F. V. Tochon (1991) *L'Enseignement Strategique*, Toulouse, E.U.S., 9.

coerente; uso autónomo dos materiais, abertura e adaptabilidade ao contexto, finura na interpretação das situações, segurança nos comportamentos rotineiros e criatividade na improvisação, são competências que o paradigma pericial nos obriga ou quase nos força a adquirir.

Finalmente é de destacar o relevo que este paradigma atribui ao domínio dos conteúdos; com efeito, diz a quem pretender ser um bom professor: “adquirir uma sólida formação científica no domínio do saber da sua disciplina/área, mas organize, sistematize, essa informação e relacione-a com outros conhecimentos”. Dito de outro modo: “tenha uma ampla informação especializada, mas tenha também uma ampla cultura geral”.

O paradigma do conhecimento pedagógico (*teacher thinking*) surge no prolongamento do paradigma da competência pericial docente e assimila influências filosóficas, psicológicas e linguísticas relativas à contextualização do saber e da comunicação. Postula que o saber abstracto do investigador é diferente do saber do professor encarregado da sua transmissão, daí que investigue a transformação a que os professores submetem o conhecimento científico para o tornarem um saber ensinável, pois, segundo Chevallard, para que «o ensino de um qualquer elemento do saber seja (...) possível, esse elemento deverá ter sofrido certas deformações que o tornarão apto a ser ensinado»<sup>55</sup>.

Retoma-se aqui uma ideia, aliás já defendida em anos anteriores, segundo a qual um discurso científico não é necessariamente, só pelo facto de ser científico, um documento de ensino; para o ser terá passar por uma adaptação didáctica que o torne compreensível aos destinatários, pois «é por um discurso didáctico que se ensina um discurso científico. O discurso didáctico é precisamente o que, fazendo apelo ao repertório prévio dos alunos, deve permitir-lhes compreender o discurso científico»<sup>56</sup>. Tal como alguns autores falam de mass-mediatização da ciência, em que os jornalistas seriam os intermediários encarregados de proceder à transferência dos conhecimentos dos seus produtores para a massa da população<sup>57</sup>, analogamente se poderá falar de mass-pedagogização da ciência, em que os professores transfeririam por adaptação simplificativa os conhecimentos, produzidos nos centros de investigação, para a massa dos estu-

---

<sup>55</sup> Y. Chevallard (1991) *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 15.

<sup>56</sup> René La Borderie (1979) *Aspects de la communication éducative*, Tournai, Casterman, 173.

<sup>57</sup> Cf. N. Skrotzky (1989) *Science et communication. L'homme multidimensionnel*, Paris, P. Belfond, em especial o cap. 3.



dantes. A diferença entre o processo escolar e o processo mediático residiria fundamentalmente na gestão do tempo de transferência: rápida e instantaneamente renovado nos mass-media, mais lento e repetitivo na escola.

Este paradigma torna nuclear o conceito de «transposição didáctica» pois parte da distinção básica entre conhecimento científico em si (*savoir savante*), tal como resulta da investigação feita pelos cientistas, e saber tal como é efectivamente ensinado (*savoir enseigné*), depois de mentalmente “tratado” pelos professores. Diz-nos, em suma, que um saber científico para ser ensinado será sempre submetido a uma transformação pelos professores, de modo a permitir a sua transposição do plano investigacional da produção para o da sua difusão escolar. Existe, portanto, uma distância epistemológica entre o saber tal como é ensinado e o saber tal como foi produzido e que se destina a ser ensinável; o saber que é efectivamente ensinado é já um outro que não o saber tal como foi inicialmente produzido. Permita-se-nos a analogia: tal como existe uma transgressão metodológica, que exporta metodologias de um domínio epistemológico de investigação para outros campos epistemológicos de investigação, assim também existirá uma exportação didáctica do saber do plano da investigação “laboratorial”, empírica ou conceptual, para o plano escolar.

Pensamos que essa distância epistemológica se pode introduzir quer pela infiltração, no seio do corpo de conhecimentos, de valores que o organizam no ponto de vista do ensino e lhe alteram a sua ordem sistemática, quer pela descontextualização de certos elementos que parecem ganhar um autonomia que não possuíam inicialmente, quer por um re-arranjo simplificador das problemáticas que inflecte o sentido que possuíam na sua génese, quer por eliminação de elementos conceptualmente significativos mas julgados não essenciais, quer pela inversão das valências hierárquicas entre noções subordinantes e subordinadas, quer pela alteração do campo significativo dos conceitos na passagem do implícito conotado ao explícito denotado, etc.

A transposição didáctica justifica-se, segundo Verret<sup>58</sup>, pelo facto de a escolarização implicar que o saber: a) se divida em campos especializados de ensino, isto é, se desglobalize; b) se despersonalize, isto é, se dê uma cisão entre o saber e a pessoa (produtor, professor e aluno utilizador); c) seja programado em função das aquisições que irão ser sujeitas a avaliação. A transmissão escolar do saber pressupõe não só a

---

<sup>58</sup> Cf. M. Verret (1975) *Le temps des études*, Paris, H. Champion, 146-147, citado por Chevallard, *Ibidem*, 57-58.

sua definição explícita, mas também que a sua difusão está ligada a processos avaliativos que funcionam como controlo social das aprendizagens.

Este paradigma investigacional, recorrendo às planificações dos professores, mostrou que o conhecimento da matéria específica e o modo como esse conhecimento é organizado exercem uma influência determinante no pensamento do professor e condicionam a sua actividade docente subsequente. Nessa actividade distinguem-se dois planos: o da estrutura académica da transmissão dos conteúdos e o da estrutura da participação social concretizada na relação com o grupo turma. A planificação do professor terá assim a dupla função de articular, por um lado, a sequência dos conteúdos e, por outro, a de articular as estratégias de relacionamento dos alunos com essas sequências de conteúdos. Esta dualidade de planos e de funções conduziria a que o professor possuísse estruturas de pensamento adequadas ao seu contexto profissional, estruturas essas que particularizariam o seu modo de funcionamento cognitivo<sup>59</sup>. Significa isto que existiria uma epistemologia específica das disciplinas escolares, de que a didáctica não se poderia alhear.

O paradigma do conhecimento pedagógico, ou saber ensinado, trouxe algumas achegas que permitem ampliar o perfil do professor. Partindo deste paradigma acrescentamos que um bom professor será capaz de:

- seleccionar, preparar, adaptar, isto é, transformar o conhecimento em função do seu ensino;
- conhecer diferentes perspectivas e maneiras de ligar os conteúdos a outros tópicos e esquemas conceptuais da sua disciplina;
- prever e antecipar, sob a forma de representação, situações interactivas de apresentação/transmissão/assimilação dos saberes ensináveis;
- delimitar o tempo didacticamente adequado ao tratamento cognitivo dos conteúdos;
- generalizar situações de ensino/aprendizagem reduzindo a sua complexidade em função de índices contextuais;
- reservar acontecimentos e exemplos típicos para desbloquear situações de perplexidade ou de incompreensão;
- utilizar dispositivos didácticos potenciadores de actividades metacognitivas;
- organizar a sequência diacrónica dos conteúdos de modo a gerar relações psicológicas e afectivas sincronicamente estimulantes.

---

<sup>59</sup> Cf. F. V. Tochon, *Ibidem*, 15.



O paradigma do conhecimento pedagógico permite que se defina o bom professor como aquele que «possui uma larga base de conhecimentos didácticos, boas aptidões para a relação afectiva, uma história de experiência[pessoal] suficiente para operar uma síntese estratégica, cognitivo-afectiva, com a ajuda de heurísticas (...) que permitem a improvisação»<sup>60</sup>.

Se podemos apontar, como limitação, que neste paradigma talvez tenha ficado um pouco na sombra o papel da relação humana na construção personalizada do saber pelo professor e do respectivo uso pessoal na sala de aula, temos de reconhecer, porém, que nele existe uma séria reflexão para caracterizar distintivamente o plano didáctico e o plano pedagógico.

Consideramos que o paradigma do *teacher thinking* teve o mérito de clarificar a dupla função do professor no plano transmissivo e no plano relacional, ou seja, de ter procedido à distinção entre representações, retrospectivas e/ou antecipatórias, dos conteúdos e interacção imediata com os alunos, entre representação teórica e acção prática, entre apresentação dos conteúdos num dado tempo e gestão da relação imediata (de adesão ou de rejeição, de compreensão ou de incompreensão, de entusiasmo ou de indiferença) dos alunos com esses conteúdos.

Com origem nos trabalhos de H. Witkin sobre a relação entre a percepção e a personalidade e sobre os estilos cognitivos desenvolveu-se, recentemente, uma outra linha de investigação, inclusive em Portugal<sup>61</sup>, sobre as relações entre as características pessoais dos professores e os seus modos de ensinar. O modo como se aprende influencia o modo como se ensina, o sistema pessoal de aprender funciona como piloto do sistema pessoal de ensinar; porque o professor não é neutro relativamente aos estilos de aprendizagem, porque se situa num dado estilo, o seu «modo de ensinar é o reverso do [seu] modo pessoal de aprender»<sup>62</sup>. O tipo de interacção que o professor estabelece com a turma e os seus comportamentos pedagógicos parecem estar associados às dimensões do seu estilo cognitivo.

A noção de estilo cognitivo concerne às invariáveis pessoais que permitem ao indivíduo, através de estruturas mediacionais, seleccionar as informações e compreender a ligação entre elas. Um estilo cognitivo é pois a forma particular de cada indivíduo perceber, pensar, resolver problemas

---

<sup>60</sup> ID, *Ibidem*, 23-24.

<sup>61</sup> Cf. E. R. J. Ribeiro (1995) "Estilos de Dependência-Independência de campo e uso do reforços na comunicação do educador", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIX, 1, 73-98.

<sup>62</sup> J.-P. Astolfi (1987) "Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique", *Cahiers Pédagogiques*, 254-255, 14.

e de se ligar aos outros. As diferenças de estilo são irredutíveis, correspondem a traços de comportamento, dificilmente modificáveis, que são usados pelo sujeito num grande número de situações. H. Witkin e M. Huteau distinguem dois estilos cognitivos: dependentes e independentes de campo. Enquanto alguns sujeitos são «mais sensíveis ao contexto afectivo ou à significação social da aprendizagem em curso, outros reagem de modo mais neutro e impessoal preocupando-se sobretudo com o conteúdo do trabalho a fazer; enquanto alguns são capazes de antecipar informações mais alargadas do que aquelas que são pedidas, outros permanecem focalizados mais estritamente na questão posta»<sup>63</sup>. Genericamente pode caracterizar-se a dependência de campo como: tendência para confiar nas informações de origem externa ambiental, relevância atribuída ao contexto social e afectivo da aprendizagem, tendência para restituir os dados tal como foram fornecidos, necessidade de objectivos externos. A independência de campo como: tendência para confiar nas indicações pessoais de origem interna, neutralidade face ao contexto social e afectivo da aprendizagem que é feita de um modo mais “impessoal”, tendência para reestruturar pessoalmente os dados, autodefinição de objectivos<sup>64</sup>.

Os docentes independentes de campo, segundo indicam investigações efectuadas no nosso país<sup>65</sup>, parecem manifestar preferência pela eficácia na organização e orientação do ensino, serão mais directivos. Os dependentes de campo parecem manifestar preferência pela criação de um ambiente relacional “quente”, possuirão maior acutilância na relação interpessoal. Os primeiros assumem a sua responsabilidade na direcção das sequências de ensino-aprendizagem estimulando preferencialmente as participações e intervenções que se situam na linha de comportamentos esperados; os segundos parecem fomentar preferencialmente as intervenções espontâneas confiando na capacidade de autocorreção dos alunos. Aqueles usam mais críticas correctivas reservando o reforço positivo para as situações em que as respostas estão mais próximas da conduta desejada pelo professor; estes evitam a correcções negativas manifestando preferência pelas recompensas personalizadas.

---

<sup>63</sup> ID, *Ibidem*, 12.

<sup>64</sup> ID, *Ibidem*, 13.

<sup>65</sup> Deixámos intencionalmente de lado os resultados de investigações internacionais por julgarmos ser mais pertinente conhecer e divulgar as orientações pedagógicas dos educadores portugueses, cingimo-nos por isso aos resultados da investigação de E. Ribeiro referenciada na nota 61, apesar de incidir sobre uma população de um só sector de ensino: educadoras de infância.



Esta linha de investigação tem o mérito de perspectivar o perfil do professor em função das suas próprias modalidades de aprendizagem; esclareceu assim que o professor não é neutro na selecção das metodologias e que tenderá a transferir para os seus alunos o tipo de actividades específicas do seu próprio estilo cognitivo. A ser assim, a sua insistência em determinadas actividades didácticas estará possivelmente mais orientada para si próprio do que para aqueles a quem em princípio se destinavam: os alunos. Por analogia com os sistemas conceptuais alternativos (*alternative conceptions*) ou pré-concepções dos alunos que funcionam, frequentemente, como obstáculos epistemológicos à aprendizagem dos conceitos científicos<sup>66</sup>, direi que também o estilo de aprendizagem do docente pode funcionar como obstáculo pedagógico à diferenciação didáctica das aprendizagens a desencadear nos alunos, isto é, à introdução inovadora de actividades diferenciadas de ensino-aprendizagem.

Julgamos, porém, que a principal achega desta perspectiva investigacional para o trabalho docente residirá no facto de nos ter despertado para a necessidade de diferenciar as estratégias de aprendizagem, para não beneficiar alguns alunos e prejudicar outros. A linha de investigação dos estilos cognitivos incita os professores ao esforço de variar os seus dispositivos didácticos em vez de repetirem, mais ou menos mecanicamente, aqueles em que se sentem mais confortados.

A grande lição a extrair talvez consista no facto de termos de «velar para que o nosso ensino não penalize os alunos cujo estilo cognitivo está afastado do nosso»<sup>67</sup>; embora ao mesmo tempo se tenha de evitar que cada um fique encerrado no seu próprio estilo, oferecendo para tal actividades que se constituam como uma possibilidade de evolução dentro do estilo próprio e de exploração de potencialidades no estilo oposto. A diferenciação das actividades de ensino-aprendizagem, em função dos estilos cognitivos dos alunos, abre pistas de trabalho que permitem lutar contra dois erros frequentes: propor aos alunos tarefas demasiado “fáceis”, excessivamente próximas das suas capacidades actuais, que não os impelem para diante, que não os fazem progredir; ou tarefas demasiado afastadas das suas possibilidades imediatas, objectivos demasiado “exi-

---

<sup>66</sup> Cf. M. Luísa Veiga (1991) “O conflito entre as < duas linguagens > usadas na sala de aula e as pré-concepções de alunos e professores”, *Livro de Actas do Colóquio: Ensino Superior de Química em Línguas Internacionais de Origem Latina*, Vol. 1, 134-143 e também L. Veiga (1993) “Do conceito de conceito às conceptualizações dos alunos em ciência”, *Revista de Educação*, Vol. III, Nº 1, 77-85.

<sup>67</sup> J.-P. Astolfi, *ibidem*, 14.

gentes”, que dissuadem de os tentar alcançar, que desanimam em vez de entusiasmar.

Depois desta viagem por várias correntes de investigação sobre o perfil do professor concluiremos, com Mialaret, que o perfil do professor está em permanente redefinição e por isso o perfil profissional do professor não se define. Sendo assim, é útil saber o que é que os **nossos** alunos pensam sobre o que é, deve ser, um bom professor de filosofia.

### 3 — O que dizem os nossos alunos

#### 3.1 — Amostra e metodologia

A recolha de elementos empíricos, bem como o seu tratamento e análise, foi efectuada no âmbito da disciplina de Didáctica da Filosofia<sup>68</sup>. Pretendia-se com este trabalho: *a)* consciencializar os futuros professores das exigências relacionais, comunicativas, metodológicas, científicas, etc., que lhes iriam ser feitas num futuro muito próximo; *b)* actuar, caso fosse necessário, ao nível da modificação das atitudes preparando-os para o embate das primeiras aulas. Tendo em conta o contexto, sobretudo o tempo disponível, e as finalidades indicadas optou-se pela modalidade analítica de «inventário de comportamentos isolados»<sup>69</sup>.

A elaboração do questionário passou pelos seguintes momentos:

*a)* *tempestade cerebral* para recolha de características profissionais consideradas como necessárias a um bom professor:

*b)* recordação de um modelo positivo de professor, marcante em termos de expectativas de vida, seleccionando as características comportamentais que faziam desse professor um modelo marcante;

*c)* categorização das características profissionais em cinco grupos de qualidades (intelectuais/científicas, relacionais/afectivas, metodológicas, comunicativas e éticas);

*d)* discriminação de possíveis características distintivas do bom professor de *filosofia*;

*e)* indicação dos defeitos que qualquer professor deve evitar.

Do questionário constavam ainda: uma resposta aberta para indicar a “*qualidade absolutamente indispensável*” num bom professor e um espaço de expressão livre para simbolizar o professor ideal de filosofia. Os alunos

<sup>68</sup> A elaboração do questionário e a sua aplicação foi obra de toda a turma, o relatório final esteve a cargo das alunas Clarinda Sousa e Lúcia João.

<sup>69</sup> De acordo com a classificação de G. de Landsheere já referenciada.



do ensino secundário, nas respostas ao questionário, atribuíam uma pontuação de 5 a 1 a cada característica no interior do respectivo grupo de qualidades.

A proximidade de um período de férias inviabilizou a possibilidade de um pré-inquérito e respectiva aferição/correção, pelo que o questionário teve de ser aplicado directamente à amostra. O questionário incidiu sobre a população estudantil de diversas escolas secundárias da região centro do país, embora com maior peso das escolas da zona urbana de Coimbra. Foram seleccionados apenas alunos do 10º ano (já com o Programa da Reforma), porque à entrada do ensino secundário e no início do contacto com a filosofia, e do 12º ano (ainda com o antigo Programa), porque à saída do ensino secundário e com uma história pessoal de contacto com a filosofia, com o intuito de verificar se existiriam diferenças significativas nas suas "representações" do bom professor de filosofia.

A amostra é constituída por 83 alunos sendo 42 do 10º ano (51%) e 41 do 12º ano (49%); no 10º ano 31% são do sexo feminino e 20% do sexo masculino; no 12º ano 30% são do sexo feminino e 19% do sexo masculino. No total o sexo feminino representa 61% da amostra e o masculino 39%. Quanto à idade: 25% tinham 15 anos; 16% tinham 16 anos e 25% tinham 17 anos; a faixa etária 15-17 anos representa assim 66% do total e corresponderá, grosso modo, a uma fatia de alunos com uma escolaridade normal. Com 18 anos existiam 18%, o que poderá corresponder já a algum atraso na escolaridade; 7% tinham 19 anos e os restantes 9% estavam distribuídos por idades superiores a 20 anos (6% com 23 ou mais anos), portanto já com notório atraso na escolaridade. Com insucesso escolar garantidamente 16% do total da amostra, percentagem que poderá subir para 34% se considerarmos os alunos com 18 anos.

### 3.2 — Os resultados

O quadro 1 resume os resultados obtidos quanto às características comportamentais do perfil do bom professor<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> A distribuição das características pelos grupos de qualidades é discutível, todavia consideramos ser preferível apresentá-las tal como os alunos as distribuíram do que estar a proceder a redistribuições.

QUADRO 1

Qualidades intelectuais/ /científicas	Qualidades relacionais/ /afectivas	Qualidades metodológicas	Qualidades comunicativas	Qualidades éticas
Inteligência (287 p.)	Compreensão (307 p.)	Organização (326 p.)	Clareza exposição (328 p.)	Repeito pelo aluno (306 p.)
Competência (272 p.)	Simpatia (277 p.)	Ordenação (251 p.)	Discurso cativante (283 p.)	Justiça (287 p.)
Criatividade (267 p.)	Tolerância (223 p.)	Orientação (239 p.)	Dinamismo da emissão (266 p.)	Humanidade (239 p.)
Cultura geral (236 p.)	Boa disposição (206 p.)	Adaptabilidade (230 p.)	Boa dicção (199 p.)	Imparcialidade (229 p.)
Solidez científica (202 p.)	Flexibilidade (198 p.)	Sistematicidade (205 p.) <sup>71</sup>	Fluência (189 p.)	Disponibilidade (195 p.)

Se discriminarmos os resultados por anos de escolaridade e por sexos verificamos algumas diferenças, embora não tão acentuadas quanto a diferença de anos de escolaridade faria prever.

a) *Qualidades intelectuais/científicas* — O 10º ano valoriza mais a criatividade (147 p.), seguida da inteligência (142 p.), da competência (141 p.), da cultura geral (123 p.) e, finalmente, a solidez científica (92 p.). O 12º ano valorizou antes de mais a inteligência (145 p.), colocou em segundo lugar a competência (131 p.), depois a criatividade, remetendo a cultura geral e a solidez científica (110 p.) para o fim. Como sinais sintomáticos destacamos o facto de o 10º ano valorizar mais a criatividade, a que talvez não seja alheia a necessidade de maior motivação para enfrentar um novo ciclo de escolaridade; já o 12º ano, ao valorizar primordialmente a inteligência e a competência e ao atribuir maior pontuação à solidez científica, parece ser mais pragmático e realista talvez em função do regime de acesso ao ensino superior. Entre os sexos existem apenas ligeiras diferenças não significativas na preferência pelas várias

<sup>71</sup> Os alunos entenderam por **organização** a ligação entre todos os elementos e recursos necessários à execução de uma planificação; por **ordenação** a apresentação sequenciada e estruturada da matéria (“não andar às voltas”); por **orientação** a capacidade de acompanhar e orientar os trabalhos escolares.



características, sendo as raparigas ligeiramente mais sensíveis à cultura geral e à competência.

b) *Qualidades relacionais/afectivas* — O 10º ano requer mais compreensão (307p.), simpatia (277 p.) e tolerância (223 p.), colocando a boa disposição (104 p.) e a flexibilidade (86 p.) no final; o 12º ano mantém a mesma ordenação das três primeiras características e inverte a relação entre a flexibilidade e a boa disposição. Entre os sexos as oscilações são, neste grupo de qualidades, mais acentuadas do que no grupo anterior, embora mantendo a mesma ordenação; os rapazes são mais sensíveis à compreensão e à simpatia, as raparigas à flexibilidade e à tolerância.

c) *Qualidades metodológicas* — Ambos os anos atribuem um valor primordial à organização com uma pontuação quase igual. O 10º ano prefere em segundo lugar a ordenação (129 p.), depois a adaptabilidade (123 p.), seguida da orientação (111 p.) e da sistematicidade (101 p.). O 12º ano coloca a orientação em segundo lugar e depois a ordenação, a adaptabilidade e a sistematicidade. É de salientar o relevo atribuído pelo 12º ano à orientação, aliás compreensível em função das exigências da avaliação, e o relevo atribuído pelo 10º ano à adaptabilidade talvez resultante da necessidade sentida de exemplos, que aproximem os conteúdos programáticos da sua realidade experiencial, e de esquemas que os “visualizem”. Não existem diferenças significativas entre os sexos, embora os rapazes manifestem maior sensibilidade quanto à organização e à orientação, ao invés as raparigas acentuam ligeiramente a ordenação e a adaptabilidade.

d) *Qualidades comunicativas* — O 10º ano apresenta a seguinte sequência de preferências: clareza na exposição (161 p.), discurso cativante (142 p.), dinamismo da emissão (141 p.), boa dicção (94 p.) e fluência (93 p.). O 12º ano mantém a mesma seriação mas acentua quantitativamente a clareza da exposição e a boa dicção. Esta acentuação pode significar a importância da audição na recepção da informação e indiciar um estilo de ensino mais expositivo e predominantemente centrado no discurso do professor. Mais uma vez não se detectaram diferenças assinaláveis entre os sexos, contudo as raparigas acentuam ligeiramente a clareza da exposição e a fluência discursiva.

e) *Qualidades éticas* — Ambos os grupos colocam em primeiro lugar o respeito pelo aluno, mas o 12º ano acentua mais essa característica (157 p.) e em segundo lugar a justiça. O 10º ano prefere seguidamente a imparcialidade (116 p.), depois a humanidade (115 p.) e finalmente a disponibilidade (106 p.); o 12º ano coloca a humanidade em terceiro lugar e a imparcialidade em quarto. Entre raparigas e rapazes não há praticamente divergências, limitando-se aquelas a acentuar a humanidade e estes a disponibilidade.

Quanto à “*qualidade absolutamente indispensável*” num bom professor foram indicadas por ordem decrescente: compreensão, clareza de exposição e simpatia ; a que se seguiram vinte e três outras qualidades embora sem peso significativo. Entre estas últimas talvez mereçam ser referidas: a imparcialidade, a criatividade, a competência e a solidez científica. Apareceram ainda novas qualidades como autoridade, carisma, humildade, abertura ao diálogo e gosto pelo ensino. Por sexos a maior diferença situa-se na compreensão, a que as raparigas atribuíram um maior peso; quanto às outras qualidades os resultados não permitem extrair qualquer ilação.

Os resultados obtidos nesta questão parecem indicar que, apesar dos ventos da história, os nossos alunos ainda têm uma visão muito tradicional da figura do professor. Mas... até quando?

Quanto ao “*pior defeito*” que pode ser atribuído a um professor, indicado em resposta livre, os resultados fornecem indicações preciosas de que não nos devemos alhear: 1º arrogância (22 ); 2º narcisismo (13); 3º parcialidade (11); 4º injustiça (9). Outras defeitos referenciados: incompreensão, antipatia, intolerância, mau humor, falta de autoridade, autoritarismo, desrespeito pelos alunos, etc. As raparigas acentuaram em maior grau o narcisismo e os rapazes a parcialidade.

Entre o autocontentamento do professor que age em circuito fechado de si para si excluindo o aluno do diálogo pedagógico, a prepotência disciplinar ou a ausência de autoridade, parece desenhar-se, através destes defeitos, um retrato de uma escola onde as relações professor-alunos estão marcadas por uma conflitualidade, ora latente, ora explícita, em que professores e alunos mais parecem representar-se como opositores desconfiados do que como colaboradores na realização de um mesmo conjunto de finalidades.

Quanto às “*qualidades distintivas*” de um bom professor de filosofia deve referir-se em primeiro lugar que as qualidades indicadas não são propriamente distintivas, os alunos repetem praticamente as anteriores. Querem que o professor de filosofia tenha as características de qualquer outro bom professor; acentuam, porém, a clareza de exposição e a criatividade, seguidas da inteligência, do discurso cativante e da cultura geral. Curiosamente as raparigas acentuaram bastante mais do que os rapazes as duas primeiras características. Existe, a fazer fé nestes resultados, maior exigência quanto às qualidades intelectuais/científicas do professor de filosofia. Este parece ser perspectivado pelos alunos de um modo mais “*intelectualizado*” e menos técnico, isto é, como uma “*pessoa de cultura*”.

A simbolização do professor ideal de filosofia foi concretizada, por estes alunos do ensino secundário, através de metáforas e analogias com cores, animais e plantas. Quanto às cores a preferência foi para o verde e o branco, tendo sido ainda indicados o preto, o amarelo e o azul. Sabe-se



que as cores geram efeitos psicológicos diferenciados e que esse efeito psicológico está ligado a uma estimulação do sistema límbico, sob a influência de tonalidades emocionais. As influências culturais podem também modificar a percepção das cores, como acontece na nossa sociedade em que o preto é associado a acontecimentos fúnebres. O quadro 2 resume, segundo D. Racle <sup>72</sup> alguns dados mais usualmente considerados quer no domínio psicológico, quer no domínio fisiológico.

QUADRO 2

Cor	Carácter psicológico da cor	Efeitos psicológicos	Efeitos fisiológicos
Verde	Compreensivo, confiante, tolerante	Repousante, acalma o espírito, dá paciência	Acalma a excitação, cor sedativa, baixa a pressão sanguínea, alivia as nevralgias
Branco	Polido, gentil	Frio se usado isoladamente	Nenhuns
Preto		Usado sozinho, deprimente	
Amarelo	Idealista, filósofo	Bom humor, jovialidade, alegria, estimulante intelectual	Estimula o olho, pode acalmar certos nervos, estimula a emotividade
Azul	Conservador, sério	Inspira a paz e a introspecção, cor calmante, tendência para a idealização, a euforia	Afrouxamento das funções fisiológicas: baixa a tensão muscular e a pressão sanguínea, acalma a pulsação, diminui o ritmo respiratório

Alguns alunos explicitaram o sentido das suas analogias: o azul foi escolhido por «simbolizar a vastidão, serenidade, luminosidade, tranquilidade e por ser a cor do mar — às vezes sereno, às vezes severo»; o preto por ser a «cor que combina com todas as outras, metaforicamente significa um professor que se relaciona com os alunos»; o verde por simbolizar a alegria e o amarelo a «claridade e a inteligência» <sup>73</sup>.

<sup>72</sup> G. Racle (1983) *La pédagogie interactive*, Paris, Retz, 114-115.

<sup>73</sup> Excertos extraídos das respostas dos alunos.

Quanto às plantas apenas é de salientar a rosa, de cuja escolha não foi fornecida qualquer indicação, e nos animais, por ordem decrescente, o cão, o mocho, o golfinho, o cavalo, o gato e o leão, merecendo a raposa uma curiosa referência; para além destes foram ainda referenciados mais dezoto animais. O cão mereceu as preferências talvez porque «a sua intuição lhe diz quando deve ser agressivo e quando deve ser afectuoso e meigo», o cavalo porque «tem de mostrar a sua raça, isto é, a sua qualidade», o gato por «ser meigo», o leão por ter «personalidade forte e bom humor e porque estabelece a justiça na selva, [tal como ele] o professor também deve ser justo na sala de aula». A raposa deu azo a uma curiosa explicação: «pela sua esperteza, agilidade e simpatia induz os outros a fazer o que à partida se negariam a fazer».

Como é óbvio estas indicações analógicas e metafóricas não são susceptíveis de uma interpretação rigorosa em termos científicos (nem tal se pretendeu no questionário), valem apenas como indicadores qualitativos de uma certa vivência da relação pedagógica e de um quadro de expectativas, mais ou menos difuso, relativamente ao matiz das relações sociais no quadro da instituição escolar, apontam um certo modo de “imaginar” o professor ideal a partir da experiência muito concreta do que se passa na sala de aulas. Expressam, em nosso entender, uma dupla necessidade característica dos adolescentes: por um lado, um ambiente de ordem e de disciplina nas aulas para que as aprendizagens se possam efectuar eficazmente; por outro, um clima psicológico e afectivo acolhedor e “quente” para que se sintam integrados e “queridos” pela escola. Quase que nos atrevemos a dizer que o pedido de afectividade na escola, e mais especificamente na sala de aula, resulta da crescente frieza das relações humanas na sociedade em geral. Nestas analogias talvez se esteja a exprimir um pedido aos professores: que não sejam indiferentes para com os seus alunos. O professor, simultaneamente «agressivo e meigo», tem de provar a sua «raça e qualidade» e pela sua «esperteza e agilidade» deve saber levar (e orientar) os seus alunos a aprendizagens para que não se sentiam inicialmente motivados, mas pela sua «personalidade forte» tem de introduzir a justiça na sala de aula<sup>74</sup>.

#### 4 — Conclusão

A dimensão reduzida da amostra, o próprio teor do questionário, a inserção da investigação empírica no âmbito da disciplina de Didáctica da

<sup>74</sup> Não se manifestará aqui uma contestação à arbitrariedade da classificação escolar? Não estará aqui implícito o pedido de uma avaliação pedagógica usada como regulação?



Filosofia, são factores limitativos do alcance científico dos resultados obtidos; todavia esses resultados não deixam de exprimir uma realidade concreta e de manifestar desejos reais dos nossos alunos. Pelo menos esclarecem os professores quanto a algumas qualidades que os seus alunos esperam deles e indicam certos defeitos comportamentais que prejudicam a relação pedagógica.

É de salientar a importância que os alunos do nosso ensino secundário atribuíram às dimensões afectiva, relacional e ética do perfil do bom professor, sem descurar as competências intelectual/científica e comunicativa com pontuações significativas nas suas primeiras qualidades, respectivamente inteligência e clareza na exposição.

A elaboração e aplicação deste questionário, com a consequente análise de resultados, no ponto de vista da formação inicial de professores terá tido as vantagens de ter mergulhado os formandos universitários na realidade que iriam ter de enfrentar e de, com isso, lhes ter possibilitado uma clara e aguda consciência das exigências que os alunos lhes iriam fazer, e ainda de os ter alertado para a imperiosa necessidade de respeitar a pessoa do aluno: «Desta consciência de tantas exigências não posso dissociar o facto de o outro, o aluno à minha frente, ser um indivíduo irredutível às minhas expectativas que não posso por isso objectivar. Ele é então digno do meu respeito, de justiça e do meu empenho e esforço na sua educação. Resta dizer que se a palavra educar tivesse para todos nós este significado também nós aprenderíamos a ser melhores»<sup>75</sup>.

É esta exigência de «ser melhor» professor que a Reforma Educativa requer ao delinear, no programa de *Introdução à Filosofia*, um perfil profissional centrado nas aprendizagens, na criatividade, na inovação e na autonomia. Todavia o facto de os alunos apontarem como qualidades comunicativas prioritárias a clareza da exposição, o discurso cativante e o dinamismo da emissão<sup>76</sup> pode querer significar que existe um desfazamento entre tal perfil e aquele que realmente têm à frente de si, ou seja, de um professor mais centrado no ensino e na exposição.

Ser melhor professor implica ainda adquirir ou desenvolver as competências, que o paradigma pericial sublinhou — sobretudo ao nível da planificação e da adaptação contextual — bem como as que o paradigma do conhecimento pedagógico salientou, especialmente no que concerne à articulação entre a sequência dos conteúdos e as estratégias de relacionamento e também no que se liga a uma gestão equilibrada de rotinas estabilizadas e eficazes e de estratégias de improvisação.

<sup>75</sup> C. Sousa e L. João (1994) *O perfil do bom professor. Relatório final*, 54.

<sup>76</sup> De modo nenhum se está a minimizar a importância destas qualidades, elas são fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, apenas se releva o que indiciam.

A aquisição de novas competências profissionais por parte dos professores de filosofia afigura-se-nos como absolutamente necessária para se poder continuar a preservar o lugar de excepção que o ensino da filosofia actualmente ocupa no currículo do Ensino Secundário no nosso país.