



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E  
PEDAGOGIA SOCIAL

**A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO:  
A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES NA REGIÃO DO MINHO**

TESE DE DOUTORAMENTO

AUTORA: **ANABELA DE JESUS DA SILVA DE SOUSA**

DIRECTOR: PROFESSOR DOUTOR D. ANTONIO VARA COOMONTE

SANTIAGO DE COMPOSTELA  
MAIO 2007





FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL

ANTONIO VARA COOMONTE, Profesor Titular en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela,

Como Director de la Tesis Doctoral de Anabela de Jesus da Silva de Sousa, intitulada, "A Disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: A Representação dos Professores na Região Minho."

HAGO CONSTAR: que la tesis presentada reúne todos los requisitos para ser aceptada a trámite y defendida públicamente ante el tribunal correspondiente

En Santiago de Compostela, a 20 de Abril de 2007

Antonio Vara Coomonte





FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL

ANABELA DE JESUS DA SILVA DE SOUSA deposita en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, la Tesis Doctoral titulada: “A Disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: A Representação dos Professores na Região Minho.”

Lo que hago constar una vez que el Director de la misma, el Prof. Dr. Antonio Vara Coomonte ha dado el visto bueno y certificado que reúne todos los requisitos para ser aceptada a trámite y defendida públicamente ante el tribunal correspondiente.

En Santiago de Compostela, a 20 de Abril de 2007

Anabela de Jesus da Silva de Sousa



*Se ensinares, ensina ao mesmo tempo a duvidar daquilo que estás a ensinar*

**José Ortega y Gasset**



## **AGRADECIMENTOS**

Ao director da tese, Professor Doutor D. António Vara Coomonte pela sólida confiança que depositou em mim; pela disponibilidade sempre demonstrada, pelo encorajamento constante e ainda pela simpatia nas nossas conversas.

À família, âncora dos nossos desafios, aquela que nos entresmesquinhos do quotidiano nos diz para continuar, que nos deposita votos de sermos capazes.

Aos meus pais aguilhão da minha existência, pela pedagogia sábia de entusiasmar.

Aos “ninõs” pela efusiva experiência dos afectos que tantas vezes me descontraíu e distraíu.

Aos amigos, em especial à Beatriz, à Fátima e ao Carlos Manuel que sempre me animaram e me ajudaram neste trabalho.

Aos colegas, companheiros de conversas e trabalho partilhado.

Aos meus alunos, jovens animados que entre o frenesim que fazem são razão de aqui estar pela incrível experiência de ser professora, sempre aprendiz nesta caminhada.

Pela colaboração dos colegas inquiridos, muitos dos quais fizeram questão de conversar e dar o seu incentivo.

Tudo foi correndo tão bem que posso dizer: não tive nunca motivos porque não continuar.

A todos os meus sinceros agradecimentos!

Anabela de Jesus da Silva de Sousa



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
<b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA</b>	<b>7</b>
1. FORMULAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	9
1.1. O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO	9
1.2. ANTECEDENTES E ORIGEM DA INVESTIGAÇÃO	12
1.3. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	15
1.4. INVESTIGAÇÕES TEÓRICAS DE REFERÊNCIA	16
2. O ENSINO DA FILOSOFIA	17
2.1. O QUE É A FILOSOFIA?	17
2.1.1. FILOSOFIA OU FILOSOFIAS	21
2.2. ENUNCIÇÃO BREVE DO LUGAR DA FILOSOFIA: FINALIDADES E VALOR	24
2.3. A PLURALIDADE DE PRESENÇAS DA FILOSOFIA: ESCOLAR, NÃO-ESCOLAR, ACADÉMICA E POPULAR	34
2.4. NEUTRALIDADE OU NÃO NEUTRALIDADE NO ENSINO DA FILOSOFIA. PROFESSORES E/OU FILÓSOFOS.	42
2.5. ALGUMAS QUESTÕES DIDÁCTICAS PREPONDERANTES PARA EXPLICAR O ENSINO DA FILOSOFIA	58
3. METODOLOGIA	77
3.1. ALGUNS PRESSUPOSTOS COMO HIPÓTESE DE TRABALHO	77
3.2. AS VARIÁVEIS: INDEPENDENTES E DEPENDENTES	79
3.3. AMOSTRA	79
3.4. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PARTE EMPÍRICA	81
3.4.1. CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO	81
3.4.2. VALIDAÇÃO: PRÉ-TESTE	83
3.4.3. DISTRIBUIÇÃO DOS QUESTIONÁRIO	84
3.5. OPÇÕES PARA O TRATAMENTO DE DADOS:	84

<b>PARTE II – ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	87
1. ANÁLISE DA PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO	89
2. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS	159
CONCLUSÃO	175
BIBLIOGRAFIA	197
ANEXOS	213

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação do nível de satisfação com a carreira entre Universidades: _____	98
Tabela 2 - Incidência das proposições sobre o conceito de filosofia pelos inquiridos _____	102
Tabela 3 - Comparação por sexo dos inquiridos à proposição “A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema _____	103
Tabela 4 - Comparação por sexo dos inquiridos à proposição “A filosofia como saber técnico “um laboratório conceptual” capaz de levantar problemas _____	104
Tabela 5 - Comparação por idade dos inquiridos à proposição “A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual _____	105
Tabela 6 - Incidência das proposições relativas às finalidades _____	106
Tabela 7 - Incidência das proposições relativas às práticas didácticas na sala de aula _____	112
Tabela 8 - Incidência sobre uma proposição didáctica “No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação dos enunciados não-consensuais” _____	112
Tabela 9 - Incidência sobre uma proposição didáctica “No ensino da filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica” _____	113
Tabela 10 - Incidência sobre uma proposição didáctica “No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação” _____	113
Tabela 11 - Incidência sobre uma proposição didáctica “No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos” _____	114
Tabela 12 - Incidência sobre uma proposição didáctica- “No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições não-consensuais” _____	114
Tabela 13 - Frequência das actividades extracurriculares, individualmente: _____	119
Tabela 14 - Frequência das actividades extracurriculares, em grupo _____	119
Tabela 15 - Percentagem da rejeição dos objectivos por sexo dos inquiridos: _____	121
Tabela 16 - Indicação descritiva do que rejeitaria e acrescentaria aos objectivos dos programas _____	122
Tabela 17 - Representação da avaliação que realizam _____	124
Tabela 18 - Percentagem da representação da avaliação que realizam por sexo dos inquiridos _____	125

Tabela 19 - Percentagens para avaliar as mudanças na educação por sexo dos inquiridos _____	129
Tabela 20 - Frequência sobre a avaliação das dificuldades dos alunos_____	131
Tabela 21 - Percentagem da avaliação das dificuldades dos alunos de hoje por sexo dos inquiridos__	132
Tabela 22 - Frequência sobre a avaliação das razões das dificuldades dos alunos de hoje _____	132
Tabela 23 - Frequência dos vários elementos que determinam a qualidade do ensino- aprendizagem _____	133
Tabela 24 - Frequência sobre a avaliação dos novos programas para a disciplina de Filosofia _____	137
Tabela 25 - Percentagem da concordância com avaliação por exame no 11ºano por sexo dos inquiridos _____	145
Tabela 26 - Percentagem de concordância com a disciplina de Filosofia do 12ºano ser para alguns alunos por idade dos inquiridos _____	148
Tabela 27 - Percentagem da concordância com a disciplina para alguns alunos por tempo de serviço dos inquiridos _____	150

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género dos inquiridos _____	90
Gráfico 2 - Idades dos inquiridos _____	91
Gráfico 3 - Grau académico dos inquiridos _____	91
Gráfico 4 - Universidades de formação dos inquiridos _____	92
Gráfico 5 - Situação profissional dos inquiridos _____	92
Gráfico 6 - Tempo de serviço dos inquiridos _____	93
Gráfico 7 - Acesso à docência por sexo dos inquiridos _____	94
Gráfico 8 - Acesso à docência por idade dos inquiridos _____	95
Gráfico 9 - Nível de satisfação com a carreira dos inquiridos _____	96
Gráfico 10 - Nível de satisfação com a carreira por sexo dos inquiridos _____	96
Gráfico 11 - Nível de satisfação com a carreira por idade dos inquiridos _____	97
Gráfico 12 - Nível de satisfação com a carreira por situação profissional dos inquiridos _____	97
Gráfico 13 - Satisfação actual com a carreira por situação profissional _____	99
Gráfico 14 - Avaliação da formação científica pelos inquiridos _____	99
Gráfico 15 - Avaliação da formação pedagógica-didáctica pelos inquiridos _____	100
Gráfico 16 - Avaliação da integração pedagógica pelos inquiridos _____	100
Gráfico 17 - Avaliação da formação contínua pelos inquiridos _____	101
Gráfico 18 - Incidência da proposição “A filosofia como ciência...” por idade dos inquiridos _____	104
Gráfico 19 - Transmissibilidade de ensino _____	107
Gráfico 20 - Representação do ensino por sexos _____	108
Gráfico 21 - Representação do ensino por idades _____	108
Gráfico 22 - Função da disciplina no ensino secundário por idade dos inquiridos _____	108
Gráfico 23 - Função da disciplina no ensino secundário _____	108
Gráfico 24 - Representação sobre a actualidade do ensino da Filosofia _____	109
Gráfico 25 - Representação sobre o respeito do professor pelas diferentes opiniões _____	110
Gráfico 26 - Representação sobre o respeito do professor pelas diferentes opiniões por sexos _____	110
Gráfico 27 - Representação da disciplina em libertar a capacidade racional _____	110
Gráfico 28 - Percentagem das opções didácticas na sala de aula por alíneas _____	115
Gráfico 29 - Frequência dos textos filosóficos _____	116
Gráfico 30 - Frequência dos textos não-filosóficos _____	116

Gráfico 31 - Frequência da planificação individual _____	117
Gráfico 32 - Frequência da planificação em grupo _____	117
Gráfico 33- Frequência da planificação individual por sexos _____	117
Gráfico 34 - Frequência da planificação em grupo por sexos _____	117
Gráfico 35 - Frequência das actividades extracurriculares individuais _____	118
Gráfico 36 - Frequência das actividades extracurriculares em grupo _____	118
Gráfico 37 - Concordância com os objectivos do programa _____	120
Gráfico 38 - Concordância com os objectivos do programa por sexo dos inquiridos _____	120
Gráfico 39 - Nível de rejeição dos objectivos _____	120
Gráfico 40 - Nível de rejeição dos objectivos por sexo dos inquiridos _____	120
Gráfico 41 - Nível de aceitação dos objectivos _____	122
Gráfico 42 - Nível de aceitação dos objectivos por sexo dos inquiridos _____	122
Gráfico 43 - Nível da representação da avaliação que realizam _____	125
Gráfico 44 - Nível da representação da avaliação que realizam por sexo dos inquiridos _____	125
Gráfico 45 - Representação da avaliação por idade dos inquiridos _____	126
Gráfico 46 - Representação da avaliação por grau dos inquiridos _____	126
Gráfico 47 - Representação da avaliação por Universidade onde obtiveram formação _____	127
Gráfico 48 - Rerepresentação da avaliação por situação profissional dos inquiridos _____	127
Gráfico 49 - Representação da avaliação que realizam por tempo de serviço dos inquiridos _____	128
Gráfico 50 - Avaliação da evolução da educação _____	128
Gráfico 51 - Avaliação da evolução da educação por sexo dos inquiridos _____	128
Gráfico 52 - Avaliação da evolução da educação por idade dos inquiridos _____	130
Gráfico 53 - Avaliação da evolução da educação por tempo de serviço dos inquiridos _____	130
Gráfico 54 - Avaliação das dificuldades dos alunos de hoje por sexo dos inquiridos _____	131
Gráfico 55 - Avaliação das dificuldades dos alunos de hoje por idade dos inquiridos _____	131
Gráfico 56 - Concordância com programas pré-estabelecidos _____	134
Gráfico 57 - Concordância com programas pré-estabelecidos por sexo dos inquiridos _____	134
Gráfico 58 - Concordância com programas pré-estabelecidos por idade dos inquiridos _____	135
Gráfico 59 - Concordância com programas pré-estabelecidos por situação profissional dos inquiridos _____	135
Gráfico 60 - Concordância com programas pré-estabelecidos por tempo de serviço dos inquiridos _____	136
Gráfico 61 - Opinião sobre os novos programas por sexo dos inquiridos _____	137
Gráfico 62 - Opinião sobre os novos programas por idade dos inquiridos _____	138

Gráfico 63 - Avaliação da evolução dos novos programas _____	139
Gráfico 64 - Avaliação da flexibilidade dos programas _____	140
Gráfico 65 - Avaliação da flexibilidade dos programas por sexo dos inquiridos _____	140
Gráfico 66 - Avaliação da flexibilidade dos programas por idade dos inquiridos _____	140
Gráfico 67 - Concordância com um só programa para todos os cursos _____	141
Gráfico 68 - Concordância com um só programa para todos os cursos por sexo dos inquiridos _____	142
Gráfico 69 - Concordância com um só programa para todos os cursos por idade dos inquiridos _____	142
Gráfico 70 - Concordância com um só programa para todos os cursos por universidade dos inquiridos _____	143
Gráfico 71 - Concordam com a relevância da História da Filosofia _____	144
Gráfico 72 - Concordam com a relevância da História da Filosofia por sexo dos inquiridos _____	144
Gráfico 73 - Concordância com a avaliação por exame para o 11.º ano _____	145
Gráfico 74 - Concordância com a avaliação por exame no 11.º ano por grau académico dos inquiridos _____	146
Gráfico 75 - Concordância com a disciplina no ensino secundário para alguns alunos _____	147
Gráfico 76 - Concordância com a disciplina no ensino secundário para alguns alunos por sexo dos inquiridos _____	148
Gráfico 77 - Concordância da disciplina ser apenas para alguns alunos por situação profissional _____	149
Gráfico 78 - Concordância com a disciplina de Filosofia ser para o ensino básico _____	151
Gráfico 79 - Concordância com a disciplina ser para o ensino básico por sexo dos inquiridos _____	151
Gráfico 80 - Concordância com a disciplina no ensino básico por situação profissional _____	152
Gráfico 81 - Concordância com a disciplina no ensino básico por tempo de serviço dos inquiridos _____	152
Gráfico 82 - Apreciação dos inquiridos em relação à avaliação que realizam _____	153
Gráfico 83 - Relação do nível de satisfação profissional com a realização de actividades extracurriculares individualmente _____	153
Gráfico 84 - Relação com o nível de satisfação profissional com a realização de actividades em grupo _____	153
Gráfico 85 - Relação da Satisfação Profissional com a apreciação das dificuldades dos alunos _____	154
Gráfico 86 - Relação da Satisfação Profissional com a apreciação da flexibilidade dos programas _____	155
Gráfico 87 - Relação da Satisfação Profissional com a opinião que têm sobre os programas _____	155



## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I QUESTIONÁRIO _____	215
ANEXOS II QUADROS DE ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS _____	229
ANEXOS III QUADROS DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS _____	342
ANEXOS IV ESTRUTURA DO ENSINO SECUNDÁRIO _____	369



## INTRODUÇÃO

O objectivo geral deste trabalho é saber que representações têm os professores de Filosofia e assim perceber a relação com a prática dessa disciplina no ensino secundário português da actualidade.

Tratando-se de uma disciplina de natureza distinta relativamente às disciplinas científicas, tratando-se também de uma disciplina que por vezes levanta celeuma sobre a sua razão de ser no ensino, das suas finalidades e simultaneamente do seu valor, uma disciplina que contraria o rumo do pragmatismo e da especialização dos tempos que correm, interessa-nos compreender melhor a razão da sua problematicidade, conhecer a maleabilidade concreta em que o seu exercício acontece, e chegar dentro das conclusões possíveis sobre se esta disciplina, do modo como se exerce, contribui positivamente para a afirmação da disciplina e para a educação, ou não. De que modo se faz o ensino da Filosofia? Que relação há entre diferentes representações de diferentes profissionais da docência da disciplina e as práticas realizadas? Essa variedade existe e repercute-se? Que eventuais consequências resultam na prática que têm?

Os professores são os principais agentes da prática educativa e constroem uma representação própria no entendimento que têm do que é a filosofia, de quais devem ser as finalidades desta disciplina no ensino secundário, exprimem satisfação ou insatisfação na carreira, reflectem mais ou menos dificuldades de acesso a essa carreira, mais ou menos estabilidade, mais ou menos autoconfiança na formação que possuem, de acordo com a experiência profissional que têm e de opções didáctico-filosóficas mais ou menos conscientes, por valores pessoais como cidadãos e como professores.

A variável explicativa deste trabalho é um conjunto de representações que os professores têm que criarão uma grande variedade de práticas educativas da disciplina:

Serão as representações muito diversas entre os vários professores?

Que consequências se poderão verificar dessa diversidade?

O nosso “agulhão” da investigação é a diversidade das representações.

Aquilo que queremos obter na prática observada, é saber se se verifica relação com essa ordem de constatação (diversidade de representações)? Que variedade encontraremos no exercício e que relação se poderá estabelecer?

As ilacções procurarão, posteriormente, avaliar em que medida tais resultados se reflectem positivamente ou não, na educação e na disciplina.

Para este objectivo de estudo, optámos por uma análise descritiva e explicativa onde se procurará considerar os pressupostos teóricos para a grande maleabilidade desta disciplina inerentes ao próprio conhecimento filosófico, e desta análise fazer decorrer a descrição da variedade das práticas encontradas junto dos professores, por levantamento empírico que fizemos, explicando e inferindo resultados que possam levar-nos à compreensão de relação por tendências que se verifiquem

Esta tese parte da afirmação de uma grande maleabilidade da disciplina de Filosofia; chamamos-lhe maleabilidade como sinónimo de variabilidade de teorias e de práticas adaptadas a circunstâncias e sujeitos particulares; maleabilidade na flexibilidade da acção da aula em função dos tempos e sujeitos.

A maleabilidade considera-se desde já, pela observação de dois tipos de razões que antes devem ser analisadas como pressupostos teóricos, e que são:

1- Por um lado, há razões "*ad natura*", razões que teremos de analisar cuidadosamente para que possamos demonstrar sem vício, o núcleo deste fenómeno que justifica com dicotomias, doutrinas, escolas ou tendências a problemática e problematizadora ensinabilidade da Filosofia.

A conclusão do trabalho pretende ser clara e o mais possível inferir resultados das variáveis, contudo, para lá chegarmos antecede-nos a preocupação de um trabalho sério que sem descambar em transcrições avulsas possa expor com linearidade e cingida à simplicidade a complexidade do assunto, o que *per si* é já ambicioso. O gosto e alguma compreensão que temos pela complexidade desta disciplina leva-nos a rejeitar a ideia de ligeireza ou superficialidade, sabendo por outro lado que, a meta do nosso trabalho não mora aí, não queremos entrar na pura problematização teórica pelo que se adianta a necessidade de ir em frente pela via da simplicidade. Necessitamos de um marco teórico de alguns autores que em diferentes perspectivas acusem a variedade de interpretação da natureza, finalidades e valor da Filosofia, designadamente para o ensino secundário.

2- E se a didáctica da disciplina reflecte esta natureza da Filosofia, a historicidade da mesma mostra-nos por outro lado que, o ensino da Filosofia pode moldar-se aos objectivos dos regimes

políticos e momentos sociais, mais por influência dos seus actores (poder político e professores), do que por mudança de conteúdos.

São muitos os exemplos de há anos, de desabafos pontuais de alunos junto de nós, quando fazem questão de mostrar o impacto da mudança sentida pela alteração de professor (muito frequente na mudança de ano), de modo a chegarem à seguinte expressão: “A Filosofia depende muito do professor para gostares dela ou não”.

Neste ponto concreto de centrar os motivos que nos foram despertando para esta investigação, outros dois estímulos existiram:

Ao longo da prática profissional temos vindo a reconhecer um certo isolamento dos professores na sua forma de trabalhar com os seus colegas, demonstrando-se ainda de forma mais visível por ausências tais como a fraca publicação de estudos, ensaios ou apenas artigos que contribuíssem para o ensino da disciplina, raros encontros de profissionais, fraca oferta de formação contínua na área geral da filosofia, ou em particular na didáctica da disciplina.

O outro incentivo, relaciona-se com recentes celeumas em que a sociedade em geral tem participado, primeiro devido a um “desafio” ministerial de reduzir a disciplina no ensino secundário e mais recentemente ao desaparecimento do exame de 12º ano ou da não-obrigatoriedade de disciplina no acesso ao ensino superior, mesmo para alunos que queiram ingressar no curso superior de Filosofia; isso tem dado azo à lembrança e conversa de outros momentos semelhantes e trouxe à superfície argumentos, interesses, etc.

Estamos conscientes que o tema da tese é amplo e procuraremos determo-nos sempre nos aspectos significativos de análise, inferindo com rigor, relativizando ou sobressaindo consoante os dados conseguidos, não só porque os resultados obtidos são apenas uma amostra de uma região geográfica (Minho), mas ainda porque, nesta representação de valores conseguiremos detectar diferenças de características que nos dão a constatação de uma realidade mas não conseguiremos ir às motivações, ou outras leituras subconscientes.

A nossa preocupação é conseguir demonstrar de forma simples e clara pelo menos alguma expressão da variedade que se verifica, a maleabilidade da disciplina; e, se isso for conseguido, interpretar a possibilidade de isso ser entendido como positivo ou negativo para os directos receptores: os aprendizes, assim como para a futura afirmação da disciplina.

Em relação à estrutura da tese, esta consta de duas partes:

### PARTE I:

*Formulação da Investigação;*

*Fundamentação Teórica-Metodológica.*

### PARTE II:

*Análise de Resultados.*

O Capítulo I da *Formulação da Investigação* refere-se ao problema da investigação onde procuramos a formulação teórica do problema da tese a ser debatido, pela apresentação dos objectivos/finalidades do trabalho, recorrendo àqueles que se podem considerar antecedentes que suscitaram a análise e apresentar genericamente o contexto geral em que decorre o ensino.

No Capítulo II da *Fundamentação Teórica–Metodológica* procuraremos expor o nosso marco de referência teórica mostrando a estrutura que justifica o entendimento geral para que a filosofia possa ser maleável na sua própria aplicação, porque ela própria se faz inauguralmente no ser humano que cada um é, de forma pessoal, única, e não como um discurso colectivo adquirido ou transmitido; analisando sem redundâncias a questão da natureza da filosofia procuraremos os argumentos que desde logo, antes de qualquer pergunta sobre a sua ensinabilidade ou a sua prática, respondem à sua forma de estar diversa. Os autores da filosofia são exemplos das possibilidades de interpretação dos diferentes sentidos de entendimento e com isso procuraremos alguns exemplos mais significativos que possam dar conteúdo aos argumentos, evitando a análise pormenorizada pois que não é em si objectivo deste trabalho.

Iniciando pela questão da dicotomia paradoxal do filosofar/ filosofia, tão bem expressa pelos seus principais interlocutores Kant e Hegel, sobre qual deles deve ser o ponto de partida, dando entrada para uma afirmação concomitante sobre o que predomina numa iniciação: o ensino ou a aprendizagem, procuraremos apresentar pontos de vista mais recentes, de autores que se posicionam numa reflexão quase “Meta-filosófica” indicando-se diferentes finalidades e no caso de presença ou não presença no sistema educativo, mais particularmente no ensino secundário, que lugar lhe dão.

Neste paradigma importa ainda trazer a relação do professor com a disciplina, os pontos de vista sobre a equivocidade do papel do professor no prosseguimento das finalidades da filosofia para o jovem e/ou para a sociedade enquanto disciplina de um sistema educativo democrático;

neste ponto, revela-se nos professores uma diversidade de “envolvimentos” mais ou menos neutrais, mais ou menos empenhados, mais ou menos próximos de outros ideais, nomeadamente políticos ou ideias corporativas. Os valores pessoais, subjectivos entram em relação com a teoria filosófica, com os conteúdos, objectivos, princípios. Ou seja, há depois da definição da filosofia e da sua instauração como disciplina no ensino (com conteúdos, finalidades/objectivos, métodos e formas de avaliação) um plano concreto em que os professores materializam nas salas de aula tudo isso, sendo mais do que veículos, são intérpretes, colaboram de uma forma mais ou menos activa, de forma mais ou menos inconsciente na tarefa filosófica.

Com os dados obtidos será possível demonstrar algumas oposições, contradições, que sem reduzir à categoria de uma designação doutrinal mostram modelos teóricos diferenciados sendo que, todos alunos estudam filosofia mas não estudam a mesma filosofia.

O Capítulo III da *Fundamentação Teórico-Metodológica* faz referência à metodologia que justifica o trabalho empírico. Apresentaremos todos os aspectos relacionados com a elaboração, validação e aplicação daquele que foi o instrumento para a recolha de dados; daremos também a conhecer as hipóteses de investigação que estão subjacentes no questionário.

A PARTE II da tese é relativa ao estudo empírico, *Análise de Resultados*, subdivide-se em dois capítulos:

Um Capítulo I expõe, descreve e analisa os resultados de uma primeira parte do questionário da qual constam perguntas de natureza fechada ou semi-fechada;

O Capítulo II procurará uma abordagem de natureza qualitativa-descritiva analisar as questões da segunda parte, que, muito embora menos tivessem respondido, os resultados permitirão ainda assim, uma leitura mais completa a qualitativa das representações, valores, pelo testemunho que deram nessas questões de natureza aberta.

Com estes níveis de análise indutiva, chegaremos à Conclusão onde se faz uma síntese e apreciação da problemática do trabalho, sobre a influência das representações dos próprios professores no exercício concreto da disciplina de Filosofia de modo a que, de acordo com a Filosofia ou as Filosofias no concreto, se possa dizer isso como favorável à educação, nomeadamente naqueles que são o alvo, os alunos e na continuação da afirmação da disciplina a este nível.



---

**PARTE I**

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA**

---



## 1. FORMULAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

### 1.1. O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

O que esta tese procura investigar são as tendências variadas que se revelam no ensino da disciplina de Filosofia do ensino secundário, segundo a representação que os próprios professores constroem e lhe conferem na prática diante do mesmo sistema educativo, o nível de maleabilidade com que se pratica.

É a diversidade de indivíduos com as suas motivações e valorações pessoais que escolhe o curso de filosofia e que depois na sua grande maioria seguem a carreira no ensino secundário, ou seja, ingressam no curso com expectativas quase todos de vir a leccionar no ensino. Havendo universidades privadas e públicas, sendo que as primeiras são muito mais antigas, desde logo, haverá diferenças nessa formação que recebem. A diversidade de formação, é não só pelo lado científico mas maior ainda pela formação pedagógica – didáctica, a qual vai ao ponto de que, se uns tiveram um estágio integrado, outros fizeram a sua formação anos depois de terem já iniciado a sua .

A entrada na carreira faz-se com maior ou menor dificuldade, no entanto, para todos, reveste-se de dificuldades e obstáculos porque a oferta de mercado é exígua, sobretudo se comparativamente com a procura. Se neste início alguns desistem optando por outras carreiras ou níveis de , outros persistiram e persistem com dificuldades designadamente de integração e económicas.

Neste percurso de experiência profissional, os professores encontram diferentes alunos de proveniências sociais diversificadas, passam por organizações escolares diferentes, segundo os órgãos de direcção ou gestão que têm, relação que estabelecem com o meio ou comunidade

---

<sup>1</sup> Às vezes chega a uma dezena de anos.

<sup>2</sup> O que acontecia noutras décadas em que estes professores podiam leccionar outras disciplinas como Português ou História ao segundo ciclo de estudos, considerada a licenciatura de Filosofia como habilitação própria para estas disciplinas; isto foi a possibilidade de em busca de mais estabilidade, muitos terem enveredado por esse ensino em vez da Filosofia.

envolvente, os cursos que aí têm, por escolha da escola, são diversos, entre outros aspectos. Passam ainda por diferentes reformas do sistema educativo aplicadas em ritmo de alterações constantes e consecutivas. É ainda um grupo disciplinar que integra uma particularidade, que é o facto de poder leccionar disciplinas tais como Psicologia, Psicossociologia ou outras ainda, sem que o professor tenha recebido alguma formação científica nessa área, situação da qual decorre que, a integração nestas disciplinas vai acontecendo talvez de forma mais inesperada. Há professores que tendo leccionado estas disciplinas gostaram realmente e depois que optaram por sempre que possível leccioná-las, ano após ano; se, para alguns leccioná-las traz sempre com um certo desconforto, para outros representa uma boa alternativa no sentido de dar algum repouso à prática da filosofia ou até, encontrar a alternativa para a realização profissional não encontrada na disciplina de Filosofia.

Esta diversidade encontrada em todo o percurso pode dizer-se pelo menos com várias semelhanças com a dos seus colegas de outras disciplinas, no entanto, a leccionação da disciplina, pela inerência dos seus conteúdos valorativos implicará uma concepção de natureza subjectiva, não obstante a existência de um rigor de conteúdos e rigor intelectual de argumentação, que permite a interpretação e realização dos vários ideários da sociedade, da escola, da sociedade ou da Filosofia – Assim *“não é possível – nesta disciplina – ser-se bom professor e avaliar-se bem sem se ter uma concepção de disciplina; cada um tem de pensar, reflectir qual a sua concepção da filosofia; cada um tem de pensar, reflectir qual a sua concepção para daí decorrer toda a sua prática docente em coerência com isso”*<sup>1</sup>.

Tratando-se da Filosofia, a possibilidade de neutralidade ou não neutralidade relativamente aos conteúdos próprios, supõe que diante do mesmo programa a habilidade didáctica com que o professor se coloca diante das problematizações e até dos próprios conceitos, possa ocorrer em sentidos não só diversos mas opostos; o seu entendimento sobre o ensino diverge: *“Perguntar sobre o ensino da filosofia historizante ou crítico é entrar na própria natureza da filosofia”*<sup>2</sup>

Anotemos por exemplo, a questão das teorias éticas que são apresentadas da História da Filosofia, de carácter oposto nos princípios morais, como são, a teoria moral formal de Kant e o

---

<sup>1</sup> Ideia de António Paulo Costa, “A avaliação em Filosofia”, in Murcho, Desidério (org.) (2003) **Renovar o Ensino as Filosofia**, Lisboa, Centro para o Ensino de Filosofia, Sociedade Portuguesa de Filosofia, Gradiva, pág.71.

<sup>2</sup> Muglioni, Jacques, (1979) “Quel enseignement est-il fondé a se dire philosophique ? », in Rev. Études Philosophiques, n°3, cit in Marnoto, Isabel (1989) Didáctica da Filosofia, vol.I, Lisboa, Universidade Aberta, pág.74

consequencialismo, utilitarismo de Stuart Mill: a apresentação não é uma mera apresentação; mesmo supondo a ideia de ajudar o aluno a pensar, ajudá-lo a pensar livremente, a apresentação veicula valores de quem o faz, supõe nesse sujeito ou não limites de razoabilidade para pensar; mostrará pretensamente a mesma simpatia pelas diferentes teorias mas apenas pretensamente; como já se terá dito (Muglioni), a pretensa absoluta neutralidade é já uma falsa neutralidade, ou como Savater afirma: *“Nenhum mestre pode ser verdadeiramente neutral, isto é, escrupulosamente indiferente face às diferentes alternativas que se oferecem ao seu discípulo. Se o fosse, começaria antes de tudo por respeitar (por ser neutral face) a sua própria ignorância e converteria a demissão no seu primeiro e último acto de magistério.”*<sup>1</sup> de modo que, se não existe essa neutralidade, haverá apenas mais ou menos proximidade com ela, vivida pelo profissional de forma mais ou menos intensa, mais ou menos consciente.

O aluno por sua vez, é aquele que está em desigualdade de saber, apresenta-se vulnerável na sua aprendizagem; o próprio posicionamento do aluno a considerar-se ser encaminhado, segundo regras, – apenas algumas ou completamente liberto para essa aprendizagem – revela diferentes modelos de interpretação da melhor forma de receptividade e aprendizagem, e por isso o aluno sairá desta unidade, ora mais incentivado a problematizar ainda as teorias éticas, ou, inclinado por alguma delas, segundo uma *mimesis* do raciocínio do professor, ou num espírito de contradição ao mesmo. Estas atitudes têm muita probabilidade de ocorrer em alunos muito jovens e/ou infantis.

A tradição do ensino em Portugal é ecléctica mas a base consensual que este tem, por natureza é susceptível de alguma problematização sobretudo por aqueles que pretendem retirar da filosofia um sentido mais crítico e original; o eclectismo é considerado uma contínua sugestão de opiniões, teorias ou doutrinas que na amálgama condena a filosofia na sua liberdade de pensamento crítico, nalgumas opiniões serve uma ideologia pretensamente consensual mas falsa, seja como for, tende para uma letargia do espírito.

Para concluir, a problemática deste trabalho é esta: perceber as condicionantes que, de uma forma ou de outra, interferem no ensino da filosofia; destacar a relação do professor da disciplina com o ensino da mesma; na particularidade de se tratar de um ensino de valores de subjectividade, não obstante a seriedade e rigor com que o fará, procuraremos equacionar algumas questões

---

<sup>1</sup> - Savater, Fernando, (1997) – **O valor de Educar**, 1ªed., Lisboa, Edições Presença, pág.105.

acerca do posicionamento do professor diante do ensino da filosofia a jovens muito vulneráveis nas suas aprendizagens; sobre esta problemática procuraremos estabelecer algumas linhas conceptuais dentro da diversidade que se pode encontrar, nomeadamente nas correntes da Filosofia para o conceito de Filosofia, finalidade dada para a educação, relação estabelecida com os programas e seus objectivos, eclectismo versus ensino problematizador, Filosofar como actividade ou Filosofia como sistema (filosofar/filosofia), relação da Filosofia com a actualidade dos problemas comuns, autonomia *versus* participação, exercício da aula neutro *versus* não neutro, condução do raciocínio liberto sem regras *versus* com regras; modelos ou tipos de discurso utilizados na sala de aula (neutro e acrítico, neutro e crítico; não consensual e crítico; uso da História da Filosofia como fundamento, actividades mais frequentes: comentário/leitura e interpretação; debates de proposições não-consensuais, debate de proposições neutras e acríticas; redacção de textos pessoais, fornecimento de esquemas interpretativos do texto ou da matéria, ou outros. Para trabalho de complementaridade à aula, que tipos de actividades mais frequentes se desenvolvem, que tipo de textos são utilizados com mais frequência (filosóficos ou não-filosóficos), como planificam as suas aulas, que percepção têm do sucesso/ insucesso dos alunos, que percepção têm do lugar da disciplina tem ou deveria ter no sistema educativo, percepção da História da Filosofia no ensino da disciplina. Finalmente, que tipo de valores exprimem os professores relativamente a algumas questões, tais como, problemas actuais, juventude, referências políticas, motivação que têm para a disciplina, autores da Filosofia que destacam, valoração de alguma conteúdo em especial, expectativas de futuro para a disciplina.

### **1.2. ANTECEDENTES E ORIGEM DA INVESTIGAÇÃO**

Se pela experiência profissional, neste longo prazo, iam surgindo “sintomas” da diversidade de práticas e conseqüente maleabilidade da disciplina, este tema ainda não tinha surgido como pergunta.

A pergunta maior deste trabalho nasce como tal, com a ajuda de um acontecimento pontual mas talvez fulcral na raiz do problema: esse “pequeno – grande” acontecimento foi em 2003, o

então ministro da educação David Justino, ter feito uma anteproposta de reduzir o ensino de filosofia, não com a justificação da carga horária elevada dos alunos, mas pela significação da disciplina no cômputo geral das disciplinas; punha em causa a sua necessidade actual, no tempo lectivo de que dispunha. Esta proposta que posteriormente foi dada como mal-entendido, mas a qual vinha no decurso de um artigo do dito ministro ter considerado a disciplina, pelos seus bons resultados, como “disciplina dos pobres” <sup>1</sup>

Esta inusitada proposta pelo contexto em que surgiu, apesar de não ser inaudita na história do ensino em Portugal, deu azo a que surgisse uma reacção viva da parte dos professores, filósofos ou mesmo outros, ilustres e inesperados apoiantes vindos da sociedade em geral. Estas conversas e comentários na altura, iam aqui e acolá recolhendo opiniões sobre aquilo que se pensava como finalidades da Filosofia para a educação, seu valor, discussão sobre a presença ou não presença no ensino secundário, nomeadamente em comparação com o que acontece noutros países que têm sempre alguma influência na cultura portuguesa, fins da escola actual, entre outros aspectos.

Esta celeuma foi a grande oportunidade para que os professores falassem das suas próprias representações, sobre a importância da Filosofia: foi esta sucessão que consciencializou e formulou a pergunta base desta tese: as suas representações de que lugar, das finalidades, do valor que dão os professores à disciplina provocarão efeitos no exercício concreto das suas funções? Variarão as práticas em função das diferentes representações? Em que se concretizam? Contribuirão de que forma para os alunos e para a evolução da disciplina?

Havia que unir esta hipótese levantada àquilo que então vinha da dita experiência de longo prazo: e o que vinha dessa experiência indicava que, por um lado, há um sentimento de abandono, uma quase ruptura quando o recém – formado professor deixa a universidade. O professor só a ela volta muito raramente para algum curso de formação contínua, – raros são, e são por algum apelo pessoal de se actualizar nas temáticas de forma simples e apoiada –, pela participação em eventos de carácter cultural, normalmente de curta duração (encontros, conferências, seminários...) até porque não dispõe mais do que seis dias anuais de dispensa da escola para sua formação.

---

<sup>1</sup> “*Há duas disciplinas que são mais discriminantes, em que a variância associada a factores sócio-culturais é, em termos estatísticos, maior: a Biologia e a Matemática, também a Sociologia. Já a Filosofia aparece no pólo oposto. É uma espécie de disciplina dos pobres: qualquer pessoa, independentemente do estatuto social, consegue ter bons resultados*” in Jornal Público, 6 de Outubro de 2002.

Por outro lado, foi a constatação desta experiência pessoal da autora, na passagem por diferentes escolas e do convívio e trabalho com diferentes colegas, percebia-se uma grande distância entre as práticas de cada um, designadamente alguma resistência a trabalhos em conjunto, algumas declarações sobre o modo de trabalhar e avaliar nas aulas que mostravam significativa diferença. Não se encontrando casos de irresponsabilidade ou desinteresse pela actividade ou mal-estar profissional, - apenas pontualmente -, os professores manifestam-se distantes na ideia de interferência das condutas dos outros, mesmo quando sentidas diferenças; legitima-se a diferença por várias razões entre as quais, a de que não há a nenhum nível uma “autoridade” com legitimidade para designar o modo de ensino (para lá das indicações ministeriais de programa, objectivos e recomendações estas mesmas exageradas ou impositivas pela falta de envolvimento com as escolas).

Em todos os anos de experiência, sobretudo em todos os que implicaram mudanças de alunos, dão-se situações próprias de integração para o professor e para os alunos e são estes que muitas vezes confessam por várias vezes as diferenças sentidas, nomeadamente no modo de se sentir motivado ou não para a disciplina; a propósito disto, em outro trabalho empírico realizado pela autora junto dos alunos,<sup>1</sup> sobre a influência de professor no gosto pela disciplina, a maioria deu uma grande importância a esse factor. Para além dos programas que são factor de maior ou menor motivação dos alunos e que se reflecte na classificação, as diferenças que se possam encontrar quando os alunos mudam de professor, também são denotáveis; os alunos resumem tudo isto a gostarem mais ou menos da disciplina ainda assim, o professor é um factor privilegiado pelos alunos, quando inquiridos sobre o assunto. Esta experiência de comunicação com os alunos foi trazendo ao conhecimento as diferentes formas de ensinar filosofia.

O questionário nasceu facilmente nas componentes e objectivos pretendidos para a leitura interpretativa que os professores fazem da sua profissão e do que a ela diz respeito. Apesar de corrigido, era claro saber-se os pontos de referência que tinham sobre a disciplina e que punham em prática. O elogio e agradecimento por esta “prova de reflexão” que alguns inquiridos deram, e por outro lado também, o conhecimento de que muitos se negaram a responder, alguns por não se

---

<sup>1</sup> Ver Sousa, Anabela J.S., (2003) **O valor formativo da disciplina de Filosofia na percepção dos alunos do ensino secundário**, Programa de Doutoramento de Teoria e História da Educação, trabalho para obtenção do grau de DEA, Universidade de Santiago Compostela, pág. 107. Setenta e quatro por cento dos alunos inquiridos consideraram o professor decisivo no interesse pela disciplina.

quererem comprometer neste tipo de questionário, provaram também de um certo modo, o universo de diversidade, muita problematização, contestação e até alguma conflitualidade.

### **1.3. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

#### Objectivos gerais:

- 1- Conhecer a diversidade de práticas docentes dos professores de Filosofia do ensino secundário, reconhecendo diferentes representações valorativas;
- 2- Detectar as diferentes representações e averiguar se interferem nas práticas educativas, de que modo isso acontece.

#### Objectivos específicos:

- 1- Conhecer a diversidade de professores que leccionam Filosofia no ensino secundário na região do Minho.
- 2- Avaliar o nível de satisfação com a profissão, nomeadamente naquilo que lhe é inerente;
- 3- Identificar tendências no entendimento que têm do conceito de Filosofia;
- 4- Conhecer a diversidade de finalidades dadas à educação;
- 5- Identificar as tendências mais manifestas no entendimento do que é o ensino da Filosofia, nomeadamente a proeminência que dão à História da Filosofia e aceitação da possibilidade de extensão deste ensino ao básico.
- 6- Conhecer a avaliação que fazem da evolução do sistema educativo e dos alunos nestes últimos anos;

- 7- Conhecer o tipo de atribuições dadas ao insucesso dos alunos;
- 8- Conhecer a concepção e relação que os professores mantêm com o programa e objectivos da disciplina;
- 9- Que percepção têm do modelo de avaliação actual da disciplina;
- 10- Conhecer concepções diversas sobre tópicos avulsos, nomeadamente em relação à actualidade, juventude, convicções políticas, expectativas em relação à disciplina, autores da Filosofia.
- 11- Conhecer na variedade de práticas de ensino-aprendizagem as mais frequentes e relação com outras características.

#### **1.4. INVESTIGAÇÕES TEÓRICAS DE REFERÊNCIA**

Numa tomada directa do assunto, indo ao que fundamenta a didáctica da filosofia, a natureza e problematização do seu ensino, teremos algumas obras, posições a destacar. Na origem histórica do problema declararemos sucintamente a posição mais afirmativa para a temática, que vem de Platão, designadamente para as finalidades da educação e lugar da filosofia. Adiantaremos a investigação para um resumo da história do ensino da filosofia universal e particularmente do ensino português, levantando as diferenças nessa evolução; na actualidade, procuraremos tomar a leitura da Unesco para o ensino da Filosofia nos vários países do mundo (Roger Droit) e com esta base, demonstraremos posições diversas mais pertinentes para o assunto, tais como Paul Ricouer, Lyotard, Greph, Habermas.

Analisaremos ainda, as considerações que os especialistas em Portugal têm sobre estas questões, tais como José Barata – Moura, Manuel M<sup>a</sup> Carrilho, Joaquim Vicente Neves, Desidério Murcho, António Paulo Costa Isabel Marnoto, entre outros. Estas são as investigações/ teorias de referência mais pertinentes para o envolvimento na problemática que depois queremos contextualizar com os resultados dos questionários.

## 2. O ENSINO DA FILOSOFIA

### 2.1. O QUE É A FILOSOFIA?

Há uma essência na filosofia que a torna fascinante e escorregadia pela ambiguidade do mistério e da revelação, uma ser heideggeriano que se vai revelando e oculta-se; dizer o que ela é, ou falar da sua natureza, é um postulado de grande exercício mental querendo-lhe tomar o pulso e sabendo-se que é uma vã odisseia.

Para dizer o que é a filosofia não conseguimos uma definição única, ainda que ela própria seja exímia e rigorosa na procura de definições; esta incapacidade não é um desencanto a não ser para os iniciantes ou para quem a ela seja estranho, porque ao “viajante” de longo curso, a filosofia excede-se e ultrapassa-se a si mesma nessa qualidade pela actualização constante, que isso inclui. Não conseguiremos pois, mais do que noções, uma heurística no sentido de colecção de características, atributos, significantes, extensões.

A tentar começar, podemos dizer considerar-se um saber que a partir do assombro-admiração, um estranhamento que rompe com a banalidade do familiar, como diziam os antigos gregos, a descoberta da nebulosa “aletheia”. É para lá da experiência, um corte, um núcleo restrito à teoria racional, condição pela qual Russell não considerava haver filosofia senão no Ocidente já que no Oriente ela sempre se disse como orientação existencial, como guia de conduta.

Nesta acepção, a filosofia, “sophia” é o estudo de problemas gerais, abstractos, profundos, radicais que sempre trazem incómodo ao espírito humano interpelando-o ao desejo de compreensão.

Enquanto estudo, numa perspectiva (porque de perspectivas se faz este saber) wittgenstiana, a filosofia é uma actividade de esclarecimento lógico-linguístico dos conceitos, uma linguagem crítica e rigorosa; actividade sim, mas de desconstrução da linguagem, formal.

Também na linguagem, somos convidados a construir conceitos, a realidade em constante movimento obriga-nos a encontrar novos conceitos como nos diz Deleuze: *“a filosofia é a arte de*

*formar, de inventar, de fabricar conceitos*<sup>1</sup> ou a descodificar uma *arquitectura de sinais*” como considerava Merleau-Ponty. Esta necessidade constante de conceptualizar é um acto dinâmico de reflexão do mundo e auto-reflexão para si, constante companheira e amiga desse saber (philosophia).

Este saber aguerrido na compreensão vitaliza-se ainda pela crítica, em todos os autores em geral, ou em particular em exemplos como Kant ou Marx; a crítica mostra-se um compromisso pessoal de questionamento das verdades, de investigação e avaliação, procurando na análise a possibilidade de surpresa pelo dito ou não dito; *“O espírito filosófico aparece onde um pensador (...) submete a exame o que no homem se apresenta isolada e obscuramente como instinto, autoridade ou crença. Aparece onde o investigador, com consciência metódica, faz remontar a ciência às suas razões ou avança para generalizações que unem e fundem várias ciências. Aparece onde se submetem os valores e os ideais de vida a um novo exame”*<sup>2</sup>. A crítica funda uma metodologia racional capaz de se impor como legisladora na condução de problemas complexos e impenetráveis para a lógica simplista do senso-comum. Na crítica e na auto-crítica procura inventar espaços novos combatendo os dogmatismos, os fixismos da ilusão de ideias certas, “burguesas” ou irreversíveis: *“Todos os homens são filósofos. Mesmo quando não têm consciência de terem problemas filosóficos, têm em todo o caso, preconceitos filosóficos. A maior parte destes preconceitos são as teorias que aceitam como evidentes: receberam-nas do seu meio intelectual ou por via da tradição. (...)*

*Uma justificação para a existência da filosofia profissional ou académica é a necessidade de analisar e testar criticamente estas teorias muito divulgadas e influentes*<sup>3</sup>

Pelas questões profundas, este saber supera qualquer nível restrito e delimitado da análise objectiva como o das ciências; epistemologicamente lança-se na ambição de querer perceber as ligações de um todo cuja leitura é baseada nas conclusões objectivas para questioná-las numa ordem mais ampla de fundamentação. As suas disciplinas são a plataforma para investigações a problemas gerais, como por exemplo verdade e validade das proposições, implicações para o discurso, ou, onde se define e fundamenta o espaço de moralidade humana.

---

4-Deleuze cit in Fadigas, Nuno (2003) – **Inverter a Educação – De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação**, Porto, Porto Editora, p.20.

<sup>2</sup> Dilthey, W., (1984) **Essência do Filosofar**, Lisboa, Ed. Presença, p.148.

<sup>3</sup> Popper, Karl, (1992) **Em busca de um mundo melhor**, Lisboa, Ed. Fragmentos, p.163.

Existem filosofemas e pseudo filosofias, em vários momentos é declarado que a filosofia “morreu” mas a cada velho espírito que morre por afunilamento da visão, por cada sonolência burguesa do espírito, ressurgue e de novo se abrem necessidades, mal-estares no homem que acutilam o sentido penetrante e lúcido para a compreensão crítica dos problemas; se as crises são momentos de decisão, cada revisão paradigmática constitui-se um novo filosofar, um novo discurso.

Conhecimento geral mas não generalista, porque a sua abordagem alarga-se a todos os níveis de possibilidade de entendimento lógico sem descurar o rigor do pormenor; conhecimento pessoal mas universal porque o sujeito se submete humildemente ao compromisso de verdade, não quer uma particularização ou singularização mas uma significação capaz, uma leitura necessária quanto ao conteúdo que exprime; subjectivo na perspectiva em que se dá o enfoque do todo mas objectivo no esforço livre de qualquer um poder argumentar, para argumentar o melhor ponto de vista. Conhecimento de maioridade em autonomia porque só o é na medida em que tem garantia na caução da sua própria identidade, ou seja, só é conhecimento filosófico quando o sujeito pensante reflecte, se auto-reflexiona, auto-questiona, evitando de todos os modos o desfalecimento fácil diante das ideologias ou obstáculos paralizantes do pensamento. A autonomia deste saber não está garantida *a priori* mas procura-se no movimento crítico com que procura o espírito livre, descomprometido, o que lhe permite uma flexibilidade para se colocar em diferentes ângulos; há uma espécie de prova de verificabilidade, algo afim do critério de falseabilidade de Popper ensaiando negar a premissa anterior para avaliar o resultado posterior; não resta estratégia melhor para se colocar na mira de ataque dos fanatismos pois não fica na posição imóvel de criar um novo fanatismo, mas deixa evoluir as possibilidades ainda que assumindo posições.<sup>1</sup>

É possível sim, encontrar “falsos pensadores” tentando fazerem-se passar por filósofos, pessoas que além de incapacidade para construírem as suas próprias ideias assenhorando-se de outras que lhes pareçam convenientes, mas que no desenvolvimento das suas argumentações, comprovam a fraqueza das imitações.

Assim, no que ao saber teórico se refere, este conhecimento tem a vocação por um objecto, cuida do estudo que faz pelo exercício rigoroso dos seus raciocínios, ainda que numa permitida

---

<sup>1</sup> António Sérgio num texto célebre escreve um texto de recomendações ao jovem “aprendiz de filósofo” onde recomenda a leitura de autores diferentes, diversos e opostos à inclinação inicial das suas ideias; afinal como dizia Alain: *Toda a verdade se torna erro no momento em que nos contentamos com ela.*

largueza de métodos, demonstra argumentativamente as suas conclusões e estas, apreendendo a essência de uma realidade mutável, mostram-se sempre provisórias porque sempre em construção.

Mas, ao lado teórico – eventualmente principal da filosofia –, assoma-se não um lado prático ou útil mas ainda assim uma dimensão de orientação de princípios teóricos para a prática, uma dimensão “pre-ocupada” com a acção humana, que não abandona, pelo pressuposto de que importa *saber viver*”, e que isso possa constituir o reduto final para avaliar a qualidade do pensamento, ainda que tenhamos nessa tarefa muitos paradoxos a encontrar, como aquele de que nos lembra Kant de que, queremos educar o homem para a humanidade sem saber ainda verdadeiramente o que é ou deve ser o homem<sup>1</sup>.

Começando pela ideia antiga de Sócrates e Platão de que a filosofia seja um treino para a morte, um absoluto desejável para quem nela vê a libertação, mas ainda absoluto para quem nela vê o limite de só até lá valer a pena, a morte como uma lembrança da finitude humana, haverá num caso ou noutro o interesse pela conquista do melhor modo de vida, o que significa que a filosofia é um treino efectivo para viver. E, se *“uma vida não examinada não merece ser vivida”* como dizia Sócrates, o filosofar para o presente será *“saber se a vida vale a pena ser vivida”* (Camus) e esta reflexão lúcida pode ser muito significativa, porque arrepiante, pode desencadear toda uma forma de estar da pessoa inclusivamente no inter-relacionamento com os outros, aspecto no qual muitos se colocam, dando prioridade de análise, como são o caso de formas de filosofia populares e/ou terapêuticas.

Como filosofia de vida, o sujeito pela razão prática decide a sua opção radical de como se posicionar diante dos acontecimentos que o possam afectar, de modo mais ou menos racional, usando um conceito de expressão de liberdade positiva ou negativa mas em todos os casos optando e assumindo-se na relação com princípios coerentes com o seu pensamento. Qualquer que seja o *“modus vivendi”* assume-se uma orientação que se designa por filosofar.

E, na situação de que interagimos com o mundo, interrelacionámo-nos com os outros, de forma desejada ou recusada, pelo filosofar contribuímos *“na transformação do mundo e não apenas na sua interpretação”* (Marx); filosofar poderá ser “habilidade humana”, como por exemplo, *“saber escutar o outro, dialogar”* (Martin Buber).

---

<sup>1</sup> In Kechikian, Anita (1993) – **Os Filósofos e a Educação**, Lisboa, Ed. Colibri p.9.

No saber de dimensão prática a preocupação de entendimento subsiste, mas mais do que descobrir as razões anteriores que fundamentam qualquer coisa, pretende-se a validade da argumentação para a justificação das acções necessariamente concretas em que a vida se desenrola tomando o sujeito individual ou colectivo como um bem a preservar, não só acompanhando o presente numa leitura atenta, desobstruída de aparências, mas também numa lógica mais alargada de diferentes tempos e ritmos, uma compreensão mais profunda e completa que de alguma forma possa não só avistar mas avisar o futuro. Não deve considerar-se pois esta dimensão prática como de menoridade ou dar-lhe algum cunho de uso doméstico ou luxo supérfluo porque nela se mantém o olhar da compreensão e a verdade da humanidade existencial.

### **2.1.1. FILOSOFIA OU FILOSOFIAS**

Para um conhecimento já atacado por outras características a-científicas - muitos lhe exigem os mesmos critérios, como se a unicidade de critérios epistemológicos tivesse alguma razão superior de ser que não é encontrada nunca, ou, como tudo se resolvesse com a entrada de mais uma ciência -; o que acontece desta vez é pretexto para contestação, porque mais uma vez a filosofia não é ciência, mais uma vez se diferencia das ciências sem lhes negar autonomia e complementaridade nos seus estudos.

Afirma-se plural: não há filosofia mas filosofias; teima-se em interpretar isso como virtude ou defeito mas pela natureza do que já apresentámos, a multiplicidade de pontos de vista são inerentes ao seu modo de ser. Não temos apenas a diversidade aproximada mas neste conhecimento encontramos a clara oposição e confrontação entre sujeitos; o mesmo sujeito até pode ao longo do seu percurso intelectual mudar radicalmente de ponto de vista, o que poderia considerar-se eventualmente como filosofias e não filosofia (Michel Garaudy entre tantos outros).

Para Hegel havendo um espírito Uno, Absoluto que se manifesta no relativo das experiências: *“Não há contestação relativa ao facto da diversidade das filosofias; mas a verdade é una, o instinto da razão mantém invencível este sentimento e esta fé. Se assim é, só uma filosofia pode ser verdadeira; mas uma vez que na realidade as filosofias são diversas, daí se deduz que as restantes*

*são errôneas; sucede porém, que cada uma, por seu turno, assevera, sustenta e prova por ser ela a verdadeira”<sup>1</sup>*. Assim, quanto a este último ponto, a “multiformidade” de tantas filosofias não se considera prejudicial à verdade mas uma forma de expressão encontrada pela verdade em diferentes modos de ser, não sendo.

A multiplicidade justifica-se pela possibilidade de diferentes enfoques da realidade; se a realidade não é um campo delimitável para a filosofia, porque a pergunta fundamentadora se distingue da pergunta circunscrita, então esse todo é tomado segundo diferentes vivências numa ligação original de opções que o filósofo faz para o seu estudo. As vivências são várias e diversificadas, cada um experimenta e raciocina avaliando pessoalmente a ordem de argumentos; são vivências estéticas, éticas, cognitivas, políticas, religiosas e até psicológicas ou afectivas. Partindo destas vivências há uma liberdade de espírito para levá-las mais adiante ou não; cada filosofia está potenciada por alguma vivência em especial, mais do que as outras e, neste privilegiar encontra razões lógicas baseadas na experiência do próprio sujeito. A experiência é muito mais adiante, uma experiência pensada, desafiadoramente pensante, deslingando-se do concreto para redescobrir a significação mais profunda.

A multiplicidade e não unicidade do discurso filosófico impede um esquema mais complexo e mais autêntico relativamente às relações que os homens têm com a realidade, com o mundo. Um espírito como ser completo, rico em propriedades reveladas do ser, seria reduzido à pobreza de uma explicação linear e causal se encontrássemos apenas uma filosofia; as filosofias são modos da própria riqueza de seres: *“Tantos e todos sendo”* (Fernando Pessoa).

Se nos perguntarmos portanto: *“Porque é que um Russell menospreza tanto um Heidegger, que nem sequer o menciona na sua História da Filosofia Ocidental (como a outros aliás)? Mas Heidegger é para muitos o maior filósofo do século XX. Porque é que Schopenhauer considera Hegel charlatão? Mas Hegel é o filósofo do passado mais presente no nosso século, sobretudo através do marxismo?”<sup>2</sup>(...) Porque o modo é uma evidência e explicá-lo exigiria uma nova explicação para o modo desse modo, e assim até ao infinito”<sup>3</sup>*.

---

<sup>1</sup> Hegel (1952) **Introdução à História da Filosofia**, p.59.

<sup>2</sup> Ferreira, Virgílio, (1992) **Pensar**, Lisboa, Bertrand. p.10

<sup>3</sup> Ferreira, Virgílio, (1992), *Ibidem*, p.16.

Existirão tantas filosofias quantos filósofos, ainda que encontremos na interpretação dos que fazem a História da Filosofia ligações em correntes, doutrinas, teorias, movimentos, ao mesmo tempo que reavaliações criem novas problemáticas quanto à legitimidade de certas aproximações ou não.

A filosofia falha na credibilidade do critério científico mas contrapõe-se na riqueza condizível com as manifestações reais; para afirmação da sistematicidade e rigor objectivo, poderá ser susceptível de ser colocada sob suspeita, mas o exercício de liberdade abrange incomparavelmente melhor a autenticidade, o que não a pode fazer perder em conteúdo, apenas no modo de se praticar; o uso das filosofias exige cuidado em utilizá-las fielmente e o mau uso pode suscitar relativismos preocupantes, esquemas improdutos estancados nas percepções fixistas e ideológicas de quem por intermédio delas pretender a afirmação de um poder, ou seja, servir-se de um veículo para afirmações falaciosas que, pela habilidade da retórica assuma proporções não desejáveis; mais do que na ciência, a intersubjectividade, o controlo da comunidade (tal como na ciência) dos participantes, denunciará a falsa passagem da relativização da filosofia ao relativismo das pseudofilosofias ideologizantes. A crítica e argumentação não encontram dificuldade nessa denúncia, mas para isso é preciso falar-se numa filosofia pública, discutível, aberta à problematização e questionação dentro de si mesma; só nesta abertura contrastamos as filosofias com ideologias. Nesse debate encontramos, senão a possibilidade da filosofia maior ou universal de Hegel, as filosofias de sustentação paradigmáticas honestas e coerentes com as realidades que exprimem.

Situada no tempo como vivência em que o filósofo se atém, a filosofia supera a necessidade de se acomodar à circunstância para buscar independentemente dela uma visão lógica englobante pelas razões de ser e não pela contingência de hoje ser e amanhã não; combate o situacionismo ou particularismo da época e por essa razão penso que a filosofia é primordialmente intemporal: os problemas que se colocam ao homem são independentes da época da situação concreta, são universais (espaço e tempo) ainda que seja da situação que a questionação surja. Problematiza-se o tempo, reclamam-se sentidos, pelo menos alguma significação à vida que se concretiza nesse mesmo tempo maior. O filósofo precisa do tempo para se envolver, para se sensibilizar e questionar

---

\* Insuperável hegelianismo?

mas todo o desenvolvimento da pergunta e da resposta desprende-se da visão adequada, restrita ao caso. Não há soluções apenas respostas e, a actualização imediata, não é pressuposto ou objectivo para a filosofia. Se a leitura do presente exige um ponto de vista com sentido enquadrável na realidade que interpreta, actual por isso, mas apontando com maior necessidade para a intemporalidade.

Assim, as várias filosofias são ao mesmo tempo expressões da época, uma forma de evolução na actualização dos sistemas filosóficos, até pela entrada de novas filosofias; por outro lado, são capazes de contribuírem a longo prazo para uma história da filosofia na medida em que a razão do sentido de cada uma delas possa considerar-se pertinente numa leitura intemporal. O diálogo entre os filósofos faz-se com os da época – e até com interpelações directas a outros actores da história da época como aos da política, – mas também os antigos, os clássicos, podem ser tão actuais quanto esses para serem chamados à participação nesse diálogo pelas ideias, umas mais actuais do que outras no conjunto das ideias que deixou.

A multiplicidade das filosofias consegue revelar a actualidade da época que exprimem cada uma delas por si, e ao mesmo tempo contribuir para uma lógica mais ampla e intemporal. As filosofias não se descredibilizam no tempo como acontecerá com as reformulações científicas tornando-se apenas informação histórica para os futuros: é possível reformular este conhecimento da filosofia pela entrada de novas filosofias com conhecimentos “produtivos” que encontram novas lógicas, novas razões e postulamentos, e, ao mesmo tempo, buscar na história da filosofia um contributo para o diálogo e valência de conteúdos actuais. A não – unicidade da filosofia permite um diálogo mais alargado no tempo pela possibilidade de encontrar pertinência lógica e de conteúdo no problema universal não contingente ao imediatismo e suas revisões urgentes no conhecimento.

## **2.2. ENUNCIÇÃO BREVE DO LUGAR DA FILOSOFIA: FINALIDADES E VALOR**

A designarmos algumas possibilidades de enunciação para o lugar da filosofia, teremos de questionar o valor da filosofia.

Não é intenção deste trabalho aprofundar ou alargar algo que seja a esta questão, mas, para adiante considerarmos o exercício da prática docente pela variedade de posições em que se colocam, subentende-se a necessidade de indicar sucintamente o que dela se pode esperar, mostrando funções e inerências relativas à realidade em que se concretiza, e, de acordo com finalidades da sua natureza, afirmamos que muito ficará de fora quanto à possibilidade de criatividade que se lhe pode dar e que não se consegue apresentar.

Quando a questão geral do valor da filosofia surge apetece de novo iniciar com o paradigmático exemplo de Bertrand Russell: *“O valor da filosofia, em grande parte, deve ser buscado na sua mesma incerteza. Quem não tem umas tintas de filosofia é homem que caminha pela vida fora sempre agrilhado a preconceitos que derivaram do senso-comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país, das convicções que cresceram no seu espírito sem a cooperação ou o consentimento de uma razão deliberada”*<sup>1</sup>. Para os de “fora” da filosofia, este tipo de representação é desconcertante porque não define objectivos precisos, mais uma vez é a-científica, mas este exemplo é também paradigmático na medida em que, se Russell é o autor em que a dimensão teórica do conhecimento na filosofia prevalece à prática ou ao sentido útil; este autor, partindo dessa renúncia à utilidade pela incerteza do conhecimento, mostra a minimização do homem na sua vida sem esse mesmo conhecimento; negando a utilidade valoriza o que de fora disso fica para orientar a vida humana. Esta dimensão que pela negação dos discursos dominantes se quer afirmar a possibilidade de humanizar o homem sem critérios de submissão externos à sua própria determinação, faz da filosofia um espaço problemático e necessário. É também pela negação que faz, pela dissonância aos discursos repetitivos, que Deleuze afirma o valor da filosofia: *“À questão que pergunta sobre “qual é o futuro da filosofia?” preferimos uma outra: “haverá um futuro para a filosofia?” A resposta negativa a esta questão é a primeira condição para a sua existência”*<sup>2</sup>.

Por mais que se queira fazer prevalecer o valor deste conhecimento por si mesmo, é evidente que dele decorrem um conjunto de finalidades ou funções que terá para a vida humana. Numa vocação universalizante, a filosofia sempre mostrou querer um sentido para a humanidade e assim

---

<sup>1</sup> Russell, Bertrand (1980)- *Os problemas da Filosofia*, trad. António Sérgio, Coimbra, Ed. Arménio Amado, p.236.

<sup>2</sup> Fadigas, Nuno, (2003) – *Inverter a Educação- De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação*, Porto, Porto Editora, p.65.

se definiu pelos humanismos que foi identificando, *“O essencial está em s’eterna”*<sup>1</sup>. Há na história uma ligação forte entre educação humanística e filosofia como assinala Bogalheiro: *“...desde há pelo menos dois mil e quinhentos anos que existe uma interdependência e um vínculo profundo entre a Filosofia e aquela forma de entender a educação, assente na convicção partilhada de que é nos processos educativos e nas ideias que fundamentam que reside a resposta estratégica de longo alcance para as expectativas e para as aspirações humanas”*<sup>2</sup>. Mas, se por esta vocação nobre e de grande ambição nos ficássemos para assegurar um lugar, finalidade ou valor da filosofia, além de vago, estaríamos a cair na cegueira não problematizadora; começamos pois a partir daqui a enunciar algumas indicações do lugar da filosofia.

Se de humanismo se trata, há que mostrar que essa *“resposta estratégica de longo alcance”* não pode ser tomada como finalizada para o mundo de hoje: *“La realización del humanismo (...) debe ayudar el crecimiento humano, a la maduración del hombre en cuanto hombre”*<sup>3</sup>, mas, quanto à maturidade nada ou muito pouco se sabe em filosofia antropológica; a dita “maturidade” foi no século XX conseguida pela evidência de factos lamentáveis que nos obrigaram a reflectir de que não podíamos repousar sobre a ideia de que a sabedoria estava entregue à explicação racional e isso bastava para o humanismo. Como Mélich, Arendt e outros nos fazem lembrar, podemos não saber ou vir a saber o que é o bem absoluto, mas sobre o mal *“No hace falta esperar a llegar al infierno, porque este ya estuvo en la tierra y tuvo un nombre “Auschwitz”*<sup>4</sup>

Se já antes começara uma crise da razão, aqui quebra-se uma filosofia racional em absoluto, aqui muda o rumo da filosofia, da educação humanista, pelo fundamento racional tradicional e daí o que dela hoje exigimos, não só pelo lado mais geral, mas mais pertinente para a actualidade: o imperativo kantiano não é humanizador nesta perspectiva: *“La filosofía tiene que incorporar un nuevo imperativo categórico. El de Kant resulta insuficiente después de Auschwitz. Un imperativo categórico que se niega a ser fundamentado. La razón ya no da más de sí. La razón no debe dar más de sí. Tampoco el sentimiento. Ninguna vía de fundamentación. Fundamentar el nuevo*

---

<sup>1</sup> Steiner, G., (2004) – *As lições dos Mestres*, Lisboa, Gradiva, p.52.

<sup>2</sup> Bogalheiro, Rui Proença, (2001) – *A formação pessoal e social e a disciplina da Filosofia na ensino secundário – Da teoria à prática*, Dissertação de Mestrado, Departamento das Ciências da Educação, Universidade da Beira Interior, Covilhã, p.34.

<sup>3</sup> Garcia Hoz, Víctor (Dir) (1991) -*Ensenanza de la Filosofía en la educación secundaria*, Madrid, Ed. Rialp, p.23.

<sup>4</sup> Mélich, Joan Carles (1998) – *Totalitarismo y Fecundidad*, 1ª ed., Barcelona, Ed. Antrphos, p.16.

*imperativo categórico sería un insulto a las víctimas, un desprecio al dolor de los inocentes. Fundamentar el nuevo imperativo categórico sería ser cómplice de los asesinos. Que Auschwitz no se repita!*

A humanidade de hoje precisa encontrar um espaço para a moralidade e uma nova ética (ainda que não fundamentada racionalmente); vivemos ainda na eminência de perigos e, se a barbárie nunca deixar de existir, cabe ao filósofo perscrutar sinais e pelo menos denunciá-la<sup>2</sup>. Os acontecimentos da contemporaneidade como o terrorismo obrigam-nos a agora a perguntar sobre diferentes lógicas, divisão cultural entre mundos (ocidente e mundo árabe); a razão que se mistura com o simbólico, com a religião, sobre o modo para afirmar a universalidade de valores, entre tantos outros problemas.

E, quando se nega a razão de novo se repensa a razão: Lévinas procura uma compensação para a desumanidade da razão encontrando-lhe a necessidade de edificar pela alteridade, no outro, na forma do que não é: *“la razón “contra” el Otro, sino la razón “por” el Otro y “para” el Otro. En cualquier caso, la razón no lo es todo. El peligro, cabe insistir en ello, resulta en la unilateralidad de la razón”*<sup>3</sup> Estamos assim a querer apontar um lugar para a Filosofia; não há descanso para aquele ou aqueles que estejam atentos aos perigos da vida humana que a história faz lembrar e de que a realidade dá sintomas; há uma emergência do filosofar, Habermas e Rorty concordarão com Mélich quando este prossegue dizendo: *“El totalitarismo de la razón, y en concreto de la razón instrumental o tecnológica, está dominando Europa (...) El totalitarismo sólo admite un lenguaje y una forma de vida: el de la ciencia y la de la tecnología”*<sup>4</sup> e, rematando esta ideia sobre o lugar da filosofia consistir em encontrar o humanismo vindouro, regressamos a Husserl para ainda advertir que, para lá de todo este enredo sério e complexo: *“El mayor peligro de la Europa es el cansancio – Luchemos contra el peligro de los peligros...”*<sup>5</sup> e lembrando Enrique Rojas ou Lipovetsky, o cansaço pode vir sob a forma de indiferença, a qual não revela qualquer expressão de dinâmica mas de tudo se desliga.

---

<sup>1</sup> Mélich, Joan Carles, *ibidem*, p.33-34.

<sup>2</sup> Cf. Mélich, Joan Carles, *ibidem*, p.37.

<sup>3</sup> Mélich, Joan Carles, *ibidem*, p.45.

<sup>4</sup> Mélich, Joan Carles, *ibidem*, p.24.

<sup>5</sup> Russell, Bertrand, in Mélich, Joan Carles, *ibidem*, p.50.

Assim, para o novo lugar da filosofia na contemporaneidade, considerando o aspecto mais geral daquilo que é um humanismo, a razão continua afirmando-se mas já não é definida por uma consciência fechada mas, o erro dessa razão, exige agora que se saiba construir uma filosofia da intersubjectividade e da comunicação; demos um passo grande em relação aos erros do passado, resta saber se estaremos capazes de não cair em piores com agravantes mais agudas pela evolução dos novos meios disponíveis.

Acrescendo àquilo que se pode dizer sobre o lugar da Filosofia, podemos também lembrar que a génese dos Direitos Humanos deu-se na filosofia, designadamente na Filosofia Política e na Filosofia do Direito, (séc.XVI e XVII), disciplinas hoje também muito reclamadas por uma série de questões tais como justiça social, papel do Estado nas sociedades, relação política economia, etc. Contudo, além de muitas, de “novas” questões, a universalidade que se pretendia dos direitos humanos aquando a sua declaração, pela fundamentação de princípios que fazia, também esta hoje é ameaçada; há um conjunto de argumentos que se confrontam diariamente com violações desses direitos, às vezes afirmados e não cumpridos, outras vezes renunciados, são por isso “*direitos sem força*”<sup>1</sup>. Concomitantemente, esta fraqueza debilitante cria a ideia (falsa de princípio e verdadeira no acontecimento em que resulta) – “*...neste mundo (transcultural) em que aprendemos a respeitar e a apreciar essa diversidade como constitutiva do valor da humanidade, torna-se paradoxal impor uma normativa uniformizadora dos modos de ser do homem. Daí que os direitos do homem sejam por vezes ressentidos como uma moral ocidental exportada e dominadora, e, desta sorte, como uma nova e mais subtil forma de colonialismo*”<sup>2</sup>. O autor adianta uma via para futuro, contudo, para nós sobressai mais a necessidade de que a filosofia tem de se manter junto da cultura ou das culturas para enunciar compromissos ou princípios que regenerem a qualidade da acção humana por novas vias de moralidade. Derrida aplicando-se com particular preocupação ao caso francês afirma o direito à filosofia para todos no sentido de “*lançar as bases de uma sociedade republicana, onde para além das divergências, os valores de tolerância, de justiça e de solidariedade estejam fundados na razão*”<sup>3</sup>. Esta necessidade para a França ou para outras

---

<sup>1</sup> Neves, M. Patrão (1996) – “A Filosofia e os Direitos do Homem, Fundamentação da exigência ética” in *Revista Arquipélago, A filosofia*, nº5, Universidade dos Açores, p.53.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.54.

<sup>3</sup> Derrida, F., cit. in Galichet, François (2000) – “A Didáctica da Filosofia, Debates e Perspectivas”, in Gallo, Sílvio, Kohan, Walter Omar, (org.) – *Filosofia no Ensino Médio*, vol.vi, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, p.53.

sociedades é tanto mais actual na presença da diversidade cultural que discute o multiculturalismo, as formas de integração para as minorias culturais e que a nível concreto têm revelado os maus funcionamentos sociais destas sociedades actuais não só no exemplo das manifestações de violência dos emigrantes em França e outros países no Outono de 2005 e acontecimentos seguintes.

Muitos são os que lembram a natureza crítica da Filosofia para lhe indicar sempre um lugar na sociedade plural e pluralista; a própria filosofia faz a sua crítica porque ela própria tem de ser combativa quanto ao seu lugar, à sua excelência de função; diz Barata-Moura que sobre esta questão é preciso mantermo-nos atentos e seguros: *“A reivindicação consuetudinária de augustus pergaminhos ancestrais – que nem uns conhecem, nem a outros atraem, e que para todos permanecem vagos – é manifestamente insuficiente para operar o desejado milagre da instantânea conversão das consciências à excelência do filosofar (...) O reconhecimento social da filosofia não é cabedal que passivamente se herde de afastada parentela (...) Magoa-nos ou incomoda-nos que à filosofia se façam contínuas exigências sociais – justas, em meu entender –, que no entanto se não fazem habitualmente a outros saberes (...). O objecto da luta é já precisamente a questão de promover ou não uma efectiva “socialização” da filosofia; isto é, de saber se sim ou não um dado potencial de crítica e de fundamentação que, apesar de tudo ela envolve, deve ou não encontrar-se à disposição e de quem”<sup>1</sup>*

Esta função crítica da filosofia que a pode “socializar” é um método ou instrumento de utilização a qualquer discurso, conseguindo um efeito, não necessariamente de contestação ou contradição de ideias, mas possibilita evitar a desfaçatez de juízos precipitados, sugere possibilidades alternativas, suscita a dúvida anti-dogmática, reclama mais estudo ou aprofundamento, clarifica perspectivas, detecta falácias subtis, exige responsabilidades, entre outras; É um potencial mas a ser gerido pelas opções que se tomem e o que fazer com esse manancial crítico, uma espécie de “kryptonita” contra os dogmatismos mais fossilizados.

A sua função crítica, interventiva e até revolucionária é além do mais, uma posição determinada de uma corrente ou movimento de ideias bem conhecido, o marxismo; designadamente em Gramsci encontramos essa defesa de filosofia: *“Se a filosofia é a busca da*

---

<sup>1</sup> Barata- Moura, José – “Filosofia e Ensino da Filosofia” in Marnoto, Isabel (1989) – *Didáctica da Filosofia*, vol.1, Lisboa, Universidade Aberta, p.69.

*verdade e se a verdade contraria os interesses da classe dominante, conservadora, então a filosofia só pode interessar à classe dominada, revolucionária e só com ela pode estar comprometida”<sup>1</sup>* E, acrescentamos nós, esta filosofia tem a sua dinâmica baseada na crítica. Se curioso é que ainda não se tenha esgotado o sentido de o filósofo transformar o mundo como finalidade, entretanto, surgem para os nossos dias novas finalidades, nas quais algo inverte o princípio de Marx, como aquilo que afirma Acílio Rocha; este considera na perspectiva da filosofia política que: *“A “ilustração” da nossa época tem de ser uma ilustração dos cidadãos, dos novos sujeitos sociais, inquirir as ideologias que se utilizam para mascarar as relações de dominação, exercer a racionalidade comunicativa nos flancos da racionalidade instrumental e tecnológica”<sup>2</sup>* E, numa nova base de racionalismo crítico este autor anuncia em conclusão: *“...tentou-se transformar o mundo, mas é agora urgente pensá-lo e compreendê-lo”<sup>3</sup>*. Apela-se-nos a pergunta: Para além de Hegel o que há então de novo?

O mundo demasiado veloz e novo em que vivemos, pelas novas regras das realidades tecnológicas e de relações culturais e económicas a nível global suscita uma reflexão de valores; não cabe divulgar valores mas reflectir e discutir valores; o frágil e provisório equilíbrio do relativismo axiológico ameaça despistar-se entre os subjectivismos exarcebados ou uma futura imposição de algum absolutismo de tipo ditatorial. A hecatombe de acontecimentos políticos, económicos, ambientais, médicos, sociais têm colocado a ética numa luta muito profunda, ela se desgarra e agarra, entre o deslaçamento e a vivificação. Se não há mimetismo possível nas situações que vivemos, é preciso, tão rápido quanto possível, equacionar novos contratos de integração no mundo actual (lembre-se Rawls entre outros); construir o conceito de cidadania, fazê-la participada, construir outros conceitos afins, de modo a contribuir para regras e formas de entendimento que evitem e superem os conflitos; é necessário conseguir pela filosofia superar antinomias.

Na leitura do discurso problemático da contemporaneidade, há algumas áreas muito destacadas pelos filósofos: por um lado a epistemologia; reclama-se uma importante tarefa no sentido de unir a razão (Jean Ladrière); são as autonomizações, sectorizações, especializações do

---

<sup>1</sup> Gramsci, a, (1986) – *Concepção Dialéctica da História*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, p.20.

<sup>2</sup> Rocha, Acílio, (1996), - *Revista Arquipélago*, Op.cit., p.172.

<sup>3</sup> Rocha, Acílio, (1996), - *Revista Arquipélago*, Ibidem.

saber, obstáculos para uma compreensão de harmonia de todo o saber; antes tem-se aplicado por clivagens onde se revela a pobreza compreensiva como expressão maior: *“Or ce qui constitue le danger majeur de la culture contemporaine ce n’est pas la différenciation des différents formes de la raison, mais le processus d’autonomisation de celles d’entre elles dont les capacités d’auto-développement sont les plus fortes, comme c’est les cas pour la science, pour la technique et pour l’économie. Dans la mesure où une dimension de la pratique rationnelle se rend autonome, elle substitue sa dynamique intentionnelle à celle qui doit permettre à l’existant humain de mener une vie sensée »*<sup>1</sup> Também nesta linha segue M<sup>a</sup> Jorge indicando à epistemologia uma reflexão crítica dos valores das ciências, das artes e religiões<sup>2</sup>; mediar as ciências positivas, consciencializar as ciências pois o caso de Oppenheimer continua actual.

O homem de hoje adquiriu já uma consciencialização de direitos, princípios que superaram rivalismos, mesquinhezes, tradições desumanas que o século XIX com o seu “apolíneo génio” estimulou e que a humanidade tem pago com muito sofrimento desde o início do século XX (guerras mundiais, autonomias radicais, terrorismo). No entanto, com o dealbar de um novo século, a humanidade pelos impasses, demonstra que tal indecisão pode ter também os seus custos, há riscos prementes e talvez o maior seja a indiferença ou seja, a nossa essência inquiridora sobre a realidade. A indiferença é amoral, é cúmplice de injustiças pela inércia massacradora das “consciências - sentinelas”. Será talvez porque *“A ciência fez de nós deuses antes que merecêssemos ser homens”* (Jean Rostand).

Num outro lado das possibilidades para a filosofia na contemporaneidade, muitos autores lhe apontam o caminho da hermenêutica, heurístico ou de crítica literária à opinião autoritarista, à desinformação geral pela enormidade de manancial informativo.

A informação disponível aumentou muitíssimo nos últimos tempos, aspecto muito positivo para o conhecimento: mais informação e mais rápida; contudo, o ser humano não encontra capacidade de responder a esse nível: quanto maior, mais difícil é manter-se informado devido à grande quantidade; para a acompanhar, se isso é possível, cada um precisa de maior sentido selectivo pessoal; para além disso, entre as informações verdadeiras aparecem as falseadas, construídas por interesses de alguns poderes, falseadas pelo todo ou apenas em parte misturadas

---

<sup>1</sup> Ladrière, Jean, (1996) – *Revista Arquipélago*, Op. cit., p.180.

<sup>2</sup> cf. Ladrière, (1996) – *Revista Arquipélago*, Ibidem, p. 214.

com verdades; para o cidadão comum isto é uma rampa íngreme no acesso ao poder, de modo que, são os mais desfavorecidos que se mantêm mais distanciados ou vice-versa; é nesta fraqueza ou dificuldade natural que se constroem “ditaduras” de informação na simplificação com que se fazem as notícias: o breve e curto espaço informativo distorce muitas vezes a verdade; o maior número de pessoas só tem acesso a um conjunto de informações curtas e fáceis, distorcidas, criando um mundo da “caverna” do qual é muito difícil sair considerando a forte escarpa para a realidade do conhecimento. Vivemos uma situação em que *“...o que se comunica é; o que não se comunica não é; A rápida circulação à escala planetária de informações torna-as por isso mesmo, verdades universais; o império da opinião provocou o enaltecimento de alguns, os opinion-makers que não mais provocam senão um conformismo das opiniões; o esbatimento do grau de importância de diferentes temáticas visa unicamente a posterior edificação de algumas”*<sup>1</sup>. Esta mesma constatação faz Guy Durandi indicando as condicionantes da informação e suas razões tais como, quantidade de informação, desigualdade de acesso, regime político e jurídico de informação, a relativização dos factos por distância do receptor, as mentiras construídas, a permeável construção da objectividade da informação, a distração frequente ou a imensidade de informação colocada em meios populares tais como a Internet.

Numa perspectiva de trabalho heurístico coloca-a Carrilho; não escolar mas muito interveniente nas sociedades actuais, colocando os filósofos não propriamente como “personagens sombra” das revoluções, mas como profissionais que podem orientar as práticas, designadamente as de gestão na ordem quotidiana; realizar problematizações heurísticamente interessantes na perspectiva deste autor, será conjugar a dinâmica das questões actuais com a ligação à tradição de modo a, desse diálogo, encontrar novas respostas para a actualidade; a filosofia realizará problematizações começando por identificar problemas e colocá-los em discussões argumentativas. Neste sentido, servindo-se da indicação de Habermas considera que o filósofo mais que um *“juíz-inspector”* deve ser um *“intérprete-mediador”*<sup>2</sup>

Ainda neste âmbito de possibilidade para o lugar da filosofia, Rorty considera que o filósofo se deverá converter na figura de crítico literário, considerando que novas formas de cultura tais como o

---

<sup>1</sup> Fadigas, Nuno, (2003) – *Inverter a Educação – De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação*, Porto, Porto Editora, p.23.

<sup>2</sup> Cf., Carrilho, Manuel M., (1990) – *Verdade, Suspeita e Argumentação*, 1ª edição, Lisboa, Ed. Presença, p.93.

romance, o filme, a TV vieram substituir o sermão ou o tratado, substituindo-se também a moral; assim, para sociedades melhores, mais tolerantes e mais solidárias, é necessário criar a “*conversão da Humanidade*”<sup>1</sup>. Esta possibilidade ampla e ambígua deixa então a possibilidade de para a filosofia se enunciarem outros lugares, funções ou finalidades.

No campo mais estrito dos jovens, o despertar filosófico é espontâneo sem deixar de poder ser ajudado enquanto educação de valores, o que por outro lado corresponde naturalmente ao desenvolvimento psicológico da passagem do período das operações concretas às operações formais. A razão plausível para que sejam muitas das vezes os jovens que se encontram por detrás dos movimentos de revolução ou de mudança das sociedades, ou para que a maioria dos que compunham o auditório espontâneo de Sócrates fossem jovens, não será uma questão conjuntural, relacionada apenas com determinadas características da situação histórica, mas, a explicação residirá na natural disponibilidade que a idade proporciona, na qual existe ainda uma energia estimulante muito profícua para fazer romper a novidade, o inconformismo natural.

Não se diminui ou acrescenta nada à filosofia naquilo que pode indicar-se para os jovens, pois que, o espírito da filosofia não se nutre propriamente de identidades pessoais de determinada faixa etária mas das preocupações que podem existir nuns e noutros. Mas, se adiante poderemos acrescentar algo enunciando objectivos do ensino da filosofia para o ensino secundário, para já concluindo estas poucas ideias de nomeação do lugar ou lugares para a filosofia, diremos que a filosofia é formadora de espíritos livres e conscientes capazes de confrontar os grandes “axiomas” ou questões humanas da contemporaneidade: *Réaffirmons que l'éducation philosophique, en formant des esprits libres et réfléchis capables de résister aux diverses formes de propagande, de fanatisme, d'exclusion et d'intolérance, contribue à la paix et prépare chacun à prendre ses responsabilités face aux grandes interrogations contemporaines, notamment dans le domaine de l'éthique*<sup>2</sup>. Sentimos na época em que vivemos que pela força do conhecimento, da informação global, como consequência muito se tem “roubado” a infância, a sua ingenuidade, o espaço à brincadeira à inutilidade; o tempo não é o mesmo, não é para a infância de hoje; pela libertação do

---

<sup>1</sup> Cf. Sampaio, Rui (1996) – Revista Arquipélago, op.cit.p.139-147.

<sup>2</sup> Droit, Roger Pol, (1995) – *Philosophie et Démocratie dans le Monde*, Préface Fedrico Mayor, Paris, Ed. Unesco, p. 13.

trabalho conquistou-se a infância pelos perigos que a informação traz, limita-se a infância. Ao jovem iniciante neste mundo, se o desafio for demasiado aos olhos deste sujeito ele desespera e abandona-se, tende a dispersar-se. A dispersão é um não-lugar, é negar qualquer interesse ou compromisso mesmo em relação à realidade em que vive. Cabe à filosofia motivar, pela procura da compreensão a diminuição desse desequilíbrio, a natural terapêutica ao seu crescimento.

### **2.3. A PLURALIDADE DE PRESENÇAS DA FILOSOFIA: ESCOLAR, NÃO-ESCOLAR, ACADÊMICA E POPULAR**

Será a filosofia uma ocupação apenas da idade adulta? Deve a filosofia ter um ensino formal numa instituição escolar? Será positivo para os sujeitos – alvo, os jovens, ou para a própria filosofia um enquadramento deste saber no sistema escolar? Será que livre da escola teríamos uma forma mais espontânea, natural e motivada para investigar e participar no mundo pela filosofia. Consegue a filosofia escolar evitar ser reprodutiva respeitando a sua natureza livre, original e problematizante? É verdadeira a filosofia escolar?<sup>1</sup>

Para crianças, para adultos, para adolescentes, ou simplesmente esperar que ela emergja naturalmente?

Segundo Martens (1991)<sup>2</sup> desde Platão que há duas tendências na filosofia, por um lado, a tendência mais popular em que se visa uma filosofia para o mundo e uma filosofia mais teórica e académica. O próprio Platão questionava a possibilidade da filosofia ser para todos os cidadãos, ou, ao contrário, se haveria uma necessidade de colocar alguns pré-requisitos para a entrada na filosofia; se Platão se inclinou por esta última alternativa, isso foi mais claro nos pitagóricos pois a admissão à filosofia era condicionada pelo conhecimento e treino da matemática. Já como alunos, durante os primeiros anos tinham de se manter calados ou seja, não terem ideias ou pensamentos próprios. A elevação do nível era requerida pela elevação das questões metafísicas que careciam de um grau de abstracção muito acima do concreto da vida.

---

<sup>1</sup> Verdadeira no sentido básico aristotélico: A verdade consiste em dizer o que a realidade é.

<sup>2</sup> Martens, Ekkhard (1991)- *Introducció a la didáctica de la filosofia*, Valencia, Universitat de Valencia.

Foi com a Revolução francesa e a Ilustração com afirmações como a kantiana de que o “*sapere aude*”<sup>1</sup> que se notou a maior viragem alguma vez acontecida para uma dimensão mais concreta da filosofia.”<sup>2</sup>

Neste período da Ilustração viveu-se de facto a problematização acerca do valor de uma filosofia popular. Se por um lado a filosofia académica, teórica, procura maior grau de profundidade, abstracção, níveis de investigação metafísicos e maior rigor, uma filosofia popular consegue uma maior abertura motivadora ao exercício da aprendizagem do filosofar, a oportunidade de espontaneamente suscitar novas problematizações e contribuir alargadamente para um espírito crítico de cidadania.

Mas, estas duas posições opostas – e segundo muitos incompatíveis, cada uma delas tem o seu reverso; assim, se a primeira se torna erudita, para muitos desinteressante, e com pouco valor social, a segunda paga o preço da superficialidade e da limitação investigativa sob pena de alguma redundância, violenta pancada para a filosofia.

Esta controvérsia manifesta-se claramente entre Kant e Christian Garve este último representante da filosofia popular. Kant tomou uma posição cuidadosa e avisada pois, se por um lado partilhava com Garve de uma finalidade prática da filosofia, por outro lado, rejeita a exigência de popularidade para a filosofia; a compreensibilidade filosófica requeria um sistema escolar para acontecer. Kant não menosprezou, como outros, a filosofia popular, não deixou de qualificar Garve como filósofo, isso é feito na *Metafísica dos Costumes*, contudo, não renuncia a manter firme o carácter dos princípios.

Por sua vez, a novidade de uma abertura para um discurso popular não descurou Garve de algumas exigências para essa filosofia:

---

<sup>1</sup> “O saber liberta”

<sup>2</sup> Nesta altura havia o registo de cerca de quinhentos títulos relacionados com a moral. Também segundo um estudo de Spech, citado por Martens (op.cit.) no período da Ilustração alemã, em cerca de um século, consegue distinguir-se três períodos – o período Thomasius de uma filosofia próxima do pietismo e muito orientada para teorias e menos ocupadas com a moral, a jurisprudência ou a narração popular. Um segundo período, a partir de 1725 com Wolff ainda uma filosofia mais voltada para as teorias, tradições e finalmente num terceiro, a partir de 1750, com as duas tendências uma filosofia académica e mais “il-lustrada” e uma filosofia popular.

- a) uso impecável de linguagem, designadamente, observando as regras gramaticais, expressões claras, análise de contexto segundo o sentido o sentido do mesmo, renunciar sempre a vocábulos superficiais;
- b) outra exigência seria a capacidade imaginativa, uma apresentação viva e apaixonada;
- c) e ainda, o uso de imagens como exemplos de vida prática.

Garve rejeitou a linguagem do homem comum e considerou que a filosofia esotérica tem de ser mediatizada pela popular, e por isso a preliminar é a esotérica e não o contrário.

Hegel defensor de uma filosofia sistemática é mais relutante à popularidade da filosofia: *“...pese a la relevancia que adquiere en su pensamiento el uso mundano de la filosofía, puede advertirse el distanciamiento de Hegel respecto a los intentos popularizadores” de la filosofía tan frecuentes a lo largo de la Ilustración. Para Hegel no se trata tanto de que la filosofía descienda hasta el pueblo sino que más bien de que este se eleve hasta la filosofía”*.

E, considerando o âmbito escolar, mas agora para determinar se a filosofia há-de ser apenas de estudo universitário ou também de ensino no ginásio (ensino secundário), Hegel revela algumas hesitações. Como professor, o grande desejo ambicionado era leccionar na universidade; conseguiu-o quando foi convidado para leccionar em Nuremberg; contudo, interrompeu aceitando o desafio de se tornar professor e director do ginásio?; ele confessou o seu esforço acrescido de clareza e que tal clareza, ainda assim, ou por essa razão, tornava-se difícil na formulação de um pensamento especulativo, de modo a inclinar-se considerar o ensino da filosofia supérfluo e por isso considerou reservado para a universidade. A instabilidade sobre o ensino da disciplina no secundário na Alemanha da época leva a que nos anos seguintes quando Hegel regressa à universidade, a disciplina fosse retirada dos ginásios. Mas, tal situação nem por isso deixou de suscitar queixas, indicando-se a má formação com que os alunos chegavam à universidade para o estudo da filosofia. Nesta hesitação, pelo lado da defesa da filosofia no ginásio, considerava que este ensino como carácter introdutório poderia ter outros objectivos que não o estudo especulativo para o avanço das ciências mas que ainda assim *“ gracias a el (estudo da filosofia) se aprenda algo, se elimine la ignorancia, que se llene com pensamientos y contenidos la mente vacía y que se desprenda de*

---

<sup>1</sup> Hegel, G.W (1991) – *Escritos Pedagógicos*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, S.A, Tradução. e Introdução de Arsenio Ginzo, p. 61.

<sup>2</sup> Cf. Hegel, (1991) -Op.cit., p. 61.

*aquella peculiaridad natural del pensamiento es decir, de la contigência, de la arbitrariedad y de la particularidad de la opinión”<sup>1</sup>. Mas se Hegel reconhecia grande dificuldade nos alunos para alcançar estes objetivos, ele próprio sentia em si grande dificuldade como professor, chegando a confessar ao seu amigo Niethammer: “...es más fácil hacerse incompreensible de una forma sublime que ser comprensible de una forma sencilla, y que, la instrucción de la juventud y la preparación de la materia para ello constituyen la última piedra de toque de la claridad”<sup>2</sup>.*

Com o eclectismo, a filosofia em alguns países (sobretudo sul da Europa) tornou-se escolar ao nível do ensino secundário e universitário, sendo que em outros países, como a Alemanha ou o Reino Unido, apenas a nível universitário.

O eclectismo refere-se a duas coisas : Primeiro uma corrente filosófica difusora do pensamento iluminista (séc. XVIII); esta filosofia representada por Garve, era popular, anti-sistemática que procurava combater a filosofia escolástica, divulgar a filosofia, procurar um exercício autónomo da razão.

Em segundo, o eclectismo representa um programa filosófico do séc. XIX surgido em França, com Victor Cousin que, recusando uma filosofia única como verdadeira procura a ligação das filosofias diferentes. O eclectismo consegue uma imagem de consensualidade no primeiro caso, pelo âmbito alargado expressando-se numa certa magnanimidade do senso-comum e, no segundo caso, consensualidade por se tratar de um ensino que procura resolver os conflitos internos dos problemas da filosofia, reduzindo-os a uma certa amálgama, conseguindo pela história da filosofia uma ligação. O eclectismo inclinava-se, e assim aconteceu, a uma fácil aceitação, **bastante susceptível à institucionalização da filosofia no ensino**; no entanto, se por um lado encontrávamos consensualidade como condição de acesso ao ensino, por outro lado, nunca deixaram de existir críticas persistentes ao eclectismo, sempre se acusando o prejuízo do eclectismo para a filosofia: *“Segundo Gilles Deleuze (1969) o eclectismo ao adoptar o senso-comum como ponto de partida e critério de verdade da actividade filosófica, produz uma fixação da Filosofia no seu mais forte pressuposto implícito que é o de uma imagem do pensamento pré-filosófica e*

---

<sup>1</sup> Hegel, (1991) - Op. Cit., p. 141.

<sup>2</sup> Hegel, (1991) - Ibidem ,p. 20.

<sup>3</sup> Cf. Macedo , Catarina M<sup>a</sup> Gali de Carvalho (1988) – El valor del aprendizaje de la filosofía desde la perspectiva de los alumnos, Tese de Doutoramento, Saragoça, Universidade de Saragoça, Facultad de Ciencias de la Educación, p.99.

*natural, oriunda do elemento puro do senso-comum*”<sup>1</sup> Além dessa ligação demasiada ao senso-comum, outros consideram que sobretudo como programa filosófico de ensino “*O sucesso da solução ecléctica residiu, penso eu, no facto de desactivar completamente o que é interessante em filosofia, ou seja, a problematização*”<sup>2</sup>.

Segundo Edouard Fey<sup>3</sup>, o eclectismo em Portugal foi uma saída do Genuense, representante máximo no ensino português da influência escolástica, doutrinária e dogmática; foi uma forma encontrada para reformar o ensino da filosofia e que surgiu na sociedade pelos intelectuais e estrangeirados que, enquanto o ensino continuava sendo em latim, eles já liam em francês e importavam assim o espiritualismo ecléctico francês. Introduz-se o eclectismo como filosofia mais preocupada com o aluno, mais aligeirada, evitando grandes problemas filosóficos, cingindo-se a um descritismo de várias doutrinas “*sem responsabilidade própria*”<sup>4</sup>. Em Portugal, se de início encontrou admiradores como saída para um período anterior de dogmatismo escolástico e ainda algumas tentativas novas de sensualismo filosófico, mais tarde, já com o positivismo veio a encontrar um grupo restrito de pensadores, mas ainda assim convictos atacantes dessa doutrina. Essas críticas vieram de vários, entre eles, Sousa Dória que numa conferência “*A Questão do Ensino*”, em 1872<sup>5</sup> chama a esta corrente um conjunto de “*ingredientes desconexos*”, e diz que tal corrente “*estropia a razão*” fazendo-se passar por filosofia. Neste ensino ecléctico a relação com a história vai-se evidenciando, o que se contrapõe ao pensamento dos positivistas, os quais consideram que o estudo das ciências é a finalidade principal do estudo da filosofia.

Esta polémica entre eclectismo e positivismo aqueceu a reflexão crítica sobre os males do ensino, a sua situação de se mostrar muitas vezes doutrinário, dogmático, um “aprender de cor” por parte do aluno. Entre as posições extremadas, posições como a de Leonardo Coimbra mostravam os perigos dos exageros em cada uma delas; entre a “*criação*” e a “*coisificação*”, há o perigo de considerar apenas os dados e de não chegar à ideia filosófica: “*O primeiro pode actuar de*

---

<sup>1</sup> Macedo, Catarina M<sup>a</sup> Gali de Carvalho (1988), *ibidem*, p.112.

<sup>2</sup> Carrilho, Manuel M<sup>a</sup>, (1990) – *Verdade, Suspeita e Argumentação*, 1<sup>a</sup> ed., Lisboa, Presença. p.102.

<sup>3</sup> Fey, Edouard, (1978) – “O ensino da Filosofia em Portugal, in Revista *Brotéria*, Julho, vol.107, nº1, p.193.

<sup>4</sup> Fey, Édouard- (1978) Cf. p.199.

<sup>5</sup>Fey, Édouard, (1978)Cf. *Ibidem*, p.206.

*maneira tão pernicioso para o ensino através da enumeração formal de doutrinas filosóficas como o segundo por meio da apologia da experimentação”<sup>1</sup>*

O eclectismo veio pois como superação à escolástica do ensino, muito embora, quando exacerbado e em oposição ao positivismo alguns o tenham considerado identificável com a tradição do ensino em , contudo, mais importante para este trabalho, o eclectismo foi uma forma de acesso da filosofia ao ensino não-superior criando o fundamento da pergunta, se é condição aligeirar a filosofia para que possa ser ensinável, ou, se pelo contrário, o aligeiramento não é nocivo à filosofia e por conseguinte a um mau ensino, designadamente no seu ponto de partida no jovem aprendiz?

Esta problemática entre o valor do conteúdo real e verdadeiro da filosofia e a sua exequibilidade de ensino institucionalizável sobretudo quando não se refere ao não-superior é uma questão pertinente e por isso se perpetua para os nossos dias. A mediação possível traz à luz a didáctica da filosofia, nos seus fundamentos ou princípios, finalidades e modos e traz muito particularmente à ribalta o papel do professor da disciplina enquanto “pedra de toque” no exercício de mediação capaz de equilibrar esses dois valores: razão verdadeira e iniciação da aprendizagem. Mais do que indicar métodos e estratégias, a responsabilidade maior desta mediação está na consciência do conceito que esse profissional tenha da filosofia e de ensino. Esclarecemos adiante o papel do professor mas a priori será aspecto a realçar que, só a devida preparação e consciencialização do seu lugar pode desenvolver escolhas que ponham em acção filosofia e pedagogia na mesma, tão fácil e tão difícil tarefa.

Hoje, a divisão acerca da presença ou lugar da filosofia ou filosofias está entre aqueles que defendem já uma filosofia para crianças (Lipmann) como preparação do exercício lógico de pensamento, como exercício de , uma filosofia terapêutica, prática, preparada para determinados problemas concretos (Lou Marinoff)<sup>4</sup>, a defesa de uma filosofia social, não escolar, pelo menos no ensino não-superior, uma filosofia pragmática nomeadamente com funções pertinentes na gestão (Carilho).

---

<sup>1</sup> Fey, Édouard , (1978), *ibidem*, p.279.

<sup>2</sup> Fey, Édouard, (1978), *Cf.* p.281.

<sup>3</sup> Ver Sousa, Anabela J.S., (2003)- *O valor formativo da disciplina de Filosofia na percepção dos alunos do ensino secundário*, Programa de Doutoramento de Teoria e História da Educação, trabalho para obtenção do grau de DEA, Universidade de Santiago Compostela, p.42 à 57.

<sup>4</sup> Sousa, Anabela, (2003), *Ibidem*.

Em Portugal, uma destas principais oposições sobre a presença da filosofia no ensino não-superior, particularmente sobre a presença no ensino secundário, destacam-se duas figuras principais: José Barata-Moura e Manuel Maria Carrilho. O primeiro numa reflexão que faz<sup>1</sup>, diz que dúvidas se colocam ao ensino da filosofia, e essas dúvidas prendem-se com três pontos: - De princípio, quanto à possibilidade do seu magistério; - De meio, quanto à sua integração no meio escolar, secundário ou apenas universitário; - De fim, quanto ao valor social, considerando ainda os ditames da actualidade.

Na defesa pela possibilidade, presença e valor da filosofia no ensino secundário, Barata-Moura considera que não há filosofia puramente abstracta porque toda começa e se alimenta do concreto, do vivido; considera que a *“incomunicabilidade não é predicado louvável da filosofia nem índice auspicioso de presuntiva profundidade”*<sup>2</sup>, considera que o lugar da filosofia não é “alhures” mas em níveis de comunicação e destaca esta ideia sobre os possíveis medos de tormenta filosófica: *“a re – produção – que não se identifica fatalmente com ou reduz sumariamente à repetição, imitação, cópia ou à mera repetição, imitação, cópia ou à mera recitação de jaculatórias cabalístico-lapalisceanas é essencial à socialização do pensar autónomo”*<sup>3</sup>.

Manuel M. Carrilho considera necessário contribuir para a evolução da filosofia para os nossos tempos. Defende uma ruptura definitiva com a tradição ecléctica malévola ao espírito original e criativo do filosofar; torna-se necessário procurar uma nova compreensão do lugar da filosofia; a institucionalização de *“novos lugares”* para a filosofia. Identificando duas tradições em Portugal que seguem duas vias diferentes, a da filosofia escolar e a da filosofia da investigação considera que no ensino secundário se verifica que: *“ao mesmo tempo que produz um público para a filosofia, exhibe uma situação de deslaçamento entre filosofia escolar e actividade filosófica, sua contemporânea”*<sup>4</sup> e por isso, (a propósito da apresentação de um novo programa escolar) *“defenderia um programa que, por agora, sintetizaria numa fórmula breve: descolarizar a filosofia”*<sup>5</sup>.

Este autor parece encontrar mais, ou apenas, razões no mau funcionamento da filosofia escolar do secundário, nomeadamente a referida má influência do eclectismo, mas não refere

---

<sup>1</sup> Barata- Moura, José, “Filosofia e Ensino da Filosofia Hoje”, cit. In Marnoto, Isabel (1989) – *Didáctica da Filosofia*, Op. Cit., p.66.

<sup>2</sup> Barata- Moura, José, Cf., ibidem, p.68.

<sup>3</sup> Barata- Moura, José, ibidem.

<sup>4</sup> Carrilho, Manuel M<sup>a</sup>, (1990) – *Verdade, Suspeita e Argumentação*, 1ªed., Lisboa, Editorial Presença, p.84

<sup>5</sup> Carrilho, Manuel M<sup>a</sup>, (1990), Ibidem, p.85.

outras razões para o dito “deslaçamento”, sendo que a considerar os dois níveis de ensino (secundário e universitário) se poderiam considerar numa visão mais atenta dos problemas outras razões, tais como, a falta de comunicação/divulgação das investigações, a falta de exercícios públicos e sociais universitários, dos filósofos, investigadores, de modo a que tais iniciativas possam servir de referência aos jovens, como acontece na comunidade científica (sobretudo internacional), ou ainda outras possibilidades mais criativas de participação escolar alargada ao secundário ou mesmo, social. Pode-se pôr em causa a socialização da filosofia, mas não do lado daqueles que a acusam de menor capacidade de intervir socialmente, a esses responderemos reclamando mais acção, aquela que eles próprios indicam.

Contudo, ao inviabilizar a filosofia escolar, sobretudo enquanto tradição histórica, Carrilho está a pensar outras possibilidades de criar novos “nichos” de actividades: *“Se a missão da filosofia deve ser, como defendia Russell, desenvolver a imaginação, é por esse ousado desenvolvimento que passa também o problema da “saída” profissional dos filósofos (...) Hoje, parecem desempenhar outras funções. Subitamente, entraram no mundo do trabalho. Uns, como nos hospitais do estado de Nova Iorque, aconselham os médicos nas suas decisões vitais. Outros aconselham o corpo legislativo do estado de New Hampshire, outros ainda, as autoridades penitenciárias do Connecticut (...) O próprio Congresso conta no seu seio com quatro filósofos que ajudam os senadores a resolver as questões mais espinhosas.”*<sup>1</sup> Uma visão mais pragmática da filosofia, um lugar diferente: a descolarização no ensino secundário, pela participação mais fecunda no mundo real. A filosofia, parece-nos, que pela presença no escolar não destitui a necessidade e possibilidade de uma filosofia não-escolar. Seria esta mais estimulante? Mas, em vez de uma descolarização com consequências indefinidas porque não partir de uma desvinculação entre as duas, até de uma rivalidade no que a não-escolar possa atacar de defeitos à escolar? Talvez por esta tensão pudesse surgir um conteúdo mais profícuo para os alunos e para as sociedades em geral.

Esta problemática longa no tempo, tem hoje a sua manifestação na presença ou não presença nos sistemas educativos na diversidade dos países. A obra “Philosophie et démocratie dans le monde, une enquête d’Unesco”, sob direcção de Roger Droit, dá ideia da diversidade de

---

<sup>1</sup> Carrilho, Manuel M<sup>a</sup>, (1990), Ibidem, p.89-90.

contrastes da presença da filosofia nos diversos países. Na apreciação analítica das respostas do inquérito, daqueles que não consideraram a filosofia importante na formação de estudos, nomeadamente no ensino secundário, consideraram que essa saída de estudos não se deve ao grau de dificuldade nas suas abstracções, consideraram-na até uma “boa formação intelectual”, mas não pertinente no sentido de se justificar a existência de uma disciplina em separado: *“La croissance d’un esprit peut donc se poursuivre, de manière complete et harmonieuse, sans qu’aucune dimension philosophique soit explicitement presente dans sons éducation”*<sup>1</sup>. A filosofia só terá interesse para o ensino universitário avançado; Fazem parte deste conjunto principal, os países anglófonos de cultura anglo-saxónica.

No pólo dos que têm a filosofia no ensino secundário, estão principalmente os países francófonos ou de sua influência, os de cultura latina. Nestes, a filosofia é considerada parte integrante da realização social do ideal democrático. Têm o entendimento de que, não como especialidade mas como formação acessível a todos, pode permitir a cada um, o aperfeiçoamento, a análise das suas convicções e daí necessária como formação básica dos cidadãos.

Esta questão nesta perspectiva não fica por aqui mas daí decorrerá nova questão sobre se esse ensino com fins democráticos sê-lo-á de facto ou a sua prática não trará sempre consigo de forma mais ou menos sub-reptícia alguma ideologia enviesada? Ou seja, chegamos à questão: na perspectiva de um ensino com finalidades desejavelmente humanistas existirá de facto, como neutro ou não neutro? O que é desejável considerar:

Ensino democrático – neutro – sub-repticiamente não neutro? Ou, não – neutro, transparente nos seus propósitos?

## **2.4. NEUTRALIDADE OU NÃO NEUTRALIDADE NO ENSINO DA FILOSOFIA. PROFESSORES E/OU FILÓSOFOS.**

Pode-se pensar pela proximidade de ambas, que filosofia e democracia estão ligadas de forma a constituírem entre si uma identidade. Mas não, o conceito de filosofia há-se ser maior do que o de democracia, cabendo nela outras alternativas de não-democracia: Aristóteles não

---

<sup>1</sup> Droit, Roger, (1995) – *Philosophie et démocratie dans le monde, un enquête d’Unesco*, Paris, Biblo Essais, p.103.

considerou a democracia a melhor forma de governo, preteria-a pela aristocracia; outros grandes filósofos, como Heidegger não eram democratas; ou ainda, por outro lado, países democráticos como os Estados Unidos não deram à filosofia lugar eminente. Esta pressão para a identificação prende-se com pressupostos iguais que ambas têm, e, se as premissas (algumas), são iguais, não se segue que a conclusão seja igual. A filosofia tem em comum com a : - a *palavra*, predisposição para a discussão; - a *crítica*, abertura aos argumentos dos outros; - a *igualdade*, os outros participam igualmente no debate; - a *dúvida*, as certezas vacilam em busca de novas questões, há uma humildade na procura da verdade; - *auto-instituição*, a força de cada uma delas não deriva de fora, não têm autoridade exterior a que se submetam mas elas têm em si mesmas o seu próprio poder.

Contudo, afirmando esta proximidade, se por aqui se chega à proclamação da liberdade de espírito não só como afinidade à democracia mas por evocação da natureza da filosofia, estas ideias não podem deixar-nos recair num certo amorfismo que tudo tolera, que tudo relativiza, nem para uma nem para outra. Tal objectivo nobre de libertação se não for vivificado, ele próprio se converte no seu próprio definhamento para a morte, a própria liberdade se enclausura sob algum poder oportunista. Como diz Lyotard: *“O pedagogismo é um exemplo infeliz de democracia na escola. Ele supõe que todas as opiniões são boas, que é saudável que as pessoas se expressem. Que erro. Isto não faz bem a ninguém e enfada toda a gente porque as suas opiniões são, na maior parte dos casos, preconceitos”*<sup>2</sup>

Deve o ensino da filosofia para ser verdadeiro ser neutro? – E o que se entende por neutralidade? – *“Faut-il “politiser” l’enseignement de la philosophie? La réponse est “non”. D’un autre cote la neutralité serait une illusion peut-être pire”*<sup>3</sup> Uma neutralidade inquestionada é desde logo falsa, mas, como procura constante de um compromisso com a verdade racional acima de tudo, por um caminho crítico, não parece negativo; terá o seu conteúdo sim, mas sempre aberto à discussão e mudança, isto parece necessário para a filosofia. A neutralidade é o *“nó górdio”* para o êxito desse mesmo ensino: formar pensadores livres ou medíocres alunos que reproduzem a cultura, eis a questão.

---

<sup>1</sup> Roger, Droit, (1995) – *Philosophie et Démocratie dans le monde*, op.cit., p. 22-24.

<sup>2</sup> Kechikian, Anita (1993) – *Os filósofos e a educação*, op.cit., p. 52.

<sup>3</sup> Droit, Roger, (1995) – *Philosophie et démocratie*, op.cit., p. 138.

Na institucionalização da disciplina, os programas, objectivos e finalidades, métodos e avaliação, são factores para condicionar desde logo o âmago da natureza da disciplina, orientando-a segundo uma linha política como autoridade a esse ensino. Mas, por outro lado, se o pensar se faz, mais do que na diferença de conteúdos, na diferença do “modo” (Ortega)<sup>1</sup>, o professor é um elemento decisivo para a qualidade desse ensino, para esta disciplina muito em especial; “o professor tem consciência da magnitude e, se quisermos dos mistérios da sua profissão, daquilo que professou num juramento de Hipócrates tácito. Proferiu votos solenes”<sup>2</sup> A seriedade envolvida é enorme, considerando-se que há uma assimetria entre o professor e o aluno, em idade, por princípio (adulto - adolescente) mas também cognitiva, entre o que sabe e o que não sabe: “O verdadeiro ensinamento pode ser terrivelmente perigoso. O Mestre tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades – toca na alma e nas raízes do ser (...). Ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem considerar as possíveis consequências individuais e sociais é cegueira”<sup>3</sup> A qualquer didáctica, este tema da “magnitude” e ambiguidade do poder do professor é comum, todos o sabemos; resta ainda a possibilidade de na prática do exercício acontecer que a “cátedra” seja “bode expiatório” de outras más experiências: “Acredito que o professor não pode curto-circuitar o ânimo rebelde do jovem com a exibição desavergonhada de si próprio. Não há pior desgraça para os alunos que o educador empenhado em compensar com os seus comícios as frustrações políticas que não sabe ou não pode expor frente a outro público melhor preparado. Em vez de explicar o passado a que pertence, desliga-se dele como se fosse recém-chegado e bloqueia a perspectiva crítica que os neófitos deveriam exercer, ensinando-lhes a recusar o que ainda não tiveram oportunidade de entender. Fomenta-se assim o pior conservadorismo docente, o da seita que segue, com dócil sublevação, o que um iconoclasta, em lugar de esperar opor resistência, a partir da sua própria jovem maturidade bem informada, ao que

---

<sup>1</sup> “Una filosofía se diferencia de otra no tanto ni primariamente por lo que nos dice del Ser, sino por su decir mismo, por su lenguaje intelectual; esto es, por su “modo de pensar””, Gasset, Ortega,(1979) – La idea de principio en Leibniz, Madrid, Alianz.

<sup>2</sup> Steiner, George (2004) – *As lições dos Mestres*, Lisboa, Gradiva, p.24.

<sup>3</sup> Steiner, George (2004) – *Ibidem*, p.88.

*por si mesmos, acabaram por considerar detestável, convertendo-se assim o inconformismo numa variedade de obediência”<sup>1</sup>.*

Quanto à disciplina de filosofia, esta questão é ainda mais forte: *“O êxito ou inêxito desta disciplina, em meu pensar, reside na maneira como nós professores respondermos...”<sup>2</sup>*

A particularidade desta disciplina quanto ao seu ensino é que, se o professor for apenas professor, ou seja, se a sua preocupação dominante for o exercício didático pedagógico preterindo a liberdade do exercício dos raciocínios, pode neste caso, tornar-se reprodutivo, ideológico e massificante. Como “técnico da filosofia” na problematização, questionamento, não pode ele próprio instrumentalizar-se no uso dos materiais de ensino (programas, métodos, etc.) conduzindo-se numa clara consciência das suas decisões e tendo como tênue a fronteira nos conteúdos que apresenta, aquilo que é do autor do que já não é.

Ao indicá-lo como filósofo, afirmando a superioridade do enredo dos conteúdos a qualquer contingência exterior, pergunta-se até que ponto tem reais possibilidades para sê-lo? Até que ponto a sua “extraterritorização” das contingências concretas do ensino e da escola têm fecundidade? Que consequências para o ensino: libertador ou irrealista?

Dar o seu parecer pessoal ou omitir qualquer juízo pessoal, desistir de continuar uma questão em prol da obediência aos programas ou não, responder com novas questões ou abreviar com uma resposta interpretativa, são exemplos de grandes questões que se colocam a este professor; variando na percepção de agente do ensino-aprendizagem, este mediador terá êxito ou inêxito, sob pena de não poder corrigir maus efeitos no aluno. Muitas vezes se considera este trabalho pedagógico-didático com a metáfora de *trapezismo*, não é nada inusitada a expressão, neste contexto. Segundo Paulo , o professor de filosofia tem de realizar várias equilibrações, tais como, entre a submissão aos programas oficiais e a liberdade de ensinar a filosofar, entre o cognitivo e o sócio-afectivo, entre a aula distante do mestre iluminado e o faz-de-conta da conversa de café, entre a informação em excesso e a repetição entediante, entre conteúdos e vivências dos alunos.

---

<sup>1</sup> Savater, Fernando (1997) – *O valor de educar*, 1ª edição, Lisboa, Editora Presença, p.105-106.

<sup>2</sup> Gillot, Fernando (1976) – *Do ensino da Filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, p.18.

<sup>3</sup> Ver Bacelar, Paulo, - “Do professor de Filosofia – Em busca de Sentido”, *Noesis*, nº9, Dez.88- Jan-Fev. 89, p. 11 a 13.

Em geral, nos professores encontramos a convicção de que para o exercício rigoroso do ensino da filosofia se dê, é necessário além dos pressupostos de uma boa formação científica, uma concepção decisiva do que é a filosofia para si e do que compreende para o seu ensino: *“Em jogo começa por estar a relação do próprio ensinante com a filosofia”*.<sup>1</sup> E alguns vão mais longe dizendo: *“O professor que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar filosofia”*<sup>2 3</sup>

Para um pensamento “engajado” como o marxista, é natural que o próprio professor assuma as suas convicções pois caso contrário, deixa espaço para uma ideologia maior e sub-reptícia: *“Se o homem é um ser socialmente determinado, (...) o professor irá expressar em suas acções, em sua prática profissional, valores, crenças, preferências, opções, visões do mundo que, em última instância reflectem o seu comprometimento de classe. Ainda que se calasse perante os assuntos mais candentes e controversos, a pretexto de evitar induzir os alunos a pensarem como ele, não estaria sendo neutro e sim deixando o caminho livre para a doutrinação que a ideologia dominante já exerce sobre os alunos”*<sup>4</sup>.

A influência ideológica é real e pode chegar-se à situação peculiar referida no relatório da Unesco sobre a Filosofia no mundo, onde se aponta o caso particular de um professor moscovita, Dobrokhotov, da Universidade de Moscovo que defende uma redução provisória da filosofia no ensino superior, já que há ainda uma grande carga ideológica nos professores, de tal forma que essa filosofia virá marcada por essa ..

Em alguns exemplos porém, encontramos a defesa de um ensino o quanto possível incólume às convicções pessoais. Ricoeur é directo nesta questão afirmando: *“Ensinei tanto em estabelecimentos confessionais como públicos. Nos dois casos agi sempre da mesma maneira.*

---

<sup>1</sup> Barata- Moura, José , “Filosofia e ensino da filosofia”, in Marnoto, Isabel (1989), Op.cit., p.69.

<sup>2</sup> Gallo, Sílvio e Kohan, W.Omar (org), (2000), Op. cit. p. 183.

<sup>3</sup> Também Luís Rozalén insiste na mesma ligação : *“La figura del profesor de filosofía encierra gran parte de los componentes fundamentales de la asignatura que enseña: es, ella misma, una figura conceptual cuya función no puede dirimirse solamente con planteamientos curriculares o psicológicos. Ante todo el profesor de Filosofía deberá ser un filósofo que lleve a cabo una actividad filosófica (en algunas formas o niveles)”*- Rozalén, José Luís, *“Enseñar la Filosofía, las filosofías e a filosofar”* in Cifuentes, Luís M. Gutiérrez J.M, entre otros (coords) (2001) – *Enseñar y aprender Filosofía en la educación secundaria*, 4, 2ª ed., Cuadernos de Formación del profesorado, Barcelona, Ed. Horsori, p.78.

<sup>4</sup> Silveira, Renée, “Um sentido para o ensino da filosofia no nível médio” in Gallo, Sílvio e Kohan, Omar (2000), op.cit., p.137.

<sup>5</sup> Portugal e Espanha, durante tanto tempo sob uma ditadura, será que reflectirão o peso desse “tradição” no ensino da filosofia?

*Nunca manifestei um elemento de convicção pessoal. Quando apresentava Espinosa era espinosista, quando apresentava Kant era kantiano (...) Estabeleci sempre uma distinção quase esquizofrénica entre as minhas convicções pessoais e o que ensinava”<sup>1</sup>. Fazia-o porque considerava existir uma violência subtil na assimetria entre o professor e o aluno que era preciso desconstruir e isso só pelo rigor de se manter fiel ao que é de cada autor. Steiner dá o exemplo de Lagneau e Alain, professor e discípulo, de que embora se fizesse o uso de comentários pessoais, o rigor da apresentação sobressaía na perspectiva daquilo que os alunos testemunham: “Lagneau partia sempre de um texto mas acabava por se desviar dele mediante o comentário aparentemente improvisado, intensamente pessoal, anti-sistemático e contudo, metódico. Seria esse também o comentário de Alain (...) As lições de Alain começavam já a tornar-se lendárias. “Não assistíamos a uma exposição de ideias de Platão e de Descartes”, recordará um aluno “estávamos na presença deles sem intermediários”<sup>2</sup>.*

Nesta questão a filosofia debate-se consigo própria: sendo plural ao ponto de cada filosofia ser irrepetível, não é do consenso que retirará o seu significado mas ser de ordem racional supra-realidade concreta, transcendendo discursos narrativos de evocações pessoais e contingentes, ou, se pelo contrário, se afirmará pela presença directa no imediato da realidade concreta pelo compromisso que tem nessa realidade em que vive e que é natural que problematize. O significado da filosofia como entendimento geral do conceito de uma cultura, retirar-se-á da força dos argumentos daqueles que mais directamente nela se envolvem, queiram ou não, expressando uma leitura da representação colectiva no momento histórico em que se situa; mesmo na visão de transcendência ela não pode negar a ligação efectiva com a representação dos filósofos; a razão é o único garante para o não envolvimento relativista, respeitando a distância possível.

E se na teoria as filosofias se debatem, no seu ensino da filosofia a questão cresce em polémica; a ideia de que aquilo que se transmite tem a exigência da qualidade da verdade, a riqueza com que se subentende essa potencialidade não tem a mesma direcção nas opiniões: a riqueza daquilo que se comunica, a interpretação ganha com o acompanhamento do comentário, sobretudo se ele for adaptado pelos seus directos intervenientes à situação em que o conteúdo se apresenta, ou se, pelo contrário, a riqueza do que se comunica reduz ao mínimo o desvio da

---

<sup>1</sup> Kechikan, Anita, (1993) – **op.cit.**, p.73.

<sup>2</sup> Steiner, George (2004) – **op.cit.**, p.91.

interpretação com o potencial de liberdade que fica ao receptor desse conteúdo? Mais ainda, na institucionalização da disciplina e na relação desta com os regimes políticos, é questionável se é realista considerar-se a completa libertação das suas finalidades, daqueles que a definem para o ensino, sem qualquer intromissão. A própria selecção dos conteúdos, o peso da história da filosofia nos currículos, tudo isto é uma inscrição insuperável.

Quanto à postura do professor: ou dissimula a inscrição sem que a anule, e pelo entorpecimento sem distanciação contribui para uma certa aceitação como processo natural de uma verdade dificilmente rebatível, ou, deixando desde logo uma perspectiva pessoal torna mais fácil a contestação directa com alguma filosofia porque o próprio professor a qualquer momento, não respeitando uma certa distanciação, torna o discurso mais acessível a ser rebatido pelos alunos do que as teorias gerais o permitiriam; ou seja, o próprio professor se interrogará se diante dos seus alunos concretos a sua “lição” ganha pela racionalidade abstracta ou pela sujeição a uma concreticidade provocada por si, que promova mais proximidade do aluno com a filosofia e a envolvimento do aluno com uma realidade em que vive.

Gustavo <sup>1</sup> considerando as modificações reveladas pela filosofia em diferentes momentos, constrói um esquema com distintos modos de expressão da filosofia, considerando não apenas o lugar diverso que a filosofia pode tomar, ou a escolha por diferentes conteúdos, mas também da relação que os professores têm com diferentes entendimentos. Assim, indica quatro tipos de filosofias manifestas: 1-Filosofia dogmática; 2- Filosofia histórica; 3- Filosofia adjectiva; e 4 – Filosofia crítica.

A filosofia dogmática encontra-a o autor nos períodos ditatoriais. Em muitos casos, uma “*antesala*” da teologia, mas também expressa em regimes marxistas. Aí, o índice de presença da disciplina nos planos de estudos é dos mais significativos; na ditadura franquista alcançou esses índices nomeadamente no período do nacional-catolicismo. Em Portugal, segundo Trindade,<sup>2</sup> a disciplina de Filosofia, se no período do positivismo atingiu o seu índice mais baixo na carga horária, com apenas uma hora semanal em cada ano do ensino complementar, em 1948, em pleno regime

---

<sup>1</sup> Bueno, Gustavo, (1995) – *Que es la Filosofía?*, 2ª ed., Oviedo, Pentalfa, p .59 a 92.

<sup>2</sup> Trindade, Victor (s/d) – *Da Filosofia no Liceu*, Lisboa, Seara Nova, cf. p. 90 e 101.

salazarista, a disciplina atingiu o seu ponto mais alto com quatro horas semanais em cada um dos anos.

Bueno deixa a suspeita da influência do corpo de professores nesse período franquista; estes professores segundo ele, que não se actualizaram, e vieram mais tarde, já na democracia reclamar um papel igual ao originário mas com fracos argumentos, que mais não mostraram do que interesses “*gremiales*”<sup>1</sup>.

A filosofia histórica é de longa vigência: é uma filosofia histórico-filológica muito concentrada no estudo dos autores. É uma filosofia que de alguma forma vem tomar o lugar da escolástica, é repetitiva. O autor é pertinente quando observa que aos investigadores do Departamento ou de uma Faculdade de Filosofia não se lhes exige publicação de um sistema próprio ou de uma doutrina específica, ao passo que isto seria absurdo noutros sectores, designadamente nas ciências positivas. Ressalvando as diferenças, o que é importante é que o autor quer realçar uma associação bastante significativa das universidades ao estudo da história da filosofia, e, por conseguinte da mesma associação com os professores de filosofia do secundário por força da formação que receberam de modo a não se terem “despegado” de uma filosofia sistemática, não criadora mas repetitiva. Assim, o professor deste modelo: *“ha sido educado o formado profesionalmente en Facultades en las cuales los planes de estudios parecían orientados a impartir la filosofía “real existente” considerando además como dogmatismo, adoctramiento o partidismo antidemocrático cualquier inclinación por un sistema filosófico determinado en detrimento de los otros”*<sup>2</sup>.

Esta situação derradeira deixa ainda para hoje a questão sobre o que se entende por uma boa formação de professores de filosofia. Na ligação com este trabalho, esta tendência é uma razão para considerarmos a tomada de consciência do professor, o saber como única ou como a mais válida possibilidade, caminho para reverter a situação, para mudar o futuro.

Quanto a um outro modelo de filosofia, Bueno indica-nos a filosofia adjectiva; uma filosofia que tenderá a rejeitar a institucionalização porque além de se opor a formas tradicionais de filosofia (históricas e sistemáticas), quer um contacto experiencial com lugares informais de vida comum, espaços que outros criticarão como triviais, sem importância filosófica mas onde esta filosofia

---

<sup>1</sup>Trindade, Victor (s/d) – Cf. p.61.

<sup>2</sup> Trindade, Victor (s/d) – Ibidem, p. 65.

pretende uma verdadeira vivificação: *“Hay una tendencia muy acusada entre los profesores de filosofía a mirar con receo o con desprecio a estos usos del término filosofía que consideran ridículos o triviales. (...) Sin embargo lo más lógico, es que la filosofía adjetiva busque lugares informales para una educación difusa: escenarios de rock (cuyas músicas y letras están plagadas de filosofemas, debates televisados, libros “destinados a Sofia””*<sup>1</sup>. Corresponderá pois a um conjunto de expressões filosóficas que caberão num conceito de filosofia popular para os nossos tempos. Nos professores mais jovens há alguns com inclinação para esta filosofia ou este modo de abordagem, não principalmente por razões de fundamento mas como estratégia de motivação dos alunos, para criar uma situação de habilidade profissional de maior impacto pela exibição.

Em último lugar, apresenta-se um modelo de filosofia que o autor defende, uma filosofia do presente, por esta razão com afinidades à filosofia adjetiva mas, também com importantes diferenças; enquanto sistema doutrinal pretende um conjunto de linhas doutriniais, há um formalismo enquanto pressuposto necessário à reflexão crítica do presente empírico e prático, uma filosofia comprometida nomeadamente com a formação de cidadãos críticos e aqui muito especialmente de uma *“massa crítica”* de um conjunto de cidadãos mais atentos e dispostos a preparados para a crítica aos problemas das sociedades actuais. Como a filosofia não pode ser vazia, isso seria falso, tem então um conteúdo doutrinal, um socialismo que o autor defende como *“socialismo filosófico”*.

O que deste modelo decorre de interesse para este trabalho é a ideia de que a crítica, além de poder estar ao serviço de causas exteriores à própria filosofia ou disciplina, começa também por ser um instrumento vital à superação de formas de filosofia menos vivificadas ou estagnadas, ou ainda de perspectivismo estreito; a crítica é considerada aqui como uma abertura da filosofia à sua própria evolução. Por outro lado, deste modelo decorre a ilação conclusiva da fina ligação mas necessária, que a filosofia estabelece sempre com um determinado conteúdo que põe nessa inscrição a vertente ideológica. Se a ideologia não há-de conseguir efeito residual ou estagnante isso depende ou dependerá do movimento constante de crítica que houver; pelo contrário, quando a própria crítica, ainda que existente, se torna redundante, uma forma de negativismo sem criação, a

---

<sup>1</sup> Trindade, Victor (s/d) – Ibidem, p.68-69.

\* - Um socialismo *“en su extracto más genérico”*, (... *“no ya según sus estructuras, económicas o administrativas determinadas, o según alguna forma concreta histórica suya”*, Bueno, Gustavo (1995) – op.cit., p. 77.

filosofia, ela própria se torna amorfa, submetida à ideia principal do conteúdo fixista seja ele qual for.

Em cada um destes exemplos podemos encontrar diferentes representações do professor, do seu papel, o que se diferencia de acordo com o tempo histórico em que se inscreve, de acordo com as filosofias gerais da cultura e sociedade na realidade concreta em que acontece.

Também relativo a esta problemática, é de referir um capítulo rico de conhecimento de J.M<sup>a</sup>, sobre a formação e desenvolvimento de diferentes etapas de profissionalidade do professor na carreira que percorre; além de uma diversidade que encontramos, há pertinência pelo facto de a leccionação da disciplina estar sujeita a outras condicionantes. Entre muitos esquemas apresentados, destaque-se o de Huberman, sem contudo considerarmos aqui a indicação dos períodos de anos que faz para cada um deles, que a nosso ver poderão ser susceptíveis de alguma contestação. Assim, segundo esta organização de etapas pelas quais o professor passa ao longo da sua carreira há:

1- Entrada na carreira: uma etapa de sobrevivência e descoberta; é o primeiro choque do professor com a realidade do ensino; há um entusiasmo manifesto não obstante as dificuldades e o que tem ainda a aprender.

2- Segue-se a estabilização, em que o professor normalmente entra numa estabilidade profissional (quadro de escola). Nesta etapa os professores revelam adquirir maior domínio das técnicas e materiais utilizados com os alunos.

3- Agora uma fase de experimentação ou diversificação na actividade; não é uma etapa homogénea mas onde se começam a traçar opções algo diversas entre os professores: se alguns procuram concentrar o seu interesse na sua capacidade docente, outros buscam a promoção profissional desempenhando funções administrativas e outros ainda que reduzem os seus compromissos profissionais a ponto de deixarem a docência por outra profissão ou continuam-na com dedicação parcial a uma actividade paralela.

4- Há depois por parte do professor uma busca de uma situação estável, uma relação mais confiante e serena com o ensino; estes professores sentem o distanciamento na idade com os alunos e colegas mais jovens. Segundo Huberman, uns reagem com serenidade e distanciamento

---

<sup>1</sup> Cifuentes, Luís M., y Gutierrez, José M<sup>a</sup>, (coord) (2001) – Op.cit.p.17-25.

afectivo dos alunos, estão mais preocupados em desfrutar do ensino do que de uma promoção profissional; outros mais conservadores, confrontam-se mais com as novidades, com os companheiros, alunos e sistema.

5- Finalmente a fase de preparação da “jubilação”. Aqui se diferenciam aqueles de uma preparação positiva pela preocupação que colocam ainda no trabalho docente, assim como e ainda, nas suas especializações; outros porém, de preparação defensiva que mostram-se pouco abertos à mudança e inovação docentes e, finalmente, aqueles que sairão com desencanto, professores um tanto frustrados com a sua profissão.

A relação do professor com o seu ensino não passa apenas pela leitura teórica das suas concepções mas também pelo estado de situação em que se encontra como profissional num sistema, interagindo com ele, influenciado pelas mudanças mais ou menos abaladoras, pelas expectativas que mudam, pela sua relação com os vários intervenientes nomeadamente alunos e directivas superiores. No que se refere à neutralidade ou não - neutralidade, a qualidade do exercício, o esforço ou empenho com que se procura manter ele próprio um investigador em favor de um ensino, com maior conhecimento, ou pelo contrário, a tendência para se “desleixar” na sua aplicação ao estudo continuado que o ensino exige, até pela actualização da informação, farão diferença na aula, no conhecimento com que desenvolve a “lição” e na qualidade das estratégias que apresenta; é possível que o discurso opinativo seja uma fuga da falta de dedicação ao aprofundamento das matérias para além dos manuais.

De facto, nestes aspectos que tocam a “neutralidade” para o ensino da filosofia – e que a afinal o tornam real e concreto, pois só se ele existisse “algures” nada lhe tocara – há também uma dificuldade que fere mais agressivamente a qualidade do ensino-aprendizagem: a insegurança do saber. O professor com fraco saber científico na recolha de todo um conjunto de pormenor de análise de conceitos, filosofias, autores, tenderá sempre para uma superficialidade redundante; o simplismo a que pode chegar pode levá-lo a uma leitura mais pessoal, tornar-se um ser mais permissivo em leituras precipitadas que alunos “voluntariosos” na capacidade de síntese logo se aprontam a realizar. A necessidade didáctica de uma linguagem mais concreta e acessível é uma forte possibilidade para deixar descair o rigor dos conceitos empregues; a desconstrução que se realiza leva a um nível mais concreto, nomeadamente pelo uso de exemplos, assim como, a necessidade de conviver nas aulas com eventuais experiências que os alunos possam trazer e que

nem sempre vêm organizadas, atempadas ou adequadas, e que o professor quando aceita a participação oral não consegue prever o desinteresse desse “testemunho” tão particular ou desajustado. Assim se vai construindo uma aula de filosofia de rigor duvidoso, sobretudo quando o professor não sabe ou não se determina com firmeza a recuperar de novo um discurso que reponha a informação e forneça os conhecimentos necessários, a visão mais completa possível do assunto; a refutação do professor encontrando no seu saber os melhores aspectos para ser fiel ao conteúdo ou autor em questão, é uma tarefa difícil e onde muito mais que a vontade, a verdade se repõe pela quantidade e qualidade do saber em causa; ainda que iniciantes estes alunos, podem lançar dos reptos mais difíceis, menos pelo ponto de vista inovador com que surgem, mas mais pela interpretação tão pessoal e linguagem deficiente que muitas vezes utilizam.

Por conseguinte, a apresentação dos conteúdos aos alunos deve ser pela simplificação, no entanto para chegar a eles, o professor terá além de conhecimento, encontrar os melhores “episódios” para fazer suceder a sua planificação e depois ainda na sua aula, tornar-se um bom mediador encaminhando os raciocínios. Este encaminhamento nunca poderá ser não - directivo como em alguns momentos algumas pedagogias reclamavam para todo o ensino; não caindo no extremo oposto do ensino pitagórico, da repetição a que já aludimos para os primeiros anos de estudo da filosofia, o encaminhamento implicará naturalmente alguém que se adianta nas possibilidades que oferece: o número de possibilidades lógicas aceitáveis, a qualidade dos argumentos para um passo em frente no raciocínio, as questões que o professor coloca, a abertura e modo da pergunta recai sobre o saber e a responsabilidade do ensinante. Mesmo a problematização, é pelo menos em algumas alturas provocada pelo professor e na falta de interpelação ou fraca participação dos alunos, esta tende mais para que seja o professor a adiantar-se, a provocar constantemente as perguntas: o filosofar.

Por outro lado, este adiantar-se do professor, recuperando a exigência do conteúdo não pode perder de vista os alunos, se estes o acompanham ou não. Diante das desigualdades dos alunos, a presença e premências dos conteúdos não pode cair no reforço das desigualdades iniciais, exigindo-se o mesmo, colocando o assunto como dominação (Bourdieu). O filósofo é necessário sem que se possa substituir ao professor que trabalha a aula; o ensino só é ensino se houver trabalho do professor que constrói a aula.

A formação de professores para ser resposta às exigências do ensino da filosofia ganhará muito na medida em que integrar filósofos na sua composição; ao nível universitário, a exigência de um rigor intelectual distintíssimo, assim como uma grande actividade heurística dos formadores revelada por iniciativas tais como publicações, seminários ou cursos de formação contínua, grupo de leitores, capacitarão a filosofia e o seu ensino para uma actualização constante evitando o mais possível o sentido pejorativo do fixismo de uma formação de professores dogmática.

A formação de professores de filosofia em particular, não pode andar sob pressão das demandas exteriores das sociedades, respondendo a exemplos de pedagogismos variados, ao ritmo dos quais os objectivos se definiriam; como diz Prado Coelho: *“Quando se crê que o essencial é formar professores, é muito possível que se formem maus professores. Quando se pensa que o essencial não é formar professores, é muito possível que se formem bons professores”*<sup>1</sup>. Destaca-se porque este artigo é um apelo do autor a que se consiga a criação na formação dos professores, defende uma secundarização da pedagogia na fase inicial de formação, levando-a para os lugares de profissionalização. Particularmente para a formação de professores de filosofia, é importante promover entre estes uma cultura científica nas variadas áreas; não uma entrada na especialização mas uma actualização quanto necessária às principais explicações do mundo; não se pode problematizar um não – assunto, não se faz filosofia do senso-comum ou de preconceitos. A realidade é concreta e só se mostra capaz de interrogar aquele que primeiro revela curiosidade, primeiro a curiosidade, depois o interrogar torna-se emergente. Em qualquer disciplina da filosofia, só encontramos conteúdo válido quando a sua relação existe com a informação actualizada do que se passa. Lagoas, a propósito desta questão: *“A filosofia é uma forma de pensamento: crítico, rigoroso, responsável, interventivo até. Hoje o **saber** é essencialmente científico. A filosofia poderá assumir-se, isso sim, como uma reflexão sobre os nossos saberes e os nossos poderes: se soubermos pensar com mais rigor, seremos seguramente cidadãos mais esclarecidos, mais actantes e interventivos”*<sup>2</sup>

Referindo-nos agora directamente à questão sobre a possibilidade de um ensino neutro, ou não – neutro na filosofia, diremos que teórica e praticamente é impossível um ensino neutro pela

---

<sup>1</sup> - Prado Coelho, Eduardo, (1988) – “A invasão dos pedagogos – Ponto de vista”, *Revista do Jornal Expresso*, 14 de Fevereiro, p.30.

<sup>2</sup> Lagoas, Sérgio. “A Filosofia e os seus Mitos” in <http://www.criticanarede.com/fil-mitoensino.html>.

não-inscrição que isso implicaria; isso é impossível na medida em que o modo de ensino é já uma apresentação, resulta de uma escolha na condução do raciocínio que se apresenta, nos seus caminhos, nas perguntas, nas alternativas que se preferem, realçam ou preterem, na interpretação que o próprio intérprete faz do conteúdo da obra ou do autor. Como diz José Luís Pardo, o sujeito interfere na narração: *“No hay en parte alguna un caudal de “episodios” como corriente narrativa (o de experiencia) salvaje, indómita y amorfa (en donde os narradores pudieran buscar sus “temas”), que luego tuviera que ser “encanzado” en una configuración narratológica formal, así como no existe en parte alguna – ni por supuesto y especialmente en un hipotético “mundo de Ideas” – como ya se ha dicho, una colección de configuraciones narratológicas formales dispuestas para ser “llenadas de contenido por el caudal de peripecias ocurrentes”*<sup>1</sup>.

Nesta questão, a importância que possa ter a História da Filosofia ou não, na consideração geral do programa ou no próprio conceito de ensinar do professor é já de si uma interferência; a “geografia das ideias” como o considera Chatelêt, resulta de uma construção pela qual se pretende no ensino-aprendizagem uma historicidade para o próprio aluno, uma representação contextualizada que só interessa na medida em que se insira nos interstícios do presente e da acção actual; nesse sentido, implica uma “recreação” do texto do autor, um envolvimento do sentido do conteúdo das obras à relação das questões do presente, mesmo que não se tratem de questões primárias acidentais, mas que de natureza profunda se colocam encontrando a afinidade universal com filosofias de todos os tempos e com a diferença do que se interpreta com relevância.

Por mais esforço que o professor coloque numa fidelização à história da filosofia, esta possível pretensão a uma neutralidade em não se afastar do autor original, pode ter um efeito muito maléfico, como o expressa Deleuze: *“Pertencço a uma geração, a uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinadas com a história da filosofia. A história da filosofia exerce, no seio da filosofia, uma acção repressiva evidente, é o Édipo propriamente filosófico: “não ousarás falar em teu próprio nome antes de ter lido isto e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo”*<sup>2</sup>.

Além de conduzir a consequências de desvio do filosofar, vimos também que na história do ensino da filosofia esse tipo de aula centrado na História da Filosofia não impediu ideologizações,

---

<sup>1</sup> Pardo, José Luís (2004) – *La regla del juego – sobre la dificultad de aprender filosofía*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, p.263.

<sup>2</sup> Deleuze, Gilles (1990) – *Pouparlers*, cti in Fadigas, Nuno (2003) – *Inverter a Educação- De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação*, Porto, Porto Editora, p. 52.

além de que, como também dissemos atrás, tal linha estrita de interpretação não oferece a riqueza da historicidade aos alunos.

Para a neutralidade do professor, cabe insistir, é a afirmação científica aquela que melhor lhe pode oferecer mais do que conhecimento, sabedoria para dar na explicação, assim como capacidade hábil para questionar, problematizar, criticar, não apenas como técnico de uma didáctica mas como figura – sujeito que se adianta em querer pensar correcta e rigorosamente para se compreender aquilo que é assunto e que, a cada vez interrogado oferece novas possibilidades, pois que não havendo soluções, há apenas respostas. A didáctica para este professor como a referia Platão não deve ser vista apenas como um mero instrumento técnico mas em si mesma como constitutivamente filosófica; ora, nesta abordagem é a sabedoria que liberta o professor para um exercício mais abrangente e que possa nisso incluir um maior valor filosófico sem prejuízo da verdade. Cifuentes a este propósito diz: “...cada profesor de filosofía puede y debe enseñar aquello que él mismo, como creador autónomo de la filosofía quiere o le gusta enseñar”<sup>1</sup>. Tal abertura para o próprio professor realizar o exercício de filosofar não se confunde com intencionais ou inconscientes inclinações por leituras perspectivistas de presentismo inconsequente.

À neutralidade do ensino colocam-se obstáculos concretos do próprio sistema quando o que se ensina é interrompido por razões concretas e circunstanciais sendo que todas elas se inscrevem num principal obstáculo: o tempo. Como diz Jean Lefranc: “*Car nous devons bien en venir à parler d’horaires, c’est-à-dire du temps de travail indispensable à l’élève autant qu’au professeur. La disponibilité d’esprit de l’un et de l’autre est nécessaire ici plus qu’en tout autre discipline: il n’est pas de technique pour accélérer le temps et la réflexion*”<sup>2</sup>. A contingência do tempo, horário, tempo intercalado, situações concretas onde o tempo impede uma liberdade para o filosofar espontâneo, muitas vezes mais demorado. Para o professor, o tempo é um irremediável obstáculo, depois de toda uma estruturação planificada do pensamento, muitas vezes quando o aluno começa a despegar-se para iniciar um raciocínio mais ousado, é-se muitas vezes interrompido pelo limite do tempo que a próxima aula procurará recuperar. Pardo, numa leitura mais fundamental diz: “*Cuando Sócrates explica o modo en que los hombres se malogran (es decir, fracasan en su intento de*

---

<sup>1</sup> Cifuentes, Luís Maria, “Un problema metafilosófico prévio: ¿Es posible enseñar y aprender Filosofía?, in Gutiérrez, (2001), Op.cit., p. 89.

<sup>2</sup> Lefranc, Jean, “Quand philosopher est enseigner” in *Encyclopédie Philosophique Universelle*, p.914.

*aprender o de “progresar hacia si mismos”) por tener que participar en una carrera contrareloj, no está describiendo únicamente la degradación moral de los buscavidas sino exponiendo la raíz de todos los males, la causa por la cual los mortales pueden llegar a ser malos a preferir la falsedad a la verdad, que no es otra más que su propia falta de tiempo (de unos hombres millonarios en scholé que dispusieran de “todo el tiempo libre” del mundo y llegasen a buenas conclusiones no podría decirse que son “virtuosos” en un sentido moralmente apreciable”<sup>1</sup>*

Com muitas contrariedades, afirmar-se uma neutralidade no ensino da filosofia que signifique independência ideológica, capacidade de interpretação mais acertada para uma apresentação dos seus conteúdos, signifique compromisso com a verdade, capaz de exorcizar os fantasmas da reprodução e suscitar no aluno a capacidade de uma problematização livre, é tarefa árdua cheia de obstáculos, consciente, bem formada, intencional, profissional de quem a procure realizar, além de ser pertinente a perspectiva marxista de que entretanto outras influências se fazem. E, se alguns não acreditarão que este professor possa ser filósofo como Muglioni: *“ Sans doute le professeur de philosophie est-il rarement un philosophe authentique et capable de créer des œuvres originales, ”*<sup>2</sup> que o professor possa no mínimo não ser desfavorável a uma aproximação do aluno ao filosofar, que não seja o “assassino” da filosofia que Chatelêt acusa, que consiga mostrar a habilidade da equilibração entre o rigor filosófico e a capacidade de comunicação ao público jovem, suscitar-lhes a problematização que, não sendo filósofo seja algo muito próximo como o da seguinte comparação: *“Corramos o risco de tentar provar analogicamente este novo modo de entender a diferença entre o filósofo e o professor de filosofia recorrendo à diferença estabelecida por Merleau-Ponty entre o artista e o esteta. O artista é o génio criador e o esteta aquele que com ele se identifica no acto de re-criação, não se confundindo por isso mesmo com o génio”*<sup>3</sup>

Se de filósofos não se compõe o corpo docente, até porque as exigências funcionais (administrativas, burocráticas) do sistema educativo tornam a disciplina não atractiva (pelo menos para muitos filósofos), de *per si* a profissão de professor de filosofia é já um valor enquanto torna a filosofia de outros comunicável e motiva o aluno para essa actividade.

---

<sup>1</sup> Pardo, José Luís, (2003) – Op. Cit., p.281.

<sup>2</sup> Muglioni, Jacques (1979) – “Quel enseignement est-il fondé a se dire Philosophique? – *Révue d’Études Philosophiques* in Marnoto (1986) Op. cit., p. 84.

<sup>3</sup> Castro, M<sup>a</sup> Gabriela e Machado, Rui, “Filosofia: instrução e educação”, in *Revista Arquipélago* (1998)-Filosofia, n<sup>o</sup>5, Op.cit., p. 153.

## 2.5. ALGUMAS QUESTÕES DIDÁCTICAS PREPONDERANTES PARA EXPLICAR O ENSINO DA FILOSOFIA

Questões didácticas vêm sendo já referidas neste trabalho; inevitavelmente não poderíamos analisar a problemática da ensinabilidade sem nos inserirmos no modo didáctico. Contudo, nesta análise é necessário uma abordagem directa à didáctica e a algumas questões que lhe são colocadas que são também razões justificativas da variabilidade na representação e actuação do ensino da filosofia.

Começando pela didáctica em si, como disciplina prática da filosofia, no conceito que toma, no lugar e função que possa ter, cria questionação polémica; assumir a didáctica ou não, tomá-la como dissertação intrínseca à actividade filosófica ou como extrínseca enquanto exigência que o ensino coloca à institucionalização, faz daí decorrer diferentes representações e diferentes práticas nos professores. Numa apresentação resumida das resistências à didáctica, Joaquim V. apresenta algumas possibilidades encontradas nessa reacção: ou porque a consideram “*algo de desnecessário*”, de irrelevante ou supérfluo; uns consideram-na “*natural*” ou “*inata*”<sup>2</sup> e se assim é, não se aprende, não se adquirem essas habilidades mas o exercício da própria actividade filosófica, a sua comunicação inclui o modo –, outros há que resistem à didáctica porque apenas a consideram “*suplementar*” ou “*adicional*”; a importância e função que reconhecem a essa disciplina são apenas de carácter instrumental ou funcional; é qualquer coisa de exterior à filosofia derivada da necessidade do ensino; e por fim, um grupo daqueles que consideram a didáctica

<sup>1</sup> Neves, Joaquim Vicente – “Subsídios para um Paradigma Organizador do Ensino da Filosofia enquanto disciplina escolar” in Henriques, Fernanda e Almeida, Manuela Bastos, (coord) (1998) – *Os actuais programas de Filosofia do Secundário, Balanços e Perspectivas*, Centro de Filosofia, Lisboa, Universidade de Lisboa, p. 37,38.

<sup>2</sup> “*Per a ser filòsof – si l’idealisme s’hagnes d’acreditar com la verdadera filosofia -, per a su filòsofs hi há de naixer, s’há de ser educat i educar-se a si mateix: però no es pot su filòsof per car art humà*” –Fichte cit in Martens, Ekkehard, (1991)- *Introducció a la Didáctica de la Filosofia*, València, Universitat de València, p. 25,26.

<sup>3</sup> “*Sócrates n’a pas à être pédagogue en philosophie, il est pédagogue parce que et en tant que philosophe, c’est-à-dire maieuticien* » (...) *La meilleure formation pédagogique d’un professeur de philosophie, c’est sa formation* » Tozzi, Michel, Baranger, Patrick, Benôit, Michéle, Vincente, Claude (1998) – *Apprendre à philosopher dans les lycées d’aujourd’hui*, Pref. Philippe Meirieu, Paris, Hachette Éducation, p.25.

“prejudicial” ao ensino da filosofia; o esforço com que se constrói uma certa comunicação, tornando a filosofia simples, acessível, “falsificam” o conteúdo da filosofia.

Para afirmar o lugar e importância da didáctica, não se podem ignorar ou desprezar estas resistências mas considerá-las críticas necessárias a pensar a didáctica. A ideia subjacente a um certo temor diante da didáctica não está pela possibilidade de complementaridade que ela possa ser no ensino, mas, a de um poder maior que crie subserviência da filosofia pautando-a por um tipo de prática que torne impossível a espontaneidade do acto filosófico; quando a didáctica como exigência geral do ensino é orientada por pedagogias de vertentes racionalistas (como a de objectivos) ou tecnicistas, podem infringir-se duros golpes na liberdade do exercício heurístico para problematizar, criticar ou argumentar; ora de que serve o modo de ensinar se nos escapam as oportunidades de criação?

Num âmbito de definição da filosofia, a didáctica não lhe é intrínseca se considerarmos que o método de pensar é que é intrínseco à filosofia, no entanto, para o ensino da filosofia é um complemento natural e necessário à comunicação filosófica a um público diverso daquele que naturalmente fluiria à filosofia senão fosse pelo sistema escolar, e um público algo homogéneo e particular, enquanto representam na sua maioria um grupo de jovens adolescentes. Contar apenas com a habilidade natural para um ensino sistemático num horário concreto, institucionalizado, é insuficiente. Estes jovens adolescentes não são todos eles curiosos como os “transeuntes” que afloram as conversas de Sócrates ou aqueles que espontaneamente pegam numa obra filosófica para a ler. A quantidade, heterogeneidade de motivações, aptidões e linguagens, a formação intelectual diminuta que evidencia a novidade e dificuldade com que a maioria é iniciada numa descoberta do pensamento formal da existência, precisam de uma comunicação muito preparada, objectivamente preparada, para fornecer instrumentos à entrada e evolução destes aprendizes.

É irrisório pensar-se a espontaneidade do filosofar como suporte capaz de encontrar a comunicação necessária ao ensino actual; deixar-se à responsabilidade de cada professor além de ser um abandono, implicará uma diversidade de tal modo variada que porá em questão o desajuste de alguns exemplos, que, se alguns poucos brilham pela exemplaridade, outros criarão efeitos de descrédito da disciplina, acusado por testemunhos de alunos que em vez de motivação, encontraram um plano para desmotivá-los, nomeadamente pela confusão criada muitas vezes pretensamente filosófica mas realmente desleixada e desorganizada. Considerando as

características e condicionantes deste ensino, ele não se realiza nos mesmos pressupostos de um ensino de uma elite filosófica, ainda que iniciada. A não ser assim de modo didáctico, -ainda que se abaxe a um nível de simplicidade filosoficamente pouco interessante -, não se pode então falar desta disciplina no ensino escolar actual; por outro lado, a didáctica não é impeditiva de formas mais criadoras e livres que possam responder adequadamente a níveis mais elevados de motivação e formação intelectual; mais estimulantes portanto.

A falta de uma didáctica torna o ensino vulnerável de maneira a levar ao desinteresse ou a colocá-lo subserviente a outros saberes ou disciplinas, declinando-se por fim a outras didácticas exteriores. A disciplina não necessita de modelos gerais da didáctica mas, em vez disso, uma didáctica acompanhada, dialogante e evolutiva com os actores do ensino-aprendizagem, uma didáctica pertinente, feita de caminhos diversos e provisórios até à adaptação e interpretação que o professor faça dessa oferta.

Mas sobretudo a convergência da variedade das práticas num paradigma organizador do ensino da Filosofia como preconiza Joaquim V. Neves, se pensado no interior da própria disciplina correspondendo naturalmente às habilidades espontâneas do filosofar como são conceptualizar (definir), problematizar (interrogar) ou argumentar (discutir) não desvirtuará a filosofia mas encontrará uma comunicação actualizada e preparada aos objectivos mais enriquecedores do ensino da filosofia. Sem se submeter a modelos reducionistas importados, sem sobrepor o ensino à filosofia – um limite importante a respeitar-, a relação de complementaridade da didáctica e também de antagonismo,- enquanto se obrigar a repensar -, criará uma realidade mais exequível aos conteúdos filosóficos no ensino secundário. Consideramos à semelhança de Ekkehard Martens: *“No hi ha filosofia prèviament a una situació didáctica concreta o fora d’ella sino solament en ella i amb ella”*<sup>1</sup> Um paradigma organizador do ensino da filosofia no que se refere à didáctica, reuniria as possibilidades do ensino da filosofia atendendo à sua natureza, procuraria esclarecer objectivos, métodos, esquema de ensino-aprendizagem, avaliação, o mais possível no encontro dos conteúdos aos seus destinatários desta comunicação; tal paradigma traria maior coerência nas práticas docentes; o mesmo se diga quanto ao contributo que pudesse advir de estudos empíricos desta problemática. Estas lacunas explicam muito o facto do ensino da filosofia ficar tão dependente dos

---

<sup>1</sup> Martens, Ekkehard (1991), **op.cit.** p.44.

professores e daí práticas menos justificadas de alguns, ou de outros numa fidelização inquestionável aos ditames ministeriais, ou ainda de outros que com esforço acrescido sentem-se isolados e sem apoio.

Para além disso, para que uma didáctica cumpra as suas possibilidades é preciso não esquecer o espaço que há à volta da aula e para lá da aula, isto é, a necessidade de um currículo completo integrador, dialogante numa transdisciplinaridade de saberes também de actividades extra-curriculares que ofereçam oportunidade para um filosofar mais espontâneo. A limitação da actividade filosófica à sala de aula não tem a riqueza que terão práticas exteriores para discussão de assuntos vários e filosóficos a partir dos acontecimentos quotidianos, (ex. direitos humanos). Num conceito completo de exercício didáctico, o professor, se encontrar condições para isso, poderá encontrar nestas actividades um complemento, nomeadamente em motivação dos alunos, para a disciplina. Considerando as condições de horários cheios que os alunos têm e as condições físicas de muitas escolas em Portugal e de imposições desajustadas aos professores, cabe relembrar uma exigência entre outras do Greph: *“...exiger des instituticions à la mesure de cette discipline impossible et necessaire, inutile et indispensable”*<sup>1</sup>

Uma questão pela qual passamos nesta análise, refere-se ao binómio que ganhou visibilidade com Kant e Hegel de filosofar levando à filosofia ou da filosofia para vir a filosofar, isto é, como se deve colocar o ensino desta disciplina. Se para Kant o filosofar é condição primeira para levar alguém até à filosofia, já Hegel considerava de forma diferente, acusando Kant de que *“había caído en la trampa de que se aprende a filosofar y no la filosofía; como si alguno aprendiera a trabajar la madera pero no a hacer una mesa, una silla, un banco, etc.”*<sup>2</sup> não teria sido uma questão de se deixar levar, para , mas este autor percebia a importância de se motivar e fornecer

---

<sup>1</sup> GREPH (École et Philosophie) (1986) – *La Grève des Philosophes*, Paris, Ed. Osiris, p.15.

<sup>2</sup> Hegel cit in Ibáñez- Martín, José A., “O Sentido Crítico y la Formación de la Persona” in García Hoz, Víctor (dir) (1991) – *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*, Madrid, Ed. Rialp, p.210,211.

<sup>3</sup> “No §40 da Crítica da Faculdade de Julgar, Kant explica o que entende por uso livre da razão ao identificar as três máximas do pensar: pensar por si mesmo; pensar no lugar do outro, pensar de acordo consigo mesmo. Estas três máximas configuram o processo de pensar em termos de autonomia, universalidade e consistência (...). De tudo isto parece impor-se que a filosofia só se pode aprender, adquirir-se através de uma adesão subjectiva, de um envolvimento pessoal que crie ou recrie um processo de pensar. Este será sempre a grande limitação de qualquer acto de transmissivo em filosofia e também aquilo que o torna particularmente desafiador.” Henriques, Fernanda – “A transmissão da Filosofia como

instrumentalidade a uma nova experiência do pensamento sem a qual não se exerce a verdadeira actividade pretendida (ainda que careça do saber filosófico como suporte para avançar no que possa dar como argumentos, ideias já pensadas por outros filósofos).

Este binómio é dialéctico porque implica tensão, e no envolvimento, um profícuo desenvolvimento. A errada interpretação que se possa fazer é apenas a de considerar a ruptura entre os termos e declinar em qualquer dos exageros, o que se converte num redutismo quer de exercício crítico e problematizador vazio, quer numa doutrina retórica sem vitalidade filosófica. O professor variará no seu ensino considerando o ponto de partida em que se coloca que é aquele a que dá maior ênfase para avançar, se os conteúdos, se a instrumentalidade; esta lógica na filosofia vai ao encontro de outra relacionada com a didáctica geral, a de se poder colocar numa lógica de ensino ou de se colocar numa lógica de aprendizagem; numa lógica de ensino *“a relação privilegiada é a relação do professor ao saber, o “lugar do morto” acaba por ser o aluno”* pois que no (...) *“paradigma magistral mantém o aluno quase sempre numa grande passividade que o deixa igualmente passivo quando chega a sua vez de fazer ou dizer”*<sup>1</sup>. Na situação inversa de considerarmos preferencialmente o filosofar como uma actividade do qual se principia e desenvolvem os objectivos, estaremos numa lógica de aprendizagem *“criando situações de aprendizagem, pondo-o no centro da actividade cognitiva, pondo à sua disposição dispositivos de trabalho, poderá o aluno tornar-se sujeito efectivo das suas aprendizagens”*<sup>2</sup>

Qualquer que seja a opção que se tome, o erro completo seria não considerar o binómio filosofar-filosofia. Torna-se necessário na prática da aula conseguir espontaneamente suscitar a participação dos alunos, senão filosofando apontando-os para uma consciencialização da experiência, questioná-los, fazê-los transcender o ponto de vista concreto suscitando contradições, interrogação para um ponto de vista que saiba reconhecê-lo, argumentá-lo; esta actividade de “arrancar” o aluno da sua vida para uma experiência do pensamento, não pode ser uma actividade que o professor realiza diante dos alunos esperando que eles o imitem; continuando com Neves, *“o exercício do filosofar por parte do professor diante do aluno não garante só por si o exercício do filosofar por parte dos alunos, a não ser para uma minoria fortemente motivada, próxima do*

---

*exercício do uso livre e pessoal da razão” in Henriques, Fernanda e Almeida, Manuel Bastos, (coord.) (1998), op.cit., p.63.*

<sup>1</sup> Neves, Joaquim Vicente (1998), op. cit., pág. 42.

<sup>2</sup> Neves, Joaquim Vicente (1998), Ibidem.

*professor cultural e linguisticamente*".<sup>1</sup> Por outro lado, isto não invalida a ideia de que não se possa pensar também a actividade do aluno de uma forma quieta, não manifestando directamente a sua participação mas acompanhando os raciocínios e só de quando em vez participando activamente; ou seja, não se exige uma actividade sempre exteriorizada como sendo a única em que sabemos que o aluno participa e por isso que só essa conte, mas hão-de existir momentos de trabalho em que o aluno é activo em desenvolver uma participação como resposta a reptos que se coloquem e momentos em que ele apenas acompanha silenciosamente as etapas do raciocínio ou uma informação dada. Filosofar como diz é um "*perguntar em diálogo*" no qual toda a doutrina, aquilo que já foi pensado antes se vai transformando em instrumento. Pensar é repensar, é formular novas questões ainda que para isso o conhecimento de outras respostas possibilite novas criações; o que já foi respondido serve ainda e apenas para novas formulações, ir adentro nos conceitos.

O uso dos manuais é também uma questão que se coloca na variabilidade da prática docente condicionada pela representação que o professor tem e que vimos reflectindo sobre ela. Esta questão não se punha no ensino dos antigos onde a oralidade tomava, senão o lugar exclusivo, pelo menos central, na transmissibilidade filosófica; há uma ideia inteligível no discurso oral, mais liberto, menos vinculativo ainda que no momento possa exigir mais esforço dos participantes, mais provocador ou desafiador, imprevisto e por isso mais criador na intercomunicabilidade; esta oralidade pode fazer-se variar entre o monólogo e o diálogo, entre a lição magistral e o debate impulsivo, entre formas distintas de se comunicar. O discurso escrito, mais preparado, num certo sentido com possibilidade de ser mais escondido como o heraclitiano ou o kierkegardiano, texto construído que dada a sua inscrição permite com maior rigor de observação e segurança de interpretação, situar o sujeito, ainda que se lhe ofereçam muitas possibilidades de leitura, de novas interpretações e comentários. Como diz Hillary Putman "*o sinal de uma obra filosófica de grande valor mostra-se em que quanto mais inteligentes ficamos, mais inteligente ela fica*". A obra pode ser tão surpreendentemente rica que nunca parece ultrapassada ou desinteressante mas sempre com participações diferentes; há muitos e bons exemplos na filosofia de quanto as obras, hermeneuticamente falando, se demonstram de significativo valor de inteligência.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 43.

<sup>2</sup> Campomanes, Tejedor (1984)- *Didáctica de la Filosofía – Perspectivas y materiales*, Madrid, Ed. S.M., p. 28.

Num contexto mais delimitado aos manuais, livros escolares propositadamente preparados para acompanhar o percurso do programa de conteúdos e objectivos no processo ensino-aprendizagem, pode variar no conceito, no uso prático e por conseguinte nos resultados desse processo. Na relação com estes aspectos se coloca a liberdade de acção do professor e a qualidade da aprendizagem do aluno.

No que se refere ao manual, a sua portatibilidade, simplicidade, acessibilidade, centrado em questões essenciais, definem a noção de manual;<sup>1</sup> na disciplina de filosofia, o manual pode revelar-se com natureza mais ou menos livre pelas opções ou não opções que oferece, pela escolha dos textos que realiza, nomeadamente se mais ou menos pertinentes, se filosóficos ou não-filosóficos, na estrutura organizacional de conceitos, no desenvolvimento das temáticas, autores que selecciona (mais actuais, mais clássicos, mais utilizados), a própria quantidade de informação que fornece, podendo tornar-se mais rico ou nas matérias em geral ou no complemento, por exemplo com a história da filosofia. Também a linguagem que utiliza, mais ou menos acessível ao nível cultural dos alunos, e até a oportunidade de ilustração que oferece aos leitores, podendo variar em atractividade, dispersão, ...

Porém, as questões mais incisivas à problemática da prática docente, relacionam-se com a “fidelização” que os professores podem demonstrar ao manual. Parece-nos pertinente observar aquilo que Trindade dos Santos num estudo incompleto nos dá a conhecer sobre o decurso de algumas reformas no ensino português em geral, e da filosofia em particular, durante as décadas de trinta, quarenta e cinquenta do século vinte, sempre acompanhadas pelo mesmo ou pelos mesmos manuais, -“O Compêndio de Filosofia” de Eugénio Aresta, um deles, ou o compêndio de José da Silva e J.Bonifácio Ribeiro, opção mais tardia-; Ou seja, cerca de trinta e cinco anos entre a primeira edição que terá ocorrido em 1930 e uma última edição em 1965, o primeiro manual citado passou por seis reformas. Ainda assim não seria completamente estranho porque entretanto se foram

---

<sup>1</sup> Embora esta noção possa ser desvirtuada.

<sup>2</sup> Os manuais são escolhidos pelos professores mas tantos aspectos entram em consideração que até o peso que têm ou o preço é referido nessa avaliação.

<sup>3</sup> Há aqui quem se manifeste contra o excesso de imagens, quem as considere muitas vezes desajustadas ao texto e ainda quem se mova contra o uso da banda desenhada nestes livros.

fazendo edições diferentes mais actualizadas, contudo, diz-nos Trindade dos Santos<sup>\*</sup> que apesar da mudança do programa, havia ainda uma obediência ao anterior porque o manual assim continuava: *“...o compêndio de Aresta que em nada reflecte a nova orientação do programa continuava a meditar-se, vindo a ser aceite como livro único entre 1950 e 1956. Não parece pois haver motivo para prestar muita atenção a um programa, que tudo leva a crer, não possa ser obedecido”*<sup>1</sup>. E mais grave acontece já aquando a seguinte reforma de 1948: *“Habitado a ver no manual o único programa, o professor não se consegue desligar da importância deste (...) Ora o que se passa é quase incrível, mas sem dúvida de fácil verificação. Se aumenta a importância do exame, se o exame é feito por professores, se os professores ensinam pelo manual – aumenta a importância do manual! Ou seja, a dependência entre o ensino e o manual aumenta, agora devido à importância do exame. Eis a única explicação possível para o facto dos exames, tal como os manuais excederem impunemente os limites dos programas”*<sup>2</sup>. Além disso, o autor na análise aos programas da época e aos textos dos ditos compêndios acusa estes últimos de serem superficiais e despropositados.

Este exemplo revela até que ponto o manual pode dominar na prática, podendo ainda tirar-se daí ilações de que nesta situação de livro único, se os professores não reduziam as matérias apesar das indicações dos programas, muito menos pensariam em buscar textos que pudessem variar a prática do manual, aceitando o manual como caminho único. Hoje a situação é diferente, a diversidade e variedade é muita, tornando a escolha determinada por períodos de quatro anos difícil, contudo, pode ainda assim colocar-se a questão da fidelização aos manuais: nomeadamente para o período em que houve provas globais de escola, elaboradas pelos professores, ou pela rápida adesão de muitas escolas àquele manual que mais depressa se colocou de acordo com as orientações de exame pelo facto dos seus autores trabalharem directamente com o ministério da educação. Para além disso pode haver tendência para o “excesso de manual” pela falta de outras possibilidades de textos, que podem orientar, completar a aula e o manual, na medida em que estejam professores e alunos cingidos às condições financeiras limitadas de material adicional na maioria das escolas.

---

<sup>\*</sup> Trindade dos Santos (s/d) – op.cit., págs.196-197.

<sup>1</sup> Trindade dos Santos (s/d) – op.cit., págs 100-101.

<sup>\*\*</sup> o sublinhado é nosso.

<sup>2</sup> Trindade dos Santos (s/d) –Ibidem, págs. 101-102.

Terá alguma razão Macedo quando diz: *“O manual é visto nas diversas disciplinas como um repositório de verdades objectivas e como afirma Carrilho encerra o ensino da Filosofia num jogo de espelhos de que resulta uma homogeneização da palavra escrita e da leitura uma normalização geral e total da prática filosófica”*<sup>1</sup>. A submissão da aula de Filosofia ao manual conduz a uma estratégia fechada que não permite a circulação de outros sentidos nem a abertura a um verdadeiro exercício de problematização porque imediatamente o manual impõe um conjunto de conhecimentos indiscutíveis”<sup>2</sup>. Se não impõe conhecimentos, vai contudo impondo uma determinada rota o que implicará menos oportunidade de um filosofar criativo e mais adaptado às circunstâncias concretas.

Também Casulo observando a estrutura dos manuais diz existir um conjunto de características reveladoras de que o manual é de tendência ecléctica, características que deixam a desconfiança sobre a possibilidade de secularização da filosofia; são características do manual ecléctico, o nunca perder o cariz elementar do ensino da filosofia, o abster-se de construções filosóficas demasiado elaboradas, usar precisão e clareza, rejeitar a erudição na explicação das matérias e fazer uso da história da filosofia apenas como elucidação das matérias.

No manual, sua organização, selecção de textos, apresentação vai muito do que facilmente o professor pode utilizar na aula, reunindo os alunos num mesmo material; além de um suporte de apoio, o professor sabe que o manual pode adiantar-se servindo de guia de orientação das matérias; cabe ao professor conhecê-lo, questioná-lo, usá-lo conscientemente, impedindo a submissão da variedade de percursos das aulas de cada turma ao mesmo itinerário. O professor tem de dar um contexto seu aos textos do manual e a explicação é também um instrumento pedagógico que, além de seguir o manual tem de conseguir sair dele; nesta saída se revelará a flexibilidade do professor relativamente ao manual.

---

<sup>1</sup> Carrilho, M.M<sup>a</sup>, (1990)- *Verdade, Suspeita e Argumentação*, 1<sup>a</sup> edição, Lisboa, Ed. Presença, p.112.

<sup>2</sup> Macedo, Catarina M<sup>a</sup> Gali de Carvalho (1988)- op.cit., p.129.

\* Como diz Chatelêt (1970): *“...existe na transmissão pedagógica qualquer coisa como a aplicação do princípio da entropia, mas reforçada. Aquilo que o professor diz já está pautado pelo programa e passa por tornar ainda mais insípido o manual ou a obra base recomendada a ainda pelas suas simplificações feitas por aqueles que o manuseiam – os alunos, assim chega-se a um discurso débil e mediano que permite mais tarde chegar-se a bacharel ou licenciado”*

Châtelet cit. in Ibidem, p.130.

\* Cf. Casulo (1993) in Macedo, Catarina M<sup>a</sup> Gali de Carvalho (1988)- op.cit., p.128.

A problematização dos manuais é sobretudo quanto ao lugar que tomam no ensino e este lugar exprime-se muitas vezes numa relação repúdio-atracção para o professor, ou seja, teoricamente todos reconhecem que o manual de algum modo é uma imposição de um conjunto de escolhas dos autores; todos os professores reconhecerão que o manual de algum modo se incompatibiliza com um ensino livre de reflexão autónoma que enviasse o aluno para a investigação mais aberta, todos presentirão a possibilidade do uso do manual fazer prolongar uma cultura de ensino de transmissão tradicional, mas, ao mesmo tempo, evoca-se a acessibilidade concreta para um material que pode reunir professor e alunos num mesmo trabalho, evoca-se a necessidade que os alunos têm deste suporte: *“Le fait est qu’il existe des manuels de philosophie et que leurs auteurs éprouvent comme s’il s’agissait là d’une activité peu philosophique ou éloignée de l’esprit de la réflexion critique (...), le besoin de se justifier d’en écrire en invoquant la demande des élèves”*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Jamet, Michel – “Manuels et anthologies: un même procès ? », in Encyclopédie Universelle de philosophie, p.814.

\*M<sup>a</sup> Helena Pereira em Tese de Mestrado apresentado na Universidade de Lisboa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (1988) – *A utilização do manual escolar na disciplina de Filosofia*, (vol.I e II),(p.189-198), revela do estudo empírico que realizou, que não obstante os seus resultados possam ser generalizáveis, alguns aspectos importantes. Em relação à utilidade do manual diz: *“O aprendiz de filosofia busca no manual a analítica textual e a compreensão dos temas. O comentário é uma transformação do texto que permite ao aluno exercer diferentes actividades, passando de um saber “(re) dizer o texto” a um saber “(re) dizer transposto”, isto é, apropriando-se de um vocabulário próximo do seu.*

*O ensinante procura as linhas condutoras que lhe proporcionam a realização das provas globais indaga pistas de reflexão e elementos de preparação das aulas (o sublinhado é nosso).”* No que respeita a estratégias de utilização do livro escolar, este estudo diz que: *“O aluno utiliza o livro para completar os conhecimentos das aulas e para extrair conhecimentos dos textos”* Já para os professores *“passam, primeiramente, pelo trabalho de leitura e explicação dos textos, que à partida convencionam a metodologia da aula, e por um arranjo sequencial distinto, o que revela a versatilidade do livro.”* Quer uns, quer outros, sublinham as potencialidades do manual na consecução dos trabalhos de casa. Nos óbices colocados ao manual, pelos alunos, estes acusam o problema do acesso aos textos que consideram longos e *confusos* *“complicados e maçudos”*. Em termos de valorização do manual, aquilo que os alunos mais valorizam são os esquemas e os excertos dos filósofos, sendo que computo geral não consideram o manual como o elemento mais decisivo nas suas aprendizagens, tendo indicado como mais preponderantes, o professor e as aulas. Também os professores consideram no computo geral o manual de valor diminuto, gabam-lhe no entanto, os esquemas e a estruturação/esquematização dos conteúdos. Nas conclusões da autora deste trabalho, pareceu-nos mais pertinente o seguinte (p.198): *“O que se nos afigura é que há uma linguagem, um discurso escolar que está acima do livro e que o uso que dele se faz, o modo como é encarado, como são interpretados os textos, é diferente, pois também depende dessas estruturas. Logo, o estilo do manual está condicionado, mas não subordinado, por factores sócio-culturais(...) O livro escolar até pode apresentar percursos pedagógicos e conteúdos inovadores, mas, supomos, que é o uso que dele se faz que é sobre-determinante. A atitude face ao livro depende da formação, da pessoa que o professor é. Se o professor identifica o saber com a informação que pode obter a partir do manual, cai numa atitude conformista, produzindo-se como um profissional que perde a sua livre iniciativa, a capacidade de investigar e construir o seu próprio conhecimento. Logo a sua prática torna-se repetitiva.*

*E o círculo fecha-se se concluirmos com o que se assemelha verosímil no caso dos professores que interrogámos, que a adopção do livro escolar está ancorada na autoridade do texto filosófico e na sua preferencial utilidade/utilização”.*

Os manuais que se oferecem hoje são muitos, todos em geral apresentam uma liberdade ao professor de trabalhá-lo de diferentes modos, no entanto, reconhecemos como Cristina Ferreira<sup>1</sup> que eles próprios fazem já uma interpretação do programa e do modo como se organizam deixarão o professor abandonar-se à pesquisa, caindo na tentação fácil de um saber transmissivo. Nesta variedade importa ainda referir que o processo de escolha dos professores não é devidamente atempado e poderão então encontrar-se alguns exemplos de manuais adoptados com erros, até científicos.

Relacionado com a problemática do manual, podemos ir adentro ainda na questão dos textos: se alguns os consideram uma autoridade quase mitológica para o ensino da filosofia, evidencia-se daí a necessidade de questioná-lo, nomeadamente tratando-se de um ensino secundário.

O grande dilema em relação ao texto e que variará segundo as representações dos professores no ensino da disciplina, coloca-se entre a necessidade do texto e a sua insuperabilidade. Por um lado, como diz Danièle Cohn-Plonce: *“Le recours au texte constitue un secours pour le maître et un exemple du philosophe”*<sup>2</sup> O texto em filosofia representa a necessidade de uma boa formação intelectual do aluno; como Derrida citado por esta autora diz, o espírito crítico não se constrói sem uma prática assídua de textos<sup>3</sup>. O texto não limita o filosofar na medida em que a sua interpretação e comentário abre caminhos para essa actividade, mas, por outro lado, a fidelização aos textos, a rotina dos textos nas aulas tornando-os uma autoridade a cada momento evocada e a que todo o saber se submete, leva-nos à ideia de que a filosofia se converte numa exegese como o acusa Desidério Murcho numa crítica aos programas: *“É igualmente falso que a interpretação dos textos “permite que a filosofia se vá constituindo na sua novidade” (Programa da disciplina de filosofia). Não foi assim com Sócrates, Platão, Descartes, Hume, Kant e Wittgenstein e dificilmente se encontram maior novidade na história da filosofia. Nenhum deles se dedicou à interpretação nem ao comentário de textos (...) Os ensaios clássicos e modernos da filosofia são um*

---

\* Ferreira, Cristina Leal, (1998) – “Os actuais programas de Filosofia: da Operacionalização à Avaliação” in Henriques, M<sup>a</sup> Fernanda e Almeida, Manuela Bastos (1998) – Op.cit., p 402.

<sup>1</sup> Cohn-Plonce, Danièle – “L’explication de texte philosophique,” “L’Univers Philosophique in *Encyclopédie Universelle de Philosophie*, p.833.

\* Ferreira, Cristina Leal, (1998) -Cf. Ibidem.

*meio para a discussão de problemas, teorias e argumentos filosóficos, e não um fim*"<sup>1</sup>. Continua este autor dizendo que, a manter a importância da interpretação dos textos como um fim, deixando-se a problematização e conceptualização própria da filosofia de lado, a disciplina torna-se indistinta da disciplina de Português.

A importância do texto filosófico é evidenciada quando se discute até que ponto o uso da metáfora pode ser considerado positivo ou pejorativo. A variação entre uma paráfrase e uma heurística e uma hermenêutica numa abertura da *"coisa do texto"* (Gadamer) a contínuas reinterpretções, tudo é trazido para o ensino quando se indaga sobre a natureza, função e lugar do texto na aula. A metáfora é como diz Cossutta uma *"interrupção do pensamento abstracto"*, a forma de explicar, comunicar, utilizando formas concretas de explicitação do raciocínio; temos operações metafóricas variadas tais como a imagem, a analogia, a alegoria, o mito, a fábula, entre outras. Ora, relativamente ao uso das metáforas diz Santos que: *"Bastante comum foi em todas as épocas a atitude que vê no metafórico algo que revela do retórico, oposto do verdadeiro e provado com razões, e, não raro, nas controvérsias filosóficas, dizer que algo é metáfora ou metafórico, significa por si só, a depreciação do conteúdo especulativo de uma determinada concepção"*<sup>2</sup>

Mas com a revolução copernicana kantiana que se fez na exegese abriu-se um novo conceito para as metáforas, a que não se pode ser alheio, na dimensão heurística e hermenêutica de modo que o mesmo autor o documenta assim: *"O interesse hermenêutico da metáfora reside já na sua capacidade de iluminar e expor ou exhibir o conceito ou teoria. Sobressai, neste aspecto, a sua função pedagógica. Revela-se porém, melhor ainda na sua fecundidade heurística, proporcionando o fio condutor que guia no labirinto da obra ou do pensamento de um autor que leva a descobrir analogias, pertinência e sentido, harmonia e coerência onde antes se via apenas zonas sombrias"*<sup>3</sup>. Muitos entendem que se revelando uma maior liberdade quanto à exegese isso corresponde a uma liberdade maior na interpretação e saída do texto, o que condiz com a reabilitação nos nossos dias da retórica por Meyer ou Perelman. Para a argumentação, a metáfora poderá fornecer uma oportunidade para o discurso encontrar mais sentidos que, se muitos acusam na perda de uma

---

<sup>1</sup> Murcho, Desidério (2003) – *Renovar o ensino da filosofia*, Lisboa, Gradiva, Sociedade Portuguesa de Filosofia, p.12.

\* Cossutta, Frédéric, (1998) – *Didáctica da Filosofia*, Lisboa, Edições Asa, p.114 e seguintes.

<sup>2</sup> Santos, Leonel Ribeiro, (1994) – *Metáforas da razão ou economia poética do pensar kantiano*, Lisboa, Calouste Gulbenkian, p.20-21.

<sup>3</sup> Ibidem, p.44.

fidelização ao conteúdo em si mesmo e criar equívocos, as saídas oferecerão maior novidade na possibilidade de interrogar ainda mais o dito. O pretexto da metáfora apesar do perigo das falácias, poderá incrementar a criatividade no discurso, esta não como um fim mas como meio para outras interrogações. Para o ensino secundário, considerando as consequências controversas do uso da metáfora, exige-se uma especial atenção, não ser utilizada no improviso de qualquer dificuldade em expor mas avaliando-a para o contexto em questão.

Na problemática entre o comentário de textos filosóficos ou o comentário filosófico de textos (bem apresentado por Martens, (1991), a questão do ensino também implicará essa escolha. Considerando-se a iniciação filosófica em que o aluno se encontre, ele mesmo que quisesse não teria capacidade para uma boa interpretação e comentário de textos filosóficos, já que estes são de maior grau de dificuldade, pela profundidade, complexidade que têm; não pode pelo menos sozinho não o conseguirá fazer. Como diz António Costa: *“Os textos dos grandes filósofos não foram escritos para serem lidos, discutidos e compreendidos por estudantes, mas sim por outros filósofos; sem uma adequada preparação que permita aos textos, eles pouco mais podem fazer do que parafrasear acriticamente o que lêem, sem a compreenderem realmente”*.<sup>1</sup> Não se pode negar por completo o uso do texto filosófico, sendo que o professor mais uma vez como mediador se colocará como intérprete principal evocando possibilidades para discutir e problematizar senão o texto, este como apoio, a temática mais geral. Contudo, colocando-nos na linha da dialógica-pragmática, o comentário filosófico de textos responde de forma mais completa e adequada à natureza do ensino secundário na medida em que, antes de “convocar” o aluno a um “encontro” com o filósofo – neste caso, o que marca desde logo um respeito, uma necessidade de manter uma relação directa com o argumento tal como foi defendido - por outro lado, é preciso motivar, mostrar a relação da filosofia com o seu enraizamento na realidade concreta e actual e isso far-se-á pela selecção de bons textos sobre problemáticas gerais do mundo, da sociedade; os próprios filósofos não desprezarão todas as oportunidades para filosofarem; o texto informativo pode sugerir a interrogação filosófica. Além disso, para o professor a selecção destes textos constituirá um exercício de liberdade e responsabilidade, assumindo-se mais como promotor do que reproduzidor de um saber já constituído;

---

<sup>1</sup> Costa, António Paulo – “A avaliação em Filosofia”, in Murcho, Desidério e outros (2003) – Op.cit., p.124-125.

isto é possível em algumas rubricas do programa onde a temática é claramente propiciadora deste tipo de investigação para o professor:

Não se nega o texto filosófico, sobretudo em considerá-lo um importante meio de comunicação filosófica, com natural possibilidade de uma libertação na interpretação que, sem ser cega, recriará da exegese, a problemática de novas questões: o texto é um suporte, não para a citação mas para a problematização possibilitada na medida da capacidade e formação intelectual dos intervenientes. Como diz Lagoas: *“Não se deve pedir a um aluno que saiba **interpretar** textos filosóficos: deve-se pedir isso sim, que saiba discutir as ideias filosóficas presentes num texto (e não fugir à discussão...) O texto é apenas um **pretexto**, é apenas um meio e não um fim em si mesmo”*<sup>1</sup>.

Os professores estarão conscientes da importância do texto filosófico e não-filosófico: as suas formações e experiências terão influenciado a avaliação para cada um deles; como professores de um ensino inicial terão consciencializado algumas potencialidades e limitações do uso de cada um deles. Se para outros níveis a questão ainda fará sentido, mas com outros argumentos, para o ensino secundário, importa conseguir o melhor das duas possibilidades, uma possibilidade de textos menos rigorosos na sofisticação dos conceitos e mais susceptíveis à problematização da actualidade e por outro lado, o diálogo, o confronto directo com o enredo dos argumentos, das problemáticas, evocando o próprio texto filosófico; pela explicação para aproximar o aluno do texto e do autor.

Haverá conformismo do professor e uma condenação para o ensino da disciplina de Filosofia se a aula se reduzir a uma interpretação de textos, muitas vezes parafraseando, enfim, quando não se deixe espaço para procurar problematizar, quando se “venere” de tal forma o texto do autor que se lhe impeça a pergunta, a crítica, quando se reduza a prática aos textos filosóficos sobretudo de carácter clássico. A letargia da disciplina corresponderá à falta de dinamismo na crítica, na problematização, na argumentação, na ausência de “centramento” da actividade da disciplina naquilo que é filosófico, tratando a disciplina como um saber documental informativo. A tarefa do professor é criativa, é inventiva no uso da imaginação na interpretação e de fazer compreender os

---

\* Programa 10ºano: Unidade II – 4- “Temas/ Problemas do mundo contemporâneo” e 11º ano , Unidade IV – 3-“Temas /Problemas da cultura científico-tecnológica”.

<sup>1</sup> Lagoas, Sérgio, Op.cit., p.3.

seus alunos: *“Il faut au professeur de philosophie, dans son métier, l'imagination de la ressource des textes, celles aussi du malentendu possible, une perspicacité et une finesse dans la passion de comprendre et de faire comprendre, et encore l'imagination de trajets d'écriture et de lecture: son interprétation à lui, comme professeur- philosophe est une herméneutique”*<sup>1</sup>.

Antes de chegar à interpretação e comentário, apesar das dificuldades que se encontram no nível de formação cultural e intelectual dos alunos, o professor apesar disso, não pode abandonar-se, sob pena de prejuízos grandes, mas continuamente promover a leitura, acompanhar e sugerir leituras aos seus alunos. A leitura é o primeiro passo da interpretação, é preciso ler bem e várias vezes para conseguir realizar a interpretação; a leitura enquanto mostrar novidade para quem a realiza, motiva e por conseguinte, o texto bem seleccionado é o texto que corresponde à sua compreensão ao mesmo tempo exigindo algo mais para atingir outros níveis de significação; quando o aluno passa do nível da confusão e espanto à etapa da mensagem reconhece o quanto se pode enriquecer com um conteúdo que, por não ser leviano ou supérfluo como o discurso comum, é capaz de trazer maior novidade. O exemplo de metodologia do “Critical Thinking” é uma metodologia com potencialidades para desenvolver na leitura o sentido crítico e desperto do texto. Ler pode ser para quem aprecia como: *“...entregarse a una aventura que, por ser tal, desconoce su final. Nadie sabe, al inicio, qué transformaciones sufrirá su vida, su pensamiento. La lectura se convierte en placer en fascinación, si muestra productividad “entra en juego” si “activa nuestras capacidades” (Iser, W. (1987))*<sup>2</sup> Sem regredir à leitura do período helenístico em que palavra e leitura se tornavam indistintas, não se esqueça todavia, o significado de “lectio” (lição e leitura).

Uma questão final a considerar-se, pela sua importância designadamente no modo de possível entrave institucional a uma verdadeira actividade filosófica é o processo de avaliação. A

---

<sup>1</sup> Cornu, Laurence, “Le sens commun” in Marchal, Francis (Coord) (1994) – *L’enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, p.30.

<sup>2</sup> Mélich, Joan- Carles (1998), op.cit., p. 12.

\* No período mais recente, Portugal tem revelado alguma instabilidade no processo de avaliação dos alunos do ensino secundário, nomeadamente na disciplina de Filosofia. Existiam há cerca de quatro anos atrás, provas globais realizadas a nível de escola para alunos do 10º e 11º anos, primeiro muito aplaudidas depois um pouco criticadas sobretudo por um certo efeito de mecanização na construção das provas. Deixaram de existir e existirá este ano como estreia, um exame nacional a nível de ciclo (dois anos), para além do já existente de 12ºano. Neste ano lectivo de 2005-2006, ano de estreia avaliar-se-ão apenas conteúdos de 11ºano; para os próximos anos, contemplará matérias dos dois anos; entretanto, este exame será apenas para alunos a quem nos seus prosseguimentos de estudos lhes seja pedida a disciplina com formação específica de

instabilidade sobre o processo de avaliação não é desejável nas hesitações que cria, na confusão de quem procura ter assente o que vai realizar; Contudo, abstendo-nos destes condicionalismos, a avaliação no modelo que tome, é um factor muito significativo no modo de actuação do processo de ensino-aprendizagem. Como diz Reuchlin: *“parece difícil escapar à necessidade pedagógica e social de avaliar os resultados da educação. Os problemas que esta põe resultam de uma investigação fundada num caminho explícito que permite estudar objectivamente factos controláveis. Pôr nestes termos os problemas da avaliação conduz à procura de uma formulação explícita dos objectivos da educação”*<sup>1</sup>. Em filosofia, pela natureza da disciplina pode considerar-se também ela problemática.

A considerarmos uma premissa original de acordo com a natureza da disciplina, diríamos que a avaliação contemplaria a capacidade de criação ou construção de um novo filosofar, encontrando-se nela os pressupostos de um pensamento racional argumentado, mas tanto mais valioso quanto mais original e inovador relativamente aos sistemas filosóficos já construídos. Ainda que nos estejamos a situar no plano mais ambicioso, serve isto para indicar a originalidade como um dos elementos mais significativos, contudo, para isso não há critérios *apriori* que lhe correspondam.

Além da originalidade, a complexidade no sentido de que não é pela soma dos argumentos ou pelo uso de argumentos de grande visibilidade histórica que se pontua a qualidade do filosofar mas pela capacidade que o intérprete tem de em cada um lhe extrair sentidos, relações, novas traduções, equacionada por uma leitura pertinente e reflexiva. Uma avaliação em filosofia mais do que um resultado avalia um modo como se procede no pensamento para indagar a realidade, uma questão de ser. A dissertação como trabalho escrito de expressão pessoal argumentativa é um “objecto de desejo” sobre o qual muitas questões e críticas se colocam; concebida como objecto ideal de avaliação em filosofia ela, na sua prática torna-se questionável quando a liberdade de pensamento redonda em esquemas pré-concebidos que além de um ensino reprodutivo torna-se falso em relação à actividade filosófica; muitas vezes a dissertação emerge como proposta mas este elemento híbrido e ambíguo deixa dúvidas na transferência do que seria ideal ou desejável encontrar e avaliar na expressão do aluno e a realidade redundante em que os critérios dessa avaliação se realizam de facto.

---

curso (por conseguinte uma minoria de alunos, ainda que, a nível de 12º ano o aluno possa ainda decidir optar por um acesso em área diferente da sua formação de curso; diga-se ainda que estas decisões têm decorrido durante o ano lectivo.

<sup>1</sup> Reuchlin, (1974) – “Problèmes d’ évaluation”, *Traité des Sciences Pédagogiques*, Paris, P.U.F., p. 234.

Toda a razão de equivocidade e receios em relação à avaliação em filosofia decorre desta sofisticação. Os melindres ficam bem exemplificados no texto de apresentação dos Programas de 10º e 11º anos, que além de mostrar as razões gerais de receio em qualquer avaliação, em qualquer didáctica, indo ao ponto de pôr em causa o conceito de justiça social que lhe seja subjacente, no que directamente respeita à disciplina mostra-o da seguinte forma: *“Em filosofia, por via da especificidade e complexidade dos processos cognitivos que estão em apreço no ensino e na aprendizagem do filosofar, a avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares, a exigir não apenas intervenção sensata, cuidado responsável e justiça equitativa, mas também critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida de tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados”*. Depreende-se da dificuldade a ideia de que o processo comporta critérios subjectivos para os quais se indicam os valores designados (sensatez, cuidado, responsabilidade e justiça) e por outro lado, critérios que não se afirmando serem objectivos, apontam para a diversidade, riqueza dos dados, pelos variados instrumentos da avaliação. Ainda assim, tais critérios não atingem a capacidade de inovação filosófica, deixam a marca da responsabilidade mas são vazios em relação ao que se possa encontrar. Na falta disso o professor tem que encontrar em si uma pré-definição sobre o filosófico que possa encontrar e, considerando este aspecto subjectivo ou vácuo renunciará dele em detrimento de capacidades mais concretas, nomeadamente ao nível linguístico. Porém, a existência de provas de exame pressionam o professor a se encaminhar na sua prática pensando nos critérios de exame, critérios aferidos e por isso mais mecânicos e objectivos. O programa de 12º ano pela cientificidade do discurso filosófico que já inclui, pela possibilidade de escolha de três autores, de três épocas distintas numa variedade de mais de uma dezena de autores possíveis criou agrado nos professores. No entanto, decorridos já alguns anos neste modelo de avaliação por exame nacional verifica-se nestes uma estrutura fixa muito previsível que aumentará a ideia de um processo mecânico. Para além disso, quer nos referindo a este exame, quer aos entretanto chegados de 10º e 11º anos, a avaliação aferida deu

---

\* “Os exames nacionais do 12º ano e do 10/11º anos realizam-se este ano pela última vez. Os alunos que realizarem este ano o exame do 10º/11º anos poderão utilizá-lo como prova de ingresso na candidatura de 2008/2009, quando terminarem o 12º ano, e pela última vez no ano seguinte, em 2009/2010, segundo a SPF. AgênciaLUSA2006-09-26 18:06:16” in <http://www.rtp.pt/index.php?article=255814&visual=16>.

enlevo à avaliação sumativa decrescendo o valor da formativo, com as consequências pedagógicas inerentes. É esta a situação que pode dar um duro golpe à filosofia no seu ensino: a barreira da avaliação “oprime”, cinge o discurso a um conjunto de regras conhecidas, objectivadas, mecânicas que se contrapõem ao que é diferente e que não obstante, pode ter um conteúdos preciosos, filosoficamente falando. Continuando hoje a linha de Bordieu, Passeron, Derrida ou neste caso a citar Foucault: *“a função do exame não é só de sancionar uma aprendizagem mas também a de se tornar um dos seus factores dominantes sustentando-se segundo um ritual de poder constantemente retomado”*<sup>1</sup>.

Quando os professores renunciam a momentos ou demonstrações mais espontâneas do filosofar na conversação, optando por se tornarem “preparadores” para as provas finais de avaliação ou exame, põem em marcha um processo mecânico de transmissão do saber antifilosófico; Sentir-se-ão todos eles divididos entre a responsabilidade institucional de bons professores que contribuem com bons resultados para “rankings” escolares e para futuros mais promissores destes alunos pré-universitários ou, querendo sobressair o compromisso com o modo filosófico avaliam enquanto processo contínuo de acordo com pressupostos filosóficos de originalidade, argumentação pessoal, e aguardam de algum modo angustiadamente, que o examinador não crie um “desfalque” a todo esse trabalho mas por entrelinhas saiba a seu modo valorizar. Entretanto o desaparecimento dos exames deixa também expectativas sobre outras eventuais consequências como sejam uma desvalorização social maior da disciplina e quem sabe um passo mais para a sua exclusão parcial ou total no ensino secundário.

A oportunidade desta avaliação subjectiva no sentido pejorativo do termo, levou durante muito tempo, a recearem-se os subjectivismos de más avaliações. Entre avaliações “despóticas”, outras bem feitas e não referenciadas pelo sistema geral, ou simplesmente avaliações reduzidas às indicações mais directas do sistema, cria-se assim uma variedade de resultados prejudiciais ao aluno (em alguns casos) e prejudiciais à credibilidade da disciplina no ensino. A possibilidade de se marcar pela subjectividade criando pretextos para subjectivismos e descrédito, Murcho e outros procuram promover a ideia de que há uma avaliação objectiva em filosofia se nos concentrarmos no

---

<sup>1</sup> Foucault (1975) cit in Macedo, Catarina M<sup>a</sup> Gali de Carvalho (1988), Op. cit. p. 131.

que é filosófico, nomeadamente pela validade lógica dos argumentos que se utilizam e competências filosóficas.

No sistema educativo actual há uma preocupação geral na definição de critérios de avaliação para cada disciplina; no caso da disciplina de Filosofia, na falha de não se ter dado um trabalho interno de definição e discussão de critérios, isto é, a falta de uma prática de reflexão, deixar-se-á declinar a disciplina para outros parâmetros exteriores à disciplina que a cada momento serão valorizados, como o percebe António Costa: *“Quando não há uma ideia clara do que é a filosofia há o perigo de se misturar, na avaliação da disciplina todo o tipo de elementos que lhe são essencialmente estranhos – atitudes, comportamentos, habilidades, assiduidades, pontualidades, etc. Não deixa de ser motivo de perplexidade ouvir os professores falar tanto de atitudes e comportamentos, por um lado, e da “atitude filosófica”, por outro, e verificar que as raríssimas grelhas de observação e classificação das primeiras nunca incluem explicitamente a última.”*<sup>1</sup> Também para esta problemática da avaliação e concordando com este autor, para avaliar, o professor tem de ter uma consciência clara sobre o que é para si a filosofia; enquanto enquadrada num esquema escolar ela constrange-se, o que é bem visível na avaliação; cabe ao professor repudiar esse “constrangimento” e não se deixar cingir a formas previsíveis de interrogar e avaliar mas utilizar formas mais concretas, mais espontâneas e mais criativas de encontrar modos de pensar lógicos nos seus alunos.

---

<sup>1</sup> Costa, António Paulo- “A avaliação em Filosofia”, in Murcho, Desidério e outros (2003) – Op.cit., p.85.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. ALGUNS PRESSUPOSTOS COMO HIPÓTESE DE TRABALHO

1- O ensino da Filosofia ao nível do ensino secundário é uma prática em Portugal com cerca de trezentos anos, contudo, uma prática sobre a qual muito se desconhece; o tipo de organização administrativa burocrática nunca colocou nas mãos dos professores as decisões mais importantes no que ao ensino da disciplina se refere.

2- Ainda assim, dado um conjunto de razões, a disciplina toma um lugar algo heterodoxo no conjunto das disciplinas dos planos curriculares, se comparada com qualquer outra disciplina de índole científica literária ou das línguas estrangeiras.

3- O lugar, papel da disciplina é aí problematizado por todos (professores de outras disciplinas e alunos, por vezes) e tal situação torna-se um factor constante para se repensar dentro da disciplina ou fora dela, ganhando-se como vantagem, a capacidade mais atenta e crítica dos professores que consciencializam isso.

4- Mas, o seu lugar de “diferente” expressa-se também na variedade (disparidade?) das práticas lectivas. Julgamos que esta variedade é tão grande que dificilmente se agrupará em géneros sobretudo de sexo, experiência de carreira, idade. A encontrar e explicar a variedade denotaremos uma relação entre a concepção que têm da disciplina, da natureza da Filosofia, dos seus objectivos ou finalidades para o ensino e a prática docente que procuram realizar em coerência; encontraremos, ainda que mais esbatida, uma relação entre a formação inicial (escola em que obtiveram a licenciatura em Filosofia) e a concepção e prática que têm.

5- Estamos em crer que os professores são hoje mais conscientes, mais autónomos das directivas ministeriais de modo a assumirem também mais criticamente o lugar de mediadores entre as indicações teóricas ministeriais e as práticas lectivas reais que têm com alunos concretos, percebendo claramente a dificuldade desse papel de charneira; ainda que limitados nas decisões mais importantes, a abertura quantitativa a alunos no ensino secundário, trouxe uma prática mais desafiadora, mais problemática, obrigando-os a reflectir.

6- A variedade de exemplos da prática docente não se deverá a qualquer excentricidade pessoal, arbitrária, mas mais por se “moldarem” às imposições de modo diferente - mais ou menos consciencializados – mais por razões de quererem colocar-se na melhor posição para se encontrarem num lugar que reúna professor e filósofo.

7- Por alguns sinais, dados no diálogo estabelecido com alguns professores a quem foram entregues os questionários para serem distribuídos nas suas escolas consideramos que a situação de trabalho muitas vezes individualizado, separado em decidirem e prepararem trabalhos sozinhos não lhes confere tanto um sentimento de liberdade e autonomia mas ficamos com a ideia de se sentirem algo “abandonados”, com pouca informação, pouco suporte académico, didáctico para o decurso das suas carreiras. Apesar de não querermos vincular tal suspeição, foi com muita receptividade que receberam os inquéritos e enlevaram o projecto de estudo sempre pela vantagem em contribuir para esta área que consideraram muito pobre, muito desconhecida em termos científicos.

Encontrar a relação entre as diversas representações ou concepções que os professores de Filosofia têm e a criação de uma prática educativa variada, reflexa.

Queremos averiguar em que medida a constatação de uma prática educativa maleável, não é ela reflexo não só da natureza da disciplina mas muito depende das representações que os próprios agentes educativos que os professores constroem.

Desde logo a Filosofia tem uma natureza *sui generis* na comparação com os outros saberes que desenvolve uma oportunidade de realização concreta diversa. Depois disso, e em parte de acordo com isso, na mediação entre a disciplina e a prática educativa estão os professores de Filosofia. Estes não são “inocentes” ou neutros: têm representações, valores que influenciam muito directamente a prática educativa que constroem.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li><b>– Que variedade de partida (concepções gerais) e que variedade de chegada (práticas educativas)?</b></li><li><b>– Que relação poderá haver?</b></li><li><b>– Finalmente como poderemos avaliar os seus efeitos?</b></li></ul> |
|--|

### 3.2. AS VARIÁVEIS: INDEPENDENTES E DEPENDENTES

#### **Dados da Amostra**

- Identidade profissional
- Carreira, formação /Situação profissional/Satisfação/Acesso/ Confiança.

#### **Variável independente**

-Sobre a disciplina/ sobre as finalidades para a educação/ sobre noções de didáctica e meta-didáctica/ objectivos.

- Sobre o sistema educativo/ avaliação/ alunos/ ensino-aprendizagem/ programas.

- Valores pessoais: Problemas da actualidade/ juventude actual/ convicção política/ gosto pelo exercício de ensinar/ Conteúdos valorizados/ Autores/ Fundamento da disciplina no ensino secundário/ expectativas de evolução do ensino de filosofia.

- Prática didáctica de aula;
- Utilização de textos;
- Planificação de aulas;
- Actividades extra-curriculares

#### **Variável dependente:**

-Tendências, reflexos, linhas de opinião, concepções.

### 3.3. AMOSTRA

O universo da população inquirida (n), - os professores de Filosofia do ensino secundário - cingiu-se à região Minho por se tratar de uma “delimitação” natural (critério geográfico) e na medida em que teríamos necessariamente de definir a amostra a um número susceptível de ser exequível na nossa investigação. O Minho é a região donde a autora é natural e trabalha. Em termos de

---

\* Já trabalhou noutras regiões (Douro e Alto Alentejo) e não encontrou diferenças significativas em aspectos que possam interessar ao trabalho; o Minho é pois uma região sem marcas diferenciais em relação a outras regiões.

vantagem, esta região tem a oportunidade de ser uma das regiões mais populosas dispondo de um número muito significativo de escolas.

As escolas visitadas foram 26 do distrito de Braga + 16 escolas do distrito de Viana do Castelo, total de 42 escolas e 280 professores (N)\*\*

A escolha da amostra deveu-se, por conseguinte a estas razões, sendo que reiteramos a ideia que em termos da qualidade dos resultados, esta região deva ser considerada aleatória no sentido de se considerar equivalente a qualquer outra região pela qual tivéssemos optado.

Dada a mobilidade docente por razões de regras de concurso, é possível encontrar numa região ainda que mais próxima de algumas universidades do que outras (maior proximidade: Universidade Católica, Universidade do Porto e Universidade de Coimbra), pessoas com formação diversificada quer em relação à proveniência de regiões, universidades e modelo de formação pedagógica ou estágio.

A variedade de idades e experiências de ensino é também aleatória e diversificada já que visitamos todas as escolas do litoral e interior, urbanas e rurais, todos os estabelecimentos públicos do ensino secundário, em todos solicitamos a quem nos recebeu, a distribuição por todos aqueles que quisessem colaborar, indiferentemente, distribuindo-se assim os exemplares dos questionários. Deixámos sempre um número de questionários igual ao indicado como número total de professores dessa escola, ainda que esperássemos que só respondessem alguns.

Por conseguinte, não escolhemos grupos, mas considerando apenas a região Minho, optámos pelo modelo de amostra probabilística, uma amostra aleatória simples. Justifica-se esta escolha pelas seguintes razões: não era importante segundo a hipótese de trabalho encontrar grupos porque a variedade de práticas docentes superará essa condição, mas, sobretudo porque não encontramos meios para conseguir elementos identificativos gerais *apriori* dos potenciais inquiridos:

Em resumo, do universo da população (N) escolhemos como amostra a população de professores de Filosofia da região Minho (n). Trata-se de uma amostragem probabilística, aleatória e

---

\*\* Ano lectivo de 2004/2005 segundo contagem feita a partir do número total de cada escola fornecido pelos próprios professores.

\* foi pedido ao Ministério da Educação mas não obtivemos resposta.

simples. Dos 280 questionários distribuídos recebemos 114 questionários inteira ou parcialmente respondidos.

### **3.4. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PARTE EMPÍRICA**

#### **3.4.1. CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

A construção do questionário como instrumento desta investigação surgiu em concomitância com a definição do objecto de estudo; um e outro aspecto guiaram-se mutuamente. Isto acontece deste modo porque era clara a nossa intenção em querer conhecer aspectos reais enquanto variáveis que interferem na prática educativa da disciplina de Filosofia.

A preocupação maior era preparar um questionário sem entrada a “pré-conceitos” invalidando perguntas muito concretas que pudessem provocar aversão nos inquiridos postulando alguma suspeita; com isso procuramos estar atentos à maior possibilidade de escolha, não constringendo a resposta.

O questionário foi surgindo durante e depois de algumas leituras onde pudemos apreender noções ou tópicos de referência para definições gerais da Filosofia, sentidos de interpretação possíveis, categorias, etc.\*

A construção não se revelou difícil pelo menos nos tópicos a inquirir, além da identificação, um conceito geral da Filosofia, de uma Filosofia da Educação, do lugar (objectivos, finalidades, papel da disciplina e do professor de Filosofia), prática didáctica, avaliação dos sistema educativo actual na sua organização e valores que cada um expressa. Mais difícil foi afinal o trabalho de enunciação das proposições desigandamente a selecção e organização dessa multiplicidade.

Pretendendo-se conhecer uma variedade, - relativamente extensa de inquiridos -, não se poderia optar por uma investigação qualitativa mas de tipo quantitativo; para isso utilizou-se para recolha de dados a técnica do questionário estruturado directivo com perguntas fechadas e semi-

---

\* Este suporte é bem visível considerando sobretudo duas obras já citadas: Kechikian, Anita (1993) – *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa, Ed. Colibri, e GREPH (École et Philosophie) (1986) – *La Grève des Philosophes*, Paris, Ed. Osiris.

fechadas numa primeira parte; numa segunda parte um conjunto de perguntas abertas, ainda que sucintas, neste caso, para conhecer opiniões que sugerissem os valores dos inquiridos.

Subdividido em duas partes, há a possibilidade dos inquiridos responderem apenas a uma parte, o que a tendência natural se inclinará pela primeira por ser a inicial e menos trabalhosa, podendo alguns abandonar a segunda parte; de qualquer forma, a nossa visão na investigação seria pobre (mecanicista) se não tivéssemos incluído a segunda parte.

Cada questionário foi acompanhado por uma carta (ver anexo1) em que a investigadora faz a solicitação à participação revelando os fins a que se destinava, realçado pelo facto de muito querer contribuir de algum modo para esta área de ensino; garantia-se confidencialidade e pedia-se a melhor aceitação e participação.

Neste questionário, nos itens em que se pedia aos inquiridos uma avaliação optamos pela subdivisão em quatro categorias: discordo inteiramente, discordo parcialmente, concordo parcialmente e concordo inteiramente, ou então noutras perguntas por itens de escala numerada - de um a cinco -, designadamente para avaliação do processo de formação e integração na vida escolar, avaliação do sistema educativo e programas da disciplina, neste caso o número permitia-nos uma seriação maior, permitindo-nos uma leitura do nível baixo, médio e superior, ainda com alguma concreticidade acrescida. Arriscamos ainda perguntas com escala de cinco a oito itens (nº28 e 33) tendo em conta tratar-se de universo de possibilidades grande e não queríamos constranger a responder a um número muito limitado.

A extensão do questionário teve em conta a oposição de por um lado de não podermos deixar de aproveitar este momento empírico para recolher aspectos necessários a uma compreensão significativa de elementos relacionados com a prática lectiva dos inquiridos mas, ao mesmo tempo, tivemos a preocupação constante de reavaliar, reajustar perguntas cingindo-as ao mínimo para evitar riscos de um questionário longo. A segunda parte do questionário foi também cuidadosamente pensada, primeiro quanto à sua inclusão ou não e depois, quanto à natureza das perguntas e extensão.

Conhecemos de antemão o trabalho real destes professores, sabemos por isso que há períodos mais ou menos exigentes de tarefas escolares; nesse sentido demos oportunidade de resposta para vários dias, podendo sempre entregar via postal. Não obstante as suas

disponibilidades reais, a decisão de participar ou não dependeria mais de outros aspectos que não a disponibilidade profissional.

### **3.4.2. VALIDAÇÃO: PRÉ-TESTE**

Já revisto o questionário, pediu-se a um conjunto de dez pessoas para voluntariamente responderem ao questionário. O diálogo com estes foi resumido aos pontos essenciais que utilizamos de forma semelhante na aplicação geral; não quisemos dar outras instruções pois os futuros inquiridos manter-se-iam à distância, sem ajuda para responderem. Depois de respondidos contactaram-nos e aí aproveitamos para alguma conversa averiguando alguns aspectos tais como, se tinham levado muito tempo a responder, se o consideraram sempre pertinente, se as instruções de resposta eram claras, se souberam responder a todas as questões, se sentiram repulsa em relação a alguma, se tinham ainda alguma sugestão a fazer, aspecto a acrescentar, e, finalmente, se tinham alguma comentário a fazer.

O sentido geral das respostas foi positivo; alguns (três), consideraram-no um pouco extenso e por isso viemos a ter em conta esse aspecto, eliminando duas questões (relacionamento com os colegas; nível intensivo de trabalho exigido pela disciplina); não conseguimos reduzir mais; todos o consideraram completo e pertinente. Quanto às perguntas, fizeram-nos notar alguma ambiguidade na redacção inicial (pergunta 22), encontraram lapsos na regra de ordem da escala apresentada entre os valores negativos à esquerda ou à direita (entre a pergunta 7 e a 12). Mostraram-se à vontade em responder a todos os itens, apenas alguma excepção para o que a metade sentiu em relação ao item 33, não por razões de clareza mas por sentirem dificuldade em graduarem como lhes era pedido. Todos os participantes responderam por completo.

A preocupação da extensão do questionário fez-nos ter o cuidado de, sem esquecer a importância de “questões de descanso” não utilizássemos outras novas sem tanta pertinência, apenas com essa finalidade, mas procuramos alternar o tipo de perguntas e até pontos temáticos para que se pudesse por esse intercalamento, não aumentar o volume das perguntas mas permitir maior atracção ao questionário.

### **3.4.3. DISTRIBUIÇÃO DOS QUESTIONÁRIO**

Nas duas últimas semanas do mês de Abril de dois mil e cinco, a investigadora contactou pessoalmente todas as escolas e procurou falar com responsáveis, nomeadamente com os sub-coordenadores da disciplina, o que não sendo possível encontrá-los optou por outros (professores de Filosofia ou membros do Conselho Executivo das escolas); no conjunto de idas e tentativas para encontrar responsáveis, fizemos cerca de 500Km. Na pequena conversa estabelecida, procurou-se solicitar encarecidamente a participação tentando mostrar a importância do trabalho; disse-se que toda a participação, mesmo a incompleta era bem-vinda; se algum comentário ou anotação crítica quisessem fazer, estaríamos inteiramente receptivos; aí deixámos envelopes com valores postais endereçados à investigadora para que pelo correio da escola pudessem facilmente encaminhar os questionários; depois, mais tarde, contactamos telefonicamente alguns lembrando o pedido, alguns fizemos tentativas para falar telefonicamente se não o havíamos encontrado antes; quase sempre tentativas infrutíferas. Recebemos questionários até ao final do ano lectivo, de algumas poucas escolas recebemos o total da entrega, outras nenhum.

### **3.5. OPÇÕES PARA O TRATAMENTO DE DADOS:**

Para o tratamento de dados, relativamente à primeira parte do questionário utilizámos o programa SPSS e introduzindo todas as variáveis, analisámos as frequências, fizemos cruzamento de dados (ver anexo II) e procuramos analisar modas, médias e medianas; não apresentando todos os resultados procurámos sempre destacar os elementos mais relevantes no que se refere ao tema do trabalho ou seja, destacar a diversidade onde ela se torna mais visível; procurámos também pelos diferentes dados da amostra achar os elementos de mais variedade ao mesmo tempo que não esquecíamos correlações, proximidades, linhas de evolução crescentes ou não atendendo às diferentes variáveis.

Já no que se refere à segunda parte do questionário, tratando-se de perguntas abertas, a análise de conteúdo foi diversa, fundamentalmente uma análise indirecta procurando alguns

padrões que exprimissem alguns valores, tendências; para uma referência do inquirido sem outro elemento de identificação começámos por numerar os questionários, o que nos permite dois tipos de leitura, ora de forma linear pergunta a pergunta lar o manancial de informação total ou, em vez disso ler as respostas de cada inquirido conhecendo num âmbito mais lato a sequencialidade, as inclinações dos inquiridos; apartir desta seriação, criámos para cada pergunta uma variedade de categorias que aproximassem as respostas; para que qualquer sentido mais indirecto não fosse menosprezado optámos sempre por explorar as categorias a partir das palavras, que por vezes oferecem alguma ambiguidade, isto é, optávamos por um eventual erro por excesso preterindo errar por defeito. Apresentámos em Anexo IV as respostas com texto integral, pois que, se a brevidade das respostas o permitia, tornando-se nesta perspectiva uma virtude, por outro lado, oferece assim mais honestidade nas inferências da nossa interpretação. Tivemos sempre em atenção o perigo de generalizações quando a característica principal é a singularidade de cada opinião; só com alguma segurança avançámos para esse generalização lendo tendências maiores.



---

## **PARTE II**

### **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

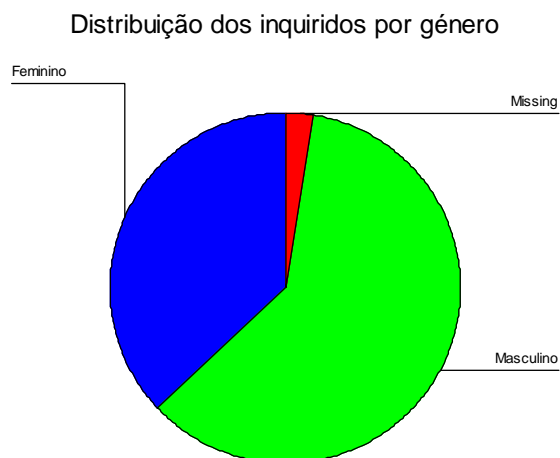
---



## 1. ANÁLISE DA PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO

Considerando o número de frequência de todos os itens verificamos um conjunto maior de 114 inquiridos que responderam ao nosso questionário; há alguns itens não respondidos, sendo que ainda assim as percentagens se revelam elevadas, na ordem dos noventa e tal por cento relativos a esse universo. São exceções obrigatórias a frequência de respostas a alguns itens dependentes de condições mais específicas, como é o caso da questão acerca da formação contínua, que só respondem aqueles que já a realizaram alguma vez (questão 12), ou ter como condição experiência superior a dez anos de serviço (questão 31), depois e ainda as que responderia de seguida apenas em caso de resposta afirmativa (questão 32). De baixa frequência na resposta e por razões diferentes encontramos a questão 29, onde se perguntava se a avaliação do docente correspondia àqueles que seriam a seu ver, os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar; Talvez alguns inquiridos não tenham compreendido a questão; na medida em que colocamos três hipóteses de resposta, - sim, não, parcialmente, - ocorre-nos as seguintes possibilidades de explicação: além de parcialmente, deveríamos ter colocado a alternativa “outra”, para casos que eventualmente já se considerem nas melhores condições para avaliar, no entanto, para nós a explicação, de todas, a que nos parece mais credível é de que tenha havido surpresa na pergunta, que a reacção tenha criado hesitação e por isso a não indicação da resposta; talvez tivesse sido questão que os inquiridos sentissem necessidade de explicar num certo processo de exteriorização e consciencialização que a esta altura não lhes permitisse responder tão directamente; baseamo-nos em alguns comentários escritos ou orais de alguns inquiridos que nos disseram que o questionário os fez pensar: esta questão pode ter sido uma oportunidade disso. Outra resposta de baixo índice foi relativa ao tempo de serviço; a dificuldade de cálculo para expressar em número o tempo de serviço terá levado a que 21% não tenha respondido; aqui temos de fazer “mea culpa” por não termos utilizado alternativas estruturadas como utilizamos posteriormente para o tratamento de dados ou como usamos na questão relativa à idade.

Também nestas tabelas de frequência registamos que relativamente ao género a média é de 1.38, ou seja, 60.5% dos inquiridos são homens (69) e 36.8% são mulheres (42), e 2.6% inquiridos (3) não identificados).



**Gráfico 1 - Género dos inquiridos**

As justificações para esta disparidade devem-se a ter sido uma amostra aleatória; pensamos que, sendo a grande parte dos docentes nesta região licenciados pela Universidade Católica em Braga, esta instituição só há cerca de quatro décadas começou a aceitar mulheres, esta alteração implicou também uma mudança de mentalidades que se faz lentamente, há por isso um reflexo na tendência para o universo masculino; por outro lado, também, só agora se reflecte por inteiro a entrada das mulheres no mercado de trabalho, ainda que o ensino seja das profissões onde isso mais cedo se deu; finalmente, talvez a parte masculina revele mais disponibilidade para responder ao questionário.

Quanto à idade dos inquiridos não há dúvida que a maior percentagem tem entre 41 e 50 anos, logo seguida pela população entre os 31 e os 41 (43% e 37.7%, respectivamente); são pois de meia-idade o que reflecte o aumento dos alunos nos anos oitenta. O número de jovens é mais reduzido pela menor oferta de lugares, muitos licenciados terão enveredado por outras carreiras; dos mais velhos, muitos já se encontram aposentados, ou dispensados da componente lectiva, nesta altura com horário escolar bastante flexível.

Distribuição dos inquiridos por idades

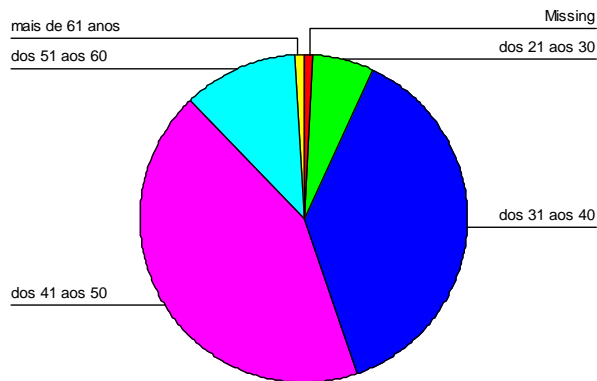


Gráfico 2 - Idades dos inquiridos

Em relação ao grau académico a grande maioria é licenciado; não obtivemos nenhum dado relativamente a bacharéis e consideramos mesmo improvável que alguém o seja; terá havido sempre uma maior procura do que oferta de lugares de concurso e com isso uma quase impossibilidade de aceder como bacharel. Um número razoável de mestres ( dezasseis) e muito escasso de doutoramentos(um).

Grau académico

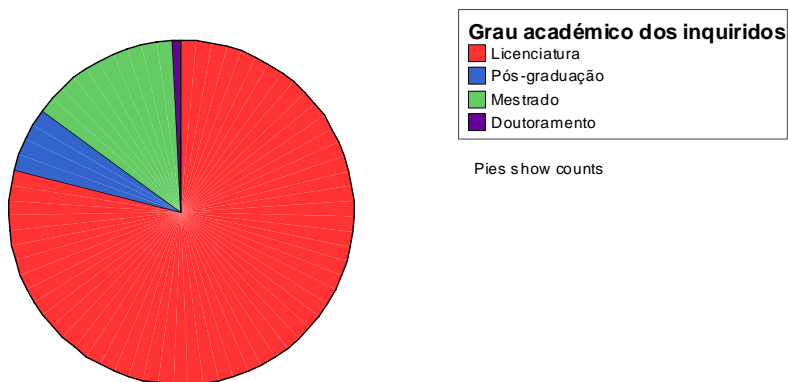


Gráfico 3 - Grau académico dos inquiridos

A instituição de formação nesta área do Minho é sem dúvida a Universidade Católica (Faculdade de Filosofia de Braga); desta universidade encontramos 71 inquiridos (63.4%); segue-se a Universidade do Porto com uma distância de 38% ou seja, apenas 28, (25%). Das outras universidades há exemplos mínimos num total de onze inquiridos (12.1%). A Universidade do Minho só muito recentemente tem este curso de Filosofia.

Distribuição dos inquiridos por universidades

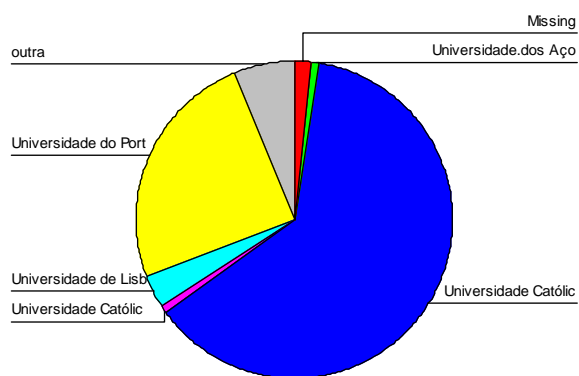


Gráfico 4 - Universidades de formação dos inquiridos

Também em relação à situação profissional encontramos uma situação de estabilidade, ou seja, 64.9% são do quadro de escola; no extremo oposto apenas contratados com habilitação própria (sem profissionalização, sem lugar efectivo) temos apenas uma minoria de 4.4%.

Distribuição dos inquiridos por situação profissional

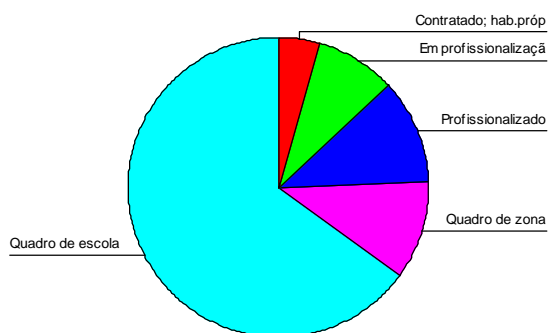


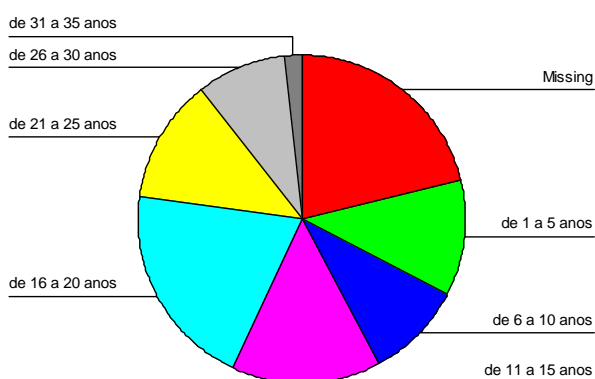
Gráfico 5 - Situação profissional dos inquiridos

Quanto à formação profissional encontramos mais variedade, contudo, neste item temos alguma desconfiança dos dados, já que, sendo o ramo de formação educacional tão recente, este ter obtido 33.6% de percentagem leva-nos a supor algum erro na resposta dos inquiridos. Se as três primeiras opções são mais antigas e perduraram mais tempo, este item não corresponde à idade dos inquiridos ou à sua situação profissional; não terá sido a maioria a ter feito essa formação profissional recentemente.

Considerando as disciplinas que leccionam a grande maioria lecciona duas disciplinas, sendo que há uma tendência para uma só disciplina nos grupos etários mais velhos e de duas ou três para os grupos mais jovens; em escolas de pequena dimensão encontram-se alternativas algo *sui generis* como por exemplo: “Trabalhos de Aplicação”, “Comunicação e Difusão”.

No tempo de serviço, não obstante apenas noventa respostas, os resultados distribuem-se bastante, sendo que o grupo menor é o daqueles entre os 31 e 35 anos de serviço (apenas 2 inquiridos), e os grupos mais predominantes são entre os 16 e os 20 anos, que são 25.6%, seguido pelo grupo anterior de 11 a 15 anos, com 18% e ainda o grupo de 21 a 25 anos de serviço com 15.6% não se distanciando muito dos seguintes; são portanto, professores a meio da carreira, ora um pouco mais ora ainda um pouco menos.

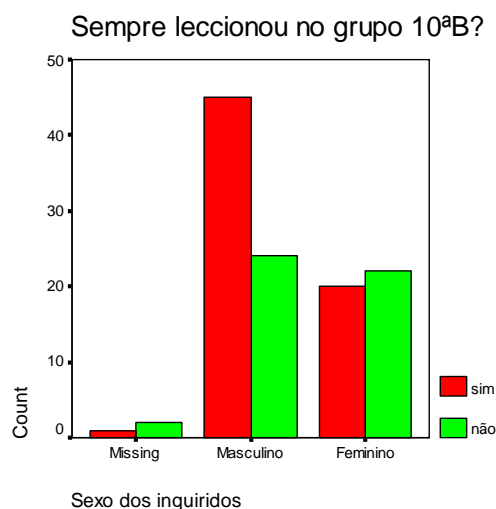
Distribuição dos inquiridos por tempo de serviço



**Gráfico 6 - Tempo de serviço dos inquiridos**

Na análise dos resultados, tendo-os subdividido, como atrás indicámos, registamos as seguintes frequências: a maioria dos inquiridos, 57.9% sempre leccionou no grupo 10º B, não

obstante esta média de 1.42, é mais significativo considerarmos a grande percentagem dos que não entraram directamente no grupo 10º B, que não sendo então a maioria (42.1%) são ainda assim um número muito significativo, os que começaram por leccionar outra disciplina que não filosofia; as disciplinas prováveis, pelas regras de concurso e pela maior afinidade terão sido Português, História ou Religião e Moral.

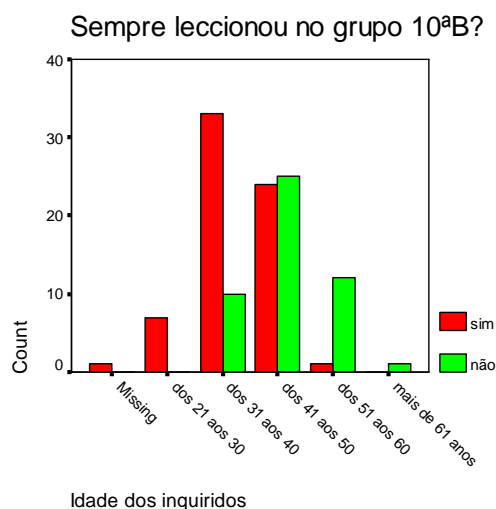


**Gráfico 7 - Acesso à docência, por sexo dos inquiridos**

Acrescente-se que, muito embora o maior número de respondentes que disseram que não começaram no 10ºB sejam masculinos, na realidade, considerando a proporcionalidade do universo inquirido em relação ao género, é no sexo feminino que encontramos uma percentagem maior; a hipótese de explicação estará em não terem as mulheres arriscado tanto nos concursos, preferindo colocação noutra disciplina e mais próximo da residência. Neste modo de ingresso é ainda mais representativo considerarmos as idades: quanto mais velhos são os inquiridos maior é a percentagem dos que não leccionaram sempre no grupo 10ºB; repare-se nos seguintes dados: nos mais jovens não encontramos nenhum que tivesse respondido que não (ingresso directo no 10ºB); nos grupos seguintes encontramos a seguinte ordem crescente a responder não: 23.3%, 51%, 92.3% e 100% naqueles que têm mais de 61 anos; esta ideia é confirmada pela relação com a situação profissional pois são os casos de maior estabilidade profissional os que ultrapassam a

\* Apenas um inquirido, há que salvaguardar.

percentagem de 50%. Explica-se a situação pela dificuldade de acesso ao grupo e ao mesmo tempo a possibilidade de outras alternativas para um primeiro emprego, alternativas que ao longo do tempo reduziram .



**Gráfico 8 - Acesso à docência por idade dos inquiridos**

Segundo estes dados apurados, a maioria dos professores sente-se satisfeito com a carreira pela qual optaram; numa escala de cinco valores, isto representa 46.4% dos que se disseram muito satisfeitos, para além dos 32.1% dos que não tiveram qualquer inibição em responder completamente satisfeitos; num total de 90.9% de valores positivos.

<sup>1</sup> Outrora, os licenciados em Filosofia podiam leccionar as disciplinas de Português ou História com habilitação própria mas isso deixou de acontecer e logo diminuiu o interesse por essa opção; além disso, também nesses tempos um licenciado em Filosofia poderia em concurso especial junto das entidades religiosas candidatar-se a leccionar essa disciplina; hoje há já leigos licenciados em teologia que completam as necessidades que outrora os licenciados em Filosofia preenchiam.

Satisfação com a carreira

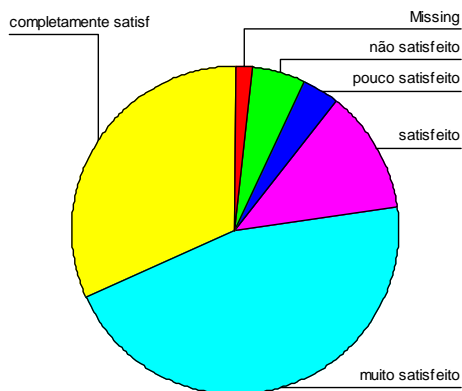


Gráfico 9 - Nível de satisfação com a carreira dos inquiridos

Esta expressão continua na questão seguinte com média de 1.63, o que quer dizer que 63.2% responderam que hoje a escolheriam de novo, 26.3% responderam talvez; só 10.5% dizem que não. Tomando a variável do sexo os dados confirmam-se e não revelam grande desigualdade entre masculino e feminino, ainda assim, mais homens a revelarem-se completamente satisfeitos; do universo de 100% masculino são 38.8% a afirmar-se completamente satisfeitos, enquanto do universo total feminino encontramos 21.9% no mesmo índice.

Sente-se satisfeito com a carreira?

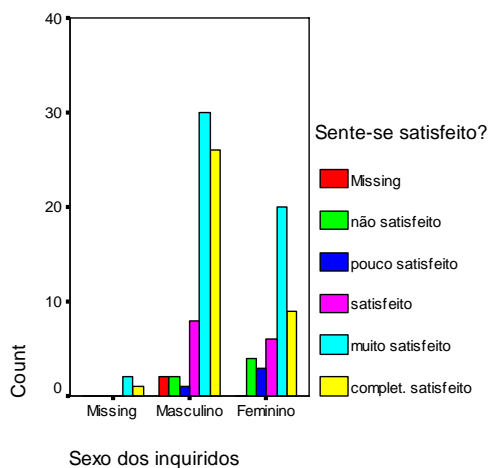
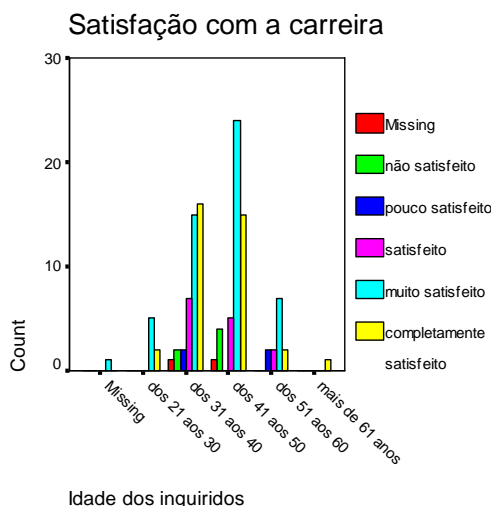


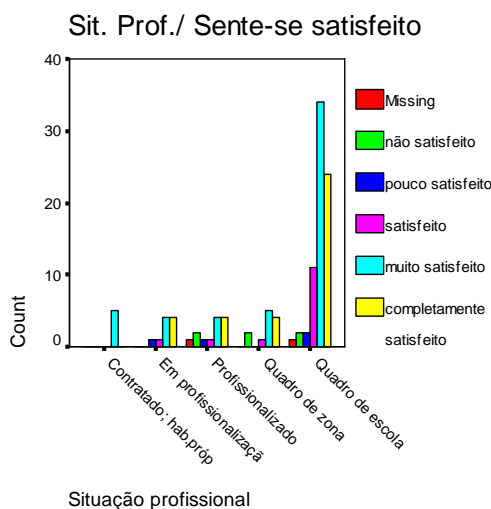
Gráfico 10 - Nível de satisfação com a carreira por sexo dos inquiridos

Considerando as idades a mesma tendência de valores positivos independentemente do grupo etário, sendo que aqui onde o índice mais elevado se acentua mais é no grupo entre os 31 e 40 anos, ao mesmo tempo também é o grupo que registra o maior número de valores negativos ainda que em escala reduzida (apenas 4 casos).



**Gráfico 11 - Nível de satisfação com a carreira por idade dos inquiridos**

Na observação da situação profissional, a instabilidade não altera a tendência positiva em mostrarem-se satisfeitos com a carreira.



**Gráfico 12 - Nível de satisfação com a carreira por situação profissional dos inquiridos**

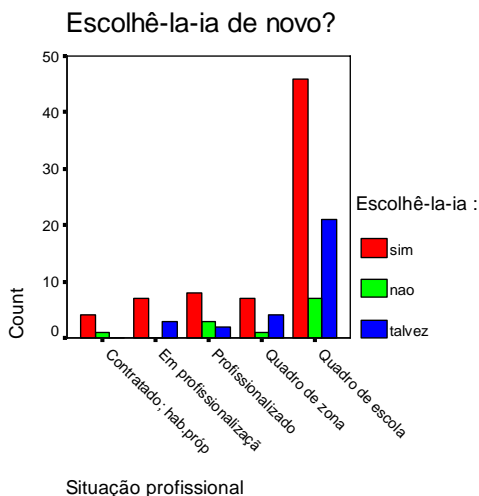
Se a escolheriam de novo, é no grupo entre os 41 e os 50 anos onde os valores totais são mais altos quer para o sim quer para o não; no caso afirmativo são 63.3%. Considerando o grau académico para nos referirmos a esta variável, não encontramos diferenças, a tendência mantém-se e distribuída proporcionalmente. Considerando a instituição confirma-se a mesma tendência, sendo até interessante considerar a semelhança percentual dos valores, considerando a proporcionalidade, entre a Universidade Católica de Braga e a Universidade do Porto.

**Tabela 1 - Comparação do nível de satisfação com a carreira entre Universidades:**

	<i>N satisfeito</i>	<i>P satisfeito</i>	<i>Satisfeito</i>	<i>M satisfeito</i>	<i>C Satisfeito</i>	<i>Total</i>
<b>Universidade Católica Portuguesa</b>	3- 4.3%	3- 4.3%	10- 14.5%	33- 47.8%	20- 29%	<b>69- 100%</b>
<b>Universidade do Porto (FLUP)</b>	1- 3.6%	1- 3.6%	4- 14.3%	14- 50%	8- 28.6%	<b>28- 100%</b>

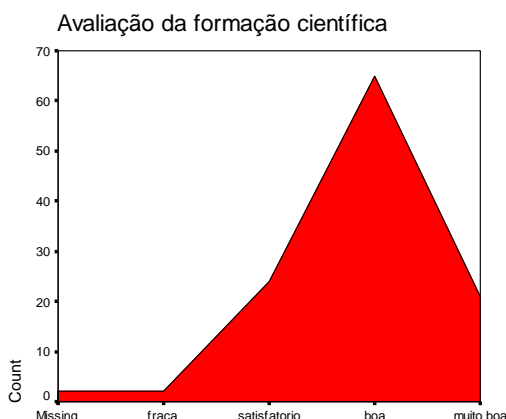
Esta linearidade leva-nos a concluir que a tendência é francamente positiva, equiparável em qualquer dos dados da amostra.

As maiores dúvidas sobre se a escolheriam hoje de novo, com respostas de não ou talvez encontramos-las nos grupos de menor estabilidade profissional; na verdade, considerando a situação profissional onde o “não” é mais elevado percentualmente é nos profissionalizados (e que ainda não entraram em quadro de escola ou quadro de zona) e o “talvez” atinge maior valor percentual (33.3%) nos inquiridos de quadro de zona; resumindo, a instabilidade profissional cria no mínimo retracção à satisfação da carreira pela qual optaram, no sentido em que se hoje a escolheriam de novo.

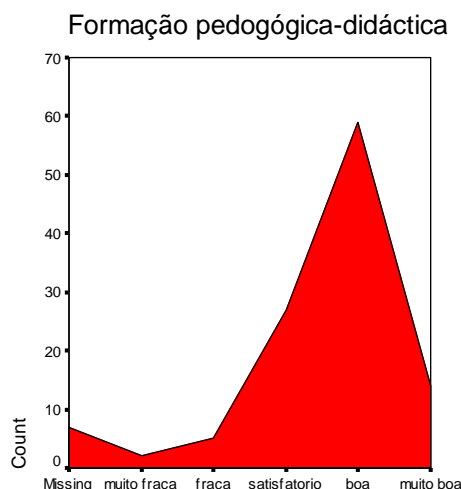


**Gráfico 13 - Satisfação actual com a carreira por situação profissional**

Ainda no mesmo grupo uma das variáveis independentes, avaliação dos níveis de auto-satisfação que os próprios inquiridos fizeram da sua integração pedagógica, da sua integração científica, da sua formação pedagógica-didáctica e da formação contínua. Os resultados mais significativos que podemos registar são que numa avaliação geral sentem-se satisfeitos, nomeadamente num desses itens os resultados são maioritariamente positivos. Onde a satisfação é mais alta é relativamente à avaliação científica com média de 3.94; 58% dos inquiridos disseram “boa”, logo seguida pelos 55.1% também dos que avaliaram como boa a formação pedagógica didáctica.

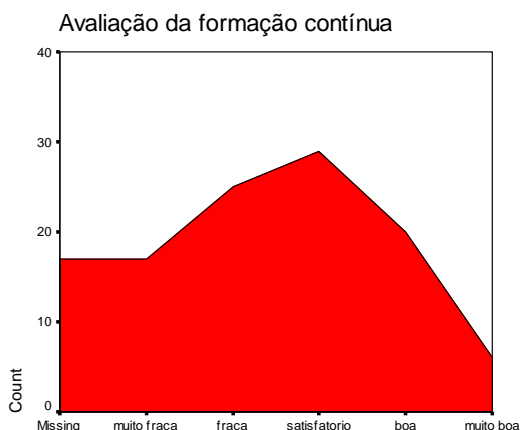


**Gráfico 14 - Avaliação da formação científica pelos inquiridos**



**Gráfico 15 - Avaliação da formação pedagógica-didáctica pelos inquiridos**

Por sua vez, os resultados menos positivos, ainda que não ultrapassem os 50% (no conjunto de “muito fraca” e “fraca”) é relativamente à apreciação da formação contínua:

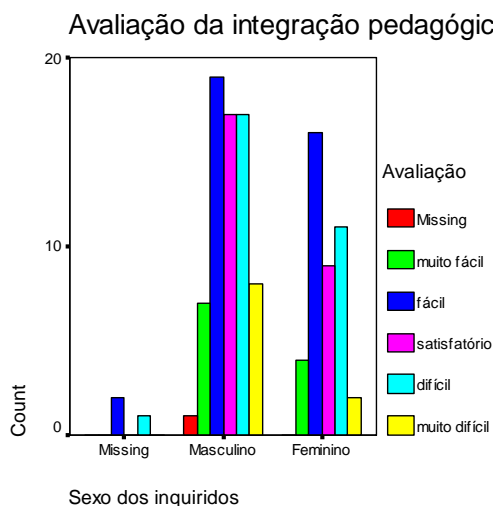


**Gráfico 16 - Avaliação da integração pedagógica pelos inquiridos**

Quanto à integração pedagógica que tiveram, a maioria considerou-a muito fácil e satisfatória (65.5%); só 34.5% a consideraram difícil (“difícil” e “muito difícil”). Até agora podemos pois registar um grau de satisfação entre os docentes no que respeita às suas carreiras e formações, o que não condiz com frases do senso-comum de que os professores são uma classe insatisfeita, pelo menos em relação a estes pontos importantes, isso não se revela pela amostra.

O grupo feminino considerou mais fácil a sua integração pedagógica, comparativamente com o grupo masculino, assim como, esse grupo mostra-se mais satisfeito na formação científica; os

homens ultrapassam as mulheres na satisfação relativa à formação pedagógica – didáctica, ainda que não seja a grande distância.



**Gráfico 17 - Avaliação da formação contínua pelos inquiridos**

Onde o valor aparece mais repartido verificando-se isso na pequena margem de variação de percentagem entre valor máximo entre o valor mínimo de 2.1% e os 29.5% de valor máximo é na avaliação da formação contínua; o valor do satisfatório é dominante, 29.9% mas, quer a nível geral, quer subdividindo por sexos encontramos valores muito próximos na comparação dos negativos e dos positivos; neste caso, só é um valor baixo (6.2%) daqueles que a consideram muito boa.

No conjunto das variáveis que compõem as concepções dos docentes, a primeira dessas concepções é sobre a Filosofia: das treze propostas de conceptualização, recebemos uma aceitação muito positiva no conjunto total; na formulação do questionário evitámos redigir propostas falsas, no entanto, procuramos que fossem muito diferenciadas, de modo que, a grande tendência segue a afirmação das proposições, isto é, considerando os quatro itens possíveis temos como média mais baixa, 2.42 e como média mais alta 3.71; o valor moda e a mediana não foram inferiores a 3 em nenhuma proposição; considerando a média, encontramos os resultados assim arrumados por ordem decrescente: A Filosofia é:

\* DI- Discordo Inteiramente, DP – Discordo Parcialmente, CP – Concordo Parcialmente, e CI – Concordo Inteiramente.

Tabela 2 - Incidência das proposições sobre o conceito de filosofia pelos inquiridos

<b>N<sup>o</sup></b>	<b>Ref</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Média</b>
1	13.2	Um discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem	3.71
2	13.1	Uma reflexão profunda acerca da realidade	3.55
3	13.6	Uma problematização criativa acerca do mundo actual perspectivando novas possibilidades	3.43
4	13.7	Uma teoria de orientação existencial, suscitando atitudes mais assumidas de cada pessoa	3.01
5	13.3	Fundamentalmente uma epistemologia dos saberes actuais	2.79
6	13.8	Um jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir pragmaticamente na realidade actual	2.68
7	13.9	Uma reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais	2.65
8	13.11	Um pensamento original, diverso de todos os saberes, que sem "utilidade" tem um valor formativo inerente	2.63
9	13.4	Um estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade	2.56
10	13.10	Um confronto de teses opostas face a um problema a que se segue uma conclusão fazendo a ponte entre as várias doutrinas	2.55
11	13.12	Um saber técnico capaz de levantar problemas	2.48
12	13.13	Uma história das ideias e da cultura	2.46
13	13.5	Uma ciência, muito embora subjectiva, que procura o enfoque geral da realidade	2.42

Os docentes privilegiaram a *crítica*, a *reflexão* e a *problematização*, três competências da Filosofia para a conceptualizar; o sentido de orientação existencial da filosofia é uma referência destacada pelos docentes.

Na escala inversa dos mais preteridos encontramos a pouca aceitação à filosofia como ciência, como história e como saber técnico; estes foram considerados enunciados mais particulares de menor referência para eles; como ciência encontramos 24 casos de inteira discordância, mas também 13 casos de inteira concordância, como história encontramos 20 casos de inteira discordância e 12 no extremo oposto, e ainda como saber técnico, 18 casos de inteira discordância e 13 casos de inteira concordância; tudo isto mostra a distância conceptual dos docentes; é curiosa a relativa aceitação da Filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais; ainda que muito distanciada daquela que a refere à actualidade, 13.6%. Essa proposição relativa à História da Filosofia, neste nível de aceitação é conforme a resposta dos

inquiridos ao último grupo de variáveis do questionário (questão 39), em que 56.1% dos inquiridos concorda com a pequena relevância que hoje a História da Filosofia tem no conjunto de todos os programas, o que não impede de a considerarem ainda.

Pode ainda acrescentar-se que a “subtil” proposta de uma filosofia eclética, não obstante a dimensão prática que também quisemos incluir na proposição 13.10<sup>\*</sup>; não foi muito bem aceite, relegando-a para os lugares mais baixos.

Considerando por sexos há uma grande equivalência de resultados considerando a proporcionalidade, é um exemplo disso o quadro seguinte:

**Tabela 3 - Comparação por sexo dos inquiridos à proposição “A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema**

<i>A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema</i>							
Sexo dos inquiridos	Masculino		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Count	8	23	30	8	69
		% Sexo dos inquiridos	11,6%	33,3%	43,5%	11,6%	100,0%
	% of Total	7,2%	20,7%	27,0%	7,2%	62,2%	
	Feminino	Count	5	11	21	5	42
		% Sexo dos inquiridos	11,9%	26,2%	50,0%	11,9%	100,0%
		% of Total	4,5%	9,9%	18,9%	4,5%	37,8%
	Total	Count	13	34	51	13	111
		% Sexo dos inquiridos	11,7%	30,6%	45,9%	11,7%	100,0%
% of Total		11,7%	30,6%	45,9%	11,7%	100,0%	

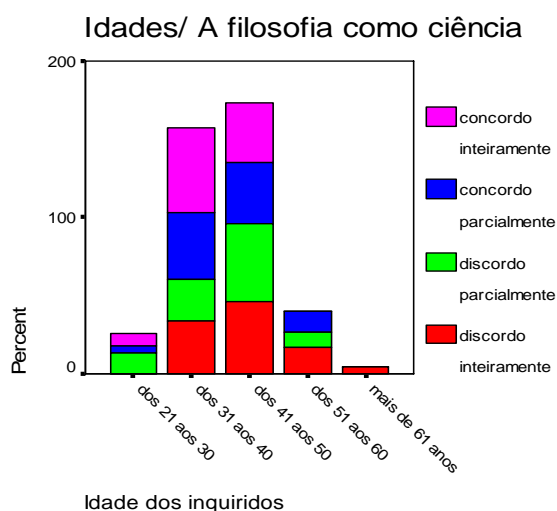
Aqui ou acolá há algum desajustamento na ordem de cerca de dez pontos percentuais mas é maior a similaridade do que a distância; onde a variedade é maior pelo desajustamento de resultados entre sexos é na proposição “A filosofia como um saber técnico, um “laboratório conceptual” capaz de levantar problemas”; esta ideia que se identifica com a proposta de Manuel Maria Carrilho recebe diferentes aceitações, sendo que o universo masculino se mostra mais favorável a tal conceito:

<sup>\*</sup>13.10-“ Um confronto de teses opostas face a um problema a que se segue uma conclusão fazendo a ponte entre as várias doutrinas”.

**Tabela 4 - Comparação por sexo dos inquiridos à proposição “A filosofia como saber técnico “um laboratório conceptual” capaz de levantar problemas**

A filosofia como saber técnico “um laboratório conceptual” capaz de levantar problemas						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	Concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	Count	10	18	33	6
%Sexo dos inquiridos		14,9%	26,9%	49,3%	9,0%	<b>100,0%</b>
% of Total		9,2%	16,5%	30,3%	5,5%	<b>61,5%</b>
Feminino	Count	7	17	12	6	<b>42</b>
	% Sexo dos inquiridos	16,7%	40,5%	28,6%	14,3%	<b>100,0%</b>
	% of Total	6,4%	15,6%	11,0%	5,5%	<b>38,5%</b>
<b>Total</b>	<b>Count</b>	<b>17</b>	<b>35</b>	<b>45</b>	<b>12</b>	<b>109</b>
	<b>% Sexo dos inquiridos</b>	<b>15,6%</b>	<b>32,1%</b>	<b>41,3%</b>	<b>11,0%</b>	<b>100,0%</b>
	<b>% of Total</b>	<b>15,6%</b>	<b>32,1%</b>	<b>41,3%</b>	<b>11,0%</b>	<b>100,0%</b>

Perseguindo os resultados discriminados por idades, encontramos acima de tudo uma correspondência maior a nível dos grupos mais numerosos, dos 31 aos 40 anos e 41 aos 50 anos. Um dado pormenorizado que se observa é que, no que se refere à proposição “A filosofia como uma ciência...” se agruparmos os dois grupos etários mais velhos estes tendem completamente para a rejeição ou pouca aceitação da proposição enquanto que o grupo dos mais jovens (13) se distribuem sendo que, cerca de metade aceitam bem a proposição.



**Gráfico 18 - Incidência da proposição “A filosofia como ciência...” por idade dos inquiridos**

\* ver Anexo II quadro n.º 80.

Também é curioso observar que relativamente à proposição “a filosofia como um jogo poderoso de argumentação...” à medida que avançamos nas idades aumenta a percentagem de rejeição, ou seja, enquanto nos grupos mais jovens encontramos as percentagens mais elevadas à direita ou centro, vai decrescendo tornando-se mais elevadas à esquerda:

**Tabela 5 - Comparação por idade dos inquiridos à proposição “A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual**

<b>A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual</b>								
<b>Tempo de serviço dos inquiridos</b>			<i>discordo inteiramente</i>	<i>discordo parcialmente</i>	<i>concordo parcialmente</i>	<i>concordo inteiramente</i>	<b>Total</b>	
	<b>de 1 a 5 anos</b>	Count		1	4	7	1	<b>13</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos		7,7%	30,8%	53,8%	7,7%	<b>100,0%</b>
	<b>6 a 10 anos</b>	Count			2	8	1	<b>11</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos			18,2%	72,7%	9,1%	<b>100,0%</b>
	<b>11 a 15 anos</b>	Count			2	11	4	<b>17</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos			11,8%	64,7%	23,5%	<b>100,0%</b>
	<b>16 a 20 anos</b>	Count		3	5	13	2	<b>23</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos		13,0%	21,7%	56,5%	8,7%	<b>100,0%</b>
	<b>21 a 25 anos</b>	Count		2	4	6	2	<b>14</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos		14,3%	28,6%	42,9%	14,3%	<b>100,0%</b>
	<b>26 a 30 anos</b>	Count		4	2	3	1	<b>10</b>
% Tempo de serviço dos inquiridos			40,0%	20,0%	30,0%	10,0%	<b>100,0%</b>	
<b>31 a 35 anos</b>	Count		1	1			<b>2</b>	
	% Tempo de serviço dos inquiridos		50,0%	50,0%			<b>100,0%</b>	
<b>Total</b>	<b>Count</b>		<b>11</b>	<b>20</b>	<b>48</b>	<b>11</b>	<b>90</b>	
	<b>% Tempo de serviço dos inquiridos</b>		<b>12,2%</b>	<b>22,2%</b>	<b>53,3%</b>	<b>12,2%</b>	<b>100,0%</b>	

Há uma igual tendência, ainda que não tão expressiva ou sequenciada na proposição “A filosofia como um saber técnico...”. A proposição: “A filosofia como pensamento original...” é aquela que recebe uma distribuição mais equitativa.

Nas finalidades da educação, consideramos e propusemos fins relacionados com a filosofia, quer dizer, quisemos que os inquiridos se colocassem enquanto professores de filosofia e apresentámos enunciados filosóficos, na medida em que só nos interessava encontrar definições de Filosofia da Educação. Assim sendo, encontrámos uma grande adesão aos enunciados propostos; o valor percentual de resposta foi o mais elevado de todas as variáveis. A média das respostas situou-se entre o valor mínimo de 2.65 e o valor máximo de 3.75. Assim, ordenando de modo decrescente:

Tabela 6 - Incidência das proposições relativas às finalidades

<b>Nº</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Mês/dia</b>
<b>14.2</b>	Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante	<b>3.75</b>
<b>14.4</b>	Formar o espírito de modo a pensar com ordem clareza e rigor	<b>3.72</b>
<b>14.1</b>	Formar pessoas um pouco mais críticas	<b>3.64</b>
<b>14.9</b>	Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático	<b>3.42</b>
<b>14.7</b>	Combater as sociedades “uniformizantes”, fazer emergir uma subjectividade como capacidade de “fazer de outro modo”, configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas;	<b>3.35</b>
<b>14.3</b>	Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida;	<b>3.18</b>
<b>14.6</b>	Ter em conta o momento histórico a trabalhar para realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide	<b>3.18</b>
<b>14.5</b>	Manter o plural do ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins	<b>3.11</b>
<b>14.8</b>	Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência	<b>2.65</b>

Como se lê nos resultados, os professores elevam a formação da pessoa, a diferença face ao massificante, como prioritário nas finalidades da educação, este enunciado é baseado na afirmação de ; logo de seguida, de novo se erguem competências bem definidas para a educação na perspectiva da filosofia: pensar com ordem clareza e rigor, depois, segue-se uma concordância com considerando também uma competência: a crítica. A perspectiva menos aceite é aquela na perspectiva de Habermas no sentido de rejeitar a tecnociência, ainda que pela “forçada” associação ao pós-modernismo de Lyotard na rejeição das metanarrativas. A finalidade da proposição era demonstrar a constatação da filosofia aos perigos “identificados” da contemporaneidade.

A uniformização das tendências denota-se também no facto de que algumas propostas não encontraram nenhum inquirido que discordasse inteiramente, os casos dos itens 14.2<sup>o</sup> e 14.4<sup>o</sup>. No primeiro desses dois, baseado em , a percentagem dos que concordam inteiramente é maior de qualquer outra opção e por isso bem marcante, 48.2%; em perspectiva diferente desse resultado, o item 14.8 tem uma maior distribuição de respostas sendo que, 8.8% discordam inteiramente,

<sup>1</sup> Lyotard in Kechekian, Anita (1993) – *Os filósofos e a educação*, Lisboa, Colibri, p. 50.

<sup>2</sup> Bouveresse, in Kechekian, Anita (1993) -ibidem, p. 34.

<sup>o</sup> Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante.

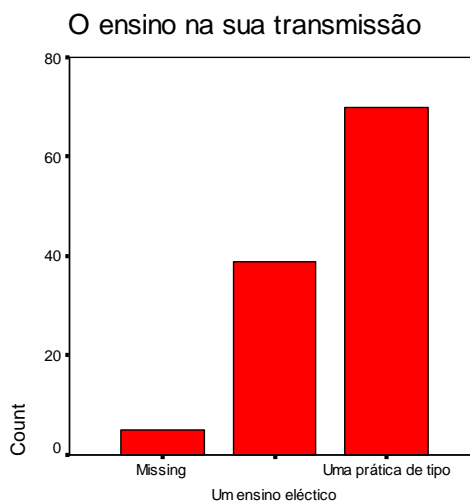
• Formar o espírito de modo a pensar com ordem clareza e rigor.

<sup>3</sup> D’Allones, in Kechekian, Anita (1993) - Ibidem, págs 56-57.

15.8% concordam inteiramente; os resultados percentuais maiores encontram-se entre os dois extremos.

Desta descrição sobre as finalidades da educação resulta que se denota uma tendência geral na eleição dos docentes de filosofia, tendem no seu conjunto mais para uma uniformização de opiniões sobre as finalidades da educação do que para a diferenciação e diversidade de resultados. A nível de sexo e idades, não se encontram discrepâncias significativas, considerando as proporcionalidades seguem as mesmas tendências.

Indo directamente para outra concepção dos docentes, neste caso de meta-didáctica, colocando dilemas frequentes ao ensino da filosofia, no primeiro, sobre a transmissão no ensino da filosofia (*Sobretudo um ensino eclético enquanto recolhe um pouco de cada teoria, autor, as ideias “eternas” e as apresenta sinteticamente* ou *Sobretudo uma prática de tipo jogo de problematização criativa...*), 4.4% não responderam (ou optaram por ambas) por não as considerarem proposições disjuntivas, o que importa considerar, apesar do número; Dos restantes 95.6% uma maioria significativa, 64.2% optaram pela segunda *“uma prática tipo jogo de problematização...”*), rejeitando a ideia de ensino eclético, o que concorda com o resultado já descrito atrás, sobre a concepção de filosofia.



**Gráfico 19 - Transmissibilidade de ensino**

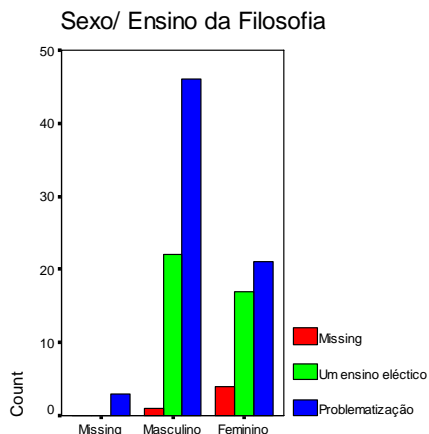


Gráfico 20 - Representação do ensino por sexos

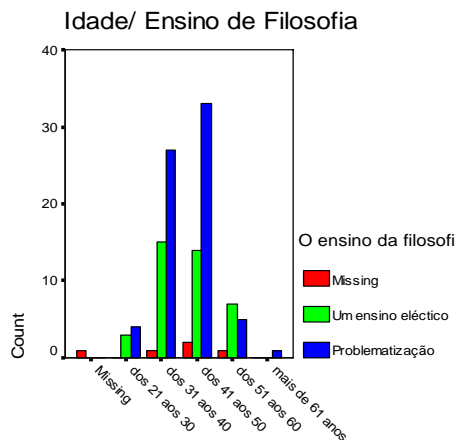


Gráfico 21 - Representação do ensino por idades

No dilema “filosofar para...” ou “ensinar filosofia para...”, a distância de resultados não é tão grande como na resposta anterior, mostra-se mais equilibrada, sendo que ainda assim uma maioria de 55% segue na linha Kantiana, o que pressupõe neste grau de ensino secundário uma preferência por considerá-la mais prática, numa concepção mais instrumental do que sistemática. Há sem dúvida uma grande divisão interna nesta concepção.

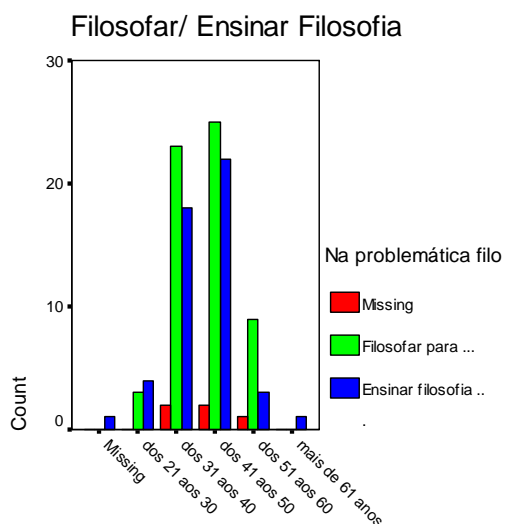


Gráfico 22 - Função da disciplina no ensino secundário por idade dos inquiridos

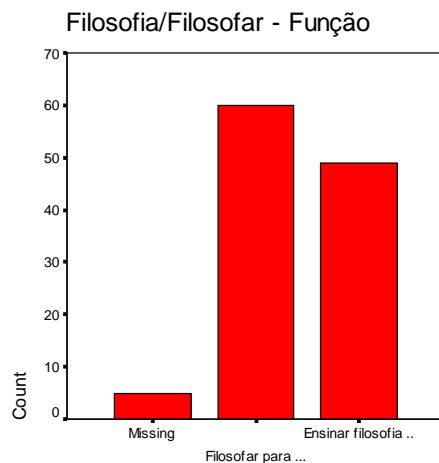
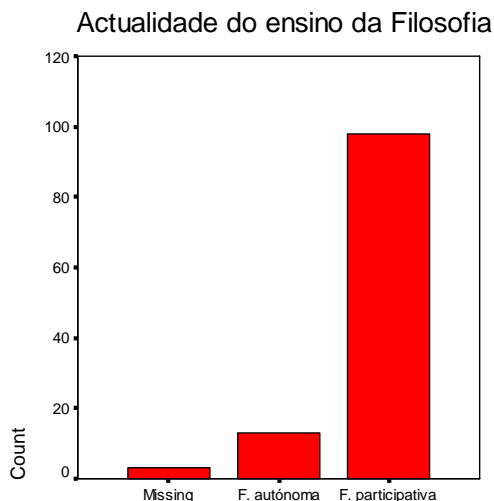


Gráfico 23 - Função da disciplina no ensino secundário

De novo denotamos uma convergência entre os docentes no que se refere à resposta seguinte: 88.3% optam didacticamente por “uma filosofia mais participativa, mais integrada nos problemas e opiniões actuais, ainda que incorrendo na crítica de alguma perda de autonomia”.

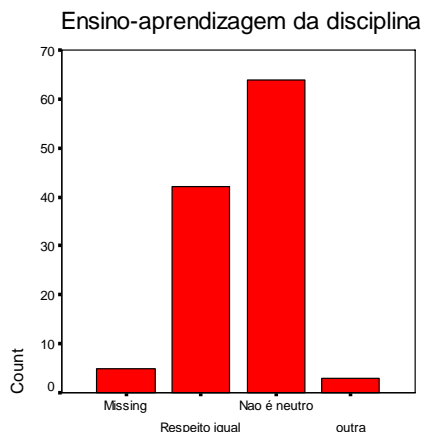


**Gráfico 24 - Representação sobre a actualidade do ensino da Filosofia**

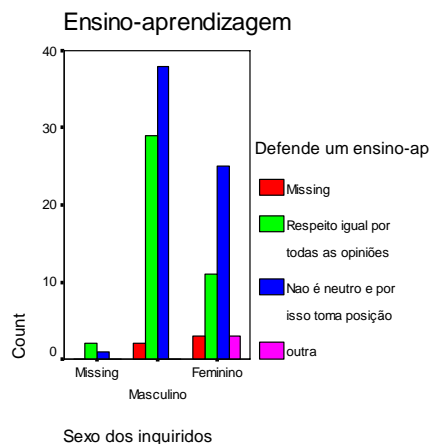
No dilema seguinte sobre manter o respeito igual por todas as opiniões, ou não ser neutro, a maioria dos docentes diz não ser neutro pondo a razão em diálogo consigo mesmo, sem limites, ou seja, uma percentagem de 58.7%; os restantes mostram reserva em tomar posição e impõem limites razoáveis à liberdade de pensar e raciocinar. Embora haja uma maioria há também uma grande divisão nesta questão didáctica. A repartição dos resultados mostra menor variância de números no grupo masculino e por conseguinte é no grupo feminino que a rejeição de uma neutralidade mais é afirmada. Em “outra” temos apenas a registar uma resposta que indicou as duas possibilidades como conjuntivas e não disjuntivas.

---

\* Note-se aqui que em coerência só são possíveis as duas alternativas, já que manter respeito igual significa impor a todos, inclusive a si próprio, limites à declaração das diferenças; estas deixam de valer no momento em que ponham em causa um respeito igual, o inverso é igualmente válido, a não neutralidade autoriza que não existam limites ainda que estejamos a falar no âmbito de um discurso racional.

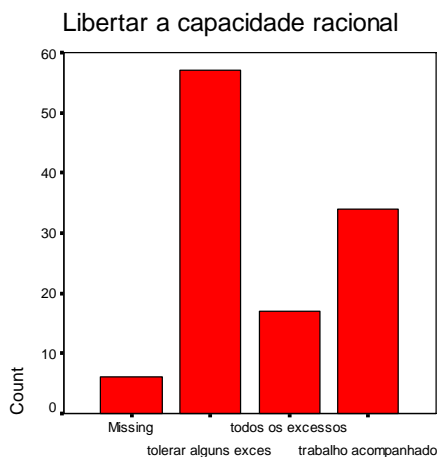


**Gráfico 25 - Representação sobre o respeito do professor pelas diferentes opiniões**



**Gráfico 26 - Representação sobre o respeito do professor pelas diferentes opiniões por sexos**

Sobre libertar a capacidade racional, importa colocar três possibilidades de modo que não existirão apenas as posições extremas e isso é confirmado pela maior percentagem ter optado por um meio-termo, ou seja, 52.8% considera que se deve “tolerar alguns excessos do pensamento especulativo”; um número muito significativo ainda que percentualmente inferior, são 31.5%, aqueles que na didáctica consideram que a “razão a ser libertada requer um trabalho acompanhado e disciplinado que impeça o desvio de ordem lógica, os excessos são sempre depreciativos à construção racional. Os inquiridos estão a referir-se ao ensino secundário, colocar-se-ão possivelmente na perspectiva hegeliana de que a imaturidade dos jovens estudantes não permite aceitar os excessos como contributos positivos.



**Gráfico 27 - Representação da disciplina em libertar a capacidade racional**

Considerando os resultados por sexo, idade, universidade, situação profissional, grau académico, temos que, considerando o grau académico, no doutorado, aí se regista a aceitação total de tolerar todos os excessos, porque apenas temos um inquirido; considerando essa excepção, em nenhum outro grupo a aceitação de todos os excessos do pensamento é aceite pela maioria; nos restantes grupos a proposição relativa a tolerar alguns excessos compete ou equivale muito directamente com a proposição indicativa de um trabalho acompanhado e disciplinado de tal modo que no grupo dos inquiridos formados pela Universidade do Porto há um empate das duas proposições. Resumindo, a posição dominante é a de, para libertar a capacidade racional nos jovens tolerar alguns excessos do pensamento especulativo, logo seguida pela posição mais defensiva de um trabalho acompanhado e disciplinado que impeça o desvio da ordem lógica, os excessos são sempre depreciativos à construção racional.

Por conseguinte, do que antes descrevemos denotamos significativas divisões entre os professores nesta concepção sobre a filosofia da didáctica; para já, no entanto, há uma forte uniformização em defender uma filosofia mais participativa em detrimento de uma filosofia mais autónoma. Há ainda uma forte preferência em considerá-la “uma prática de tipo jogo de problematização criativa, com maior equilíbrio na divisão e portanto, grande diferença no modo de pensar, encontramos na questão sobre ser ou não neutro diante dos alunos, uma divisão maior ainda entre começar o ensino por filosofar ou por ensinar filosofia. Os excessos no seu conjunto não são depreciados pela maioria, ainda que também a maioria se situe num meio-termo de considerar aceitável apenas alguns excessos do pensamento.

Resumindo-se mais ainda, é curiosa a aceitação de um discurso filosófico mais participativo na actualidade ainda que incorra no risco da perda de autonomia.

Na didáctica, no registo das práticas destes docentes (pergunta 23 a 28) denotamos:

**Tabela 7 - Incidência das proposições relativas às práticas didáticas na sala de aula**

<b>Alínea</b>	<b>Ordem</b>	<b>Na didática: No ensino de filosofia no ensino secundário procuro</b>	<b>Média</b>	<b>N</b>
<b>23.1</b>	10	Expor de forma neutra e acrítica	2.29	<b>112</b>
<b>23.2</b>	8	Expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros	2.72	<b>114</b>
<b>23.3</b>	5	Expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados nao-consensuais	2.96	<b>114</b>
<b>23.4</b>	6	Explicar os conteúdos recorrendo sempre que possível, e não apenas quando necessário, à história da filosofia como fundamento	2.93	<b>114</b>
<b>23.5</b>	2	O comentário dos alunos a textos	3.50	<b>114</b>
<b>23.6</b>	1	A leitura e interpretação de textos como suporte de informação.	3.57	<b>114</b>
<b>23.7</b>	3	Debater/argumentar proposições nao-consensuais	3.41	<b>114</b>
<b>23.8</b>	9	Debater/argumentar proposições neutras e acríticas	2.51	<b>114</b>
<b>23.9</b>	7	Levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas	2.89	<b>114</b>
<b>23.10</b>	4	Construir e fornecer esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria	3.21	<b>114</b>

que nas três primeiras proposições da questão 23: a que encontra maior adesão é “no ensino da filosofia, procuro expor suscitando a crítica de enunciados não-consensuais”, 79.8% distribuem-se entre o frequente e o muito frequente, o que justifica a média de 2.96.

**Tabela 8 - Incidência sobre uma proposição didáctica “No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação dos enunciados não-consensuais”**

<b>No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Não utilizo</b>	1	,9	,9	,9
<b>Pouco frequente</b>	22	19,3	19,3	20,2
<b>Frequente</b>	71	62,3	62,3	82,5
<b>Muito frequente</b>	20	17,5	17,5	100,0
<b>Total</b>	114	100,0	100,0	

Contudo, esta proposição não contradiz a utilização paralela das possibilidades anteriores entre a escolha de um ensino onde a exposição se confina a ser neutra e acrítica, passando por uma posição intermediária de uma exposição que “suscita a crítica ainda que com enunciados neutros”; os docentes mostram-se menos inclinados ainda que aceitem essas possibilidades;

\*” 23- No ensino da filosofia no secundário, procuro:”.

reconhece-se assim que os mesmos docentes utilizam diferentes discursos ora neutros e acrílicos, ora críticos e não-consensuais”, aceitam mesmo a possibilidade que da filosofia se possa suscitar a crítica a partir de enunciados neutros. Seja como for entre as três, a de menor registo afirmativo é a primeira, de limites a uma exposição neutra e acrílica; 35.7% utilizam-na frequente ou muito frequentemente.

**Tabela 9 - Incidência sobre uma proposição didáctica “No ensino da filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrílica”**

<b>No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrílica</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Não utilizo</b>	<b>23</b>	<b>20,2</b>	<b>20,5</b>	<b>20,5</b>
<b>Pouco frequente</b>	49	43,0	43,8	64,3
<b>Frequente</b>	<b>25</b>	<b>21,9</b>	<b>22,3</b>	<b>86,6</b>
<b>Muito frequente</b>	15	13,2	13,4	100,0
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>98,2</b>	<b>100,0</b>	
<b>Missing</b>	2	1,8		
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>		

Nas diversas proposições as que mostram níveis mais elevados de “muito frequente”, capazes de exprimir as práticas mais habituais destes docentes são: “Leitura e interpretação de textos como suporte de informação” com uma percentagem de 58.8% para além dos 39.5% daqueles que dizem fazê-lo frequentemente perfazendo 98.3%, o que também vai ao encontro das indicações metodológicas do programa da disciplina para o ensino secundário:

**Tabela 10 - Incidência sobre uma proposição didáctica “No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação”**

<b>No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Pouco frequente</b>	<b>2</b>	<b>1,8</b>	<b>1,8</b>	<b>1,8</b>
<b>Frequente</b>	45	39,5	39,5	41,2
<b>Muito frequente</b>	<b>67</b>	<b>58,8</b>	<b>58,8</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	114	100,0	100,0	

\*\* Esta possibilidade de variar vai ao encontro da linha indicada no programa para o ensino secundário onde se entrevê o seguinte: “*tem-se como ideia reguladora a aula como espaço de trabalho que permite a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assume também a filosofia como produto cultural, com elementos teóricos estruturados que é necessário conhecer*” – Programa de Filosofia, ME, Ponto 4- Metodologia: Princípios, Sugestões a Recursos – Princípios metodológicos.

\* “*O trabalho da turma assenta fundamentalmente na análise e interpretação de textos e de outros documentos*” – Ibidem.

Na prática docente segue-se o “Comentário dos alunos a textos”; 54.4% dizem fazê-lo muito frequentemente num total de 95.6% acrescentando os que o fazem frequentemente.

**Tabela 11 - Incidência sobre uma proposição didáctica “No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos”**

<b>No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Pouco frequente</b>	<b>5</b>	<b>4,4</b>	<b>4,4</b>	<b>4,4</b>
<b>Frequente</b>	47	41,2	41,2	45,6
<b>Muito frequente</b>	<b>62</b>	<b>54,4</b>	<b>54,4</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	114	100,0	100,0	

Não já com a mediana de 4 mas de 3 ainda que o modo seja igualmente de 4, o que quer dizer ainda com um índice elevado de frequência segue-se uma prática de “debater/ argumentar proposições não-consensuais; aqui além de ninguém ter afirmado que não utiliza são 92.9% a afirmá-la como frequente e muito frequente. Tal como na 1ª proposição desta variável, onde o valor de baixa incidência mais se regista é o de um ensino onde se “procura argumentar proposições neutras e e acriticas”, 50.9% no conjunto, ou seja, uma média de 2.51. Numa leitura mais alargada comparativa muitos dos que frequente ou frequentemente utilizam o exercício da proposição 7 (debater/ argumentar proposições não-consensuais), já que perfazem uma maioria, serão os mesmos utilizam a proposição 8 (argumentar proposições neutras e acriticas). Logo, a conclusão é a de que os professores utilizam constantemente, variando entre eles, o discurso não-consensual e o discurso neutro e acrítico, como exercício de aulas no ensino secundário.

**Tabela 12 - Incidência sobre uma proposição didáctica- “No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições não-consensuais”**

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições nao-consensuais</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Pouco frequente</b>	<b>8</b>	<b>7,0</b>	<b>7,0</b>	<b>7,0</b>
<b>Frequente</b>	51	44,7	44,7	51,8
<b>Muito frequente</b>	<b>55</b>	<b>48,2</b>	<b>48,2</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	114	100,0	100,0	

Revela também uma forte incidência a prática dos docentes de “construir e fornecer esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria” com uma média de 3.21 ou ainda, de “explicar os conteúdos recorrendo à história da filosofia”, 2.93. No entanto, recebe mais entusiasmo uma prática de ensino de desenvolvimento de capacidades dos alunos, interpretação, comentário, debater e argumentar e uma visão organizada pelo fornecimento de esquemas interpretativos; é preferido o discurso crítico a partir de elementos não-consensuais, sem rejeição das alternativas a estes discursos.

Deixando em aberto a possibilidade de acrescentar algo neste item, encontramos algumas respostas dos inquiridos: *“Indução guiada por contraste” “fornecer apontamentos a textos variados”, “Consolidar acesso aos conceitos filosóficos e suas relações”, “Visionamento de filmes a debate sobre o conteúdo”, “Defesa oral de trabalhos; dicionário de termos filosóficos; registo diário de aulas”, “Recurso a apresentações electrónicas”, “Ensino-descoberta”, “Apresentar dilemas filosóficos sobre a realidade e as teorias – com os respectivos argumentos que as sustentam e as objecções que as refutam – que lhes respondem sem os esgotar”.*



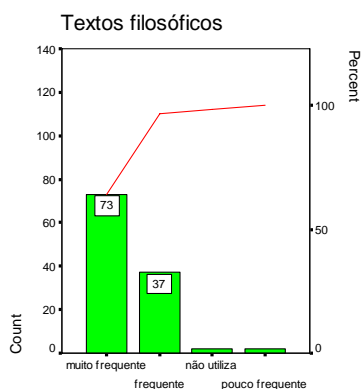
**Gráfico 28 - Percentagem das opções didácticas na sala de aula por alíneas**

A utilização de textos nas aulas, se de natureza não-filosófica ou de natureza filosófica, condiz desde logo com as indicações do programa.\* A diferença entre a inclusão dos diferentes textos é

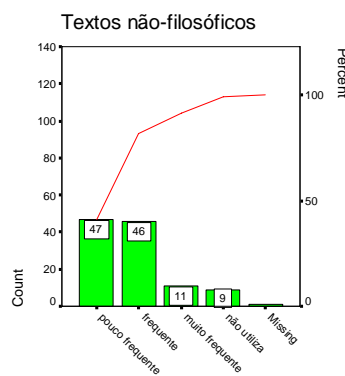
\* “a) Os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar” (...) b) Para além dos textos filosóficos, os dicionários especializados, as histórias da filosofia e outras obras de referência, filosóficas ou não, deverão constituir também alguns dos recursos a mobilizar” (...) e) A utilização de textos literários deve assumir também um papel relevante”. Ibidem.

bem expressiva ao considerarmos a moda, enquanto nos textos filosóficos no total dos inquiridos verificamos a moda de 4, no caso dos textos não-filosóficos temos a moda 2.

A diferença de natureza dos textos poderia fornecer resultados em escala inversa ou seja, os de maior incidência afirmativa seriam também os de maior incidência negativa no texto contrário mas não é isso que acontece, pelo menos de modo tão significativo; o que temos é que há uma elevada incidência dos textos filosóficos, 64% utiliza-os “muito frequentemente” além dos 32.5% que os utiliza “frequentemente”, o que perfaz um total de 96.5%. Não encontramos este índice, ou parecido, nos índices mais baixos, de “não utilizo” ou “pouco frequente” relativo aos textos não-filosóficos; onde se denota maior variação de resultados é entre o “pouco frequente” e o “muito frequente” de dois tipos de textos, concretizando: enquanto a maior percentagem de 41.6% diz que utiliza os textos não-filosóficos de forma “pouco frequente”, os já citados 64% afirma utilizar os textos filosóficos de forma “muito frequente. As maiorias disseram então que “muito frequentemente utilizam textos filosóficos e que é “pouco frequente” a utilização de textos não filosóficos, sendo que no entanto, utilizam ambos.



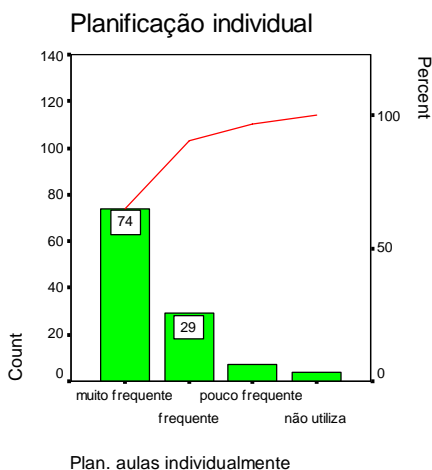
**Gráfico 29 - Frequência dos textos filosóficos**



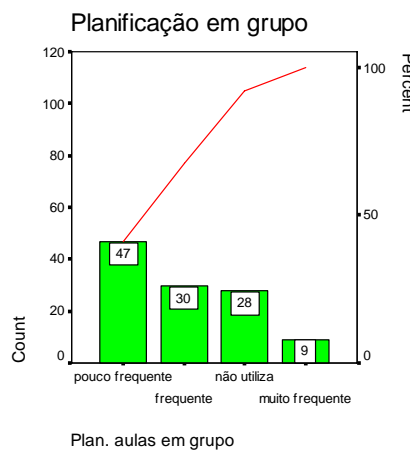
**Gráfico 30 - Frequência dos textos não-filosóficos**

Na planificação de aulas é bem visível o contraste entre a modalidade de as preparar individualmente ou em grupo; enquanto a média é de 3.52 para a planificação individual, é de 2.18 para a planificação em grupo. A mediana e a moda são de 4 e 2 respectivamente; assim, 64.9% muito frequentemente planificam individualmente, com um valor cumulativo de “frequente” de 90.3%. Em grupo, 24.6% dizem não utilizar sendo que a maior percentagem nesta resposta, 41.2%,

pouco frequentemente planifica as aulas em grupo. Por conseguinte, na prática docente destes inquiridos a planificação individual é muito mais familiar enquanto de grupo é estranha.

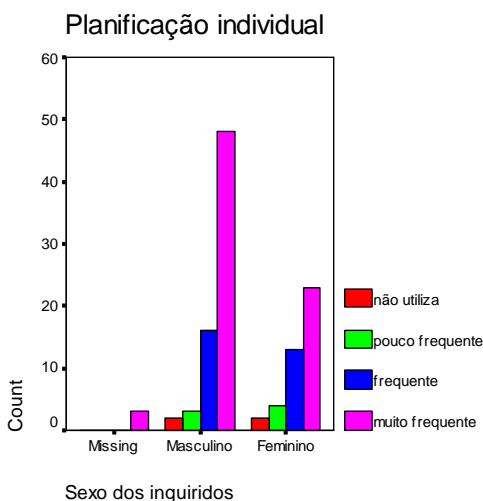


**Gráfico 31 - Frequência da planificação individual**

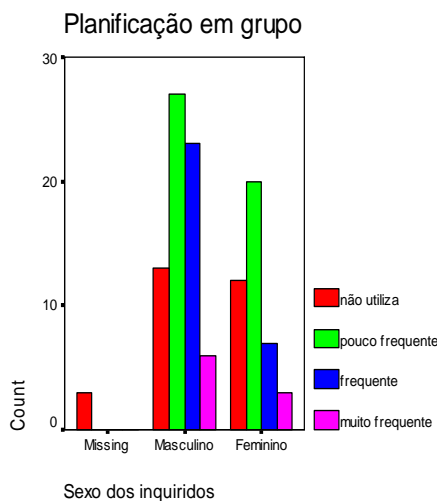


**Gráfico 32 - Frequência da planificação em grupo**

Considerando por sexos, denota-se a mesma linha de distribuição nos dois sexos, o único pormenor a destacar que marca maior diferença é, uma maior percentagem masculina frequentemente planifica em grupo, são 33.3% considerando o todo do universo masculino, enquanto do universo feminino apenas 16.7% realiza esse exercício de planificação.

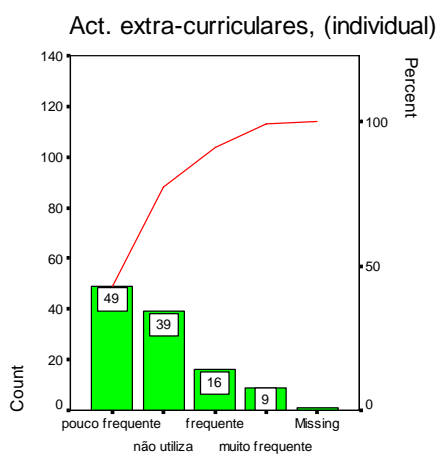


**Gráfico 33- Frequência da planificação individual por sexos**

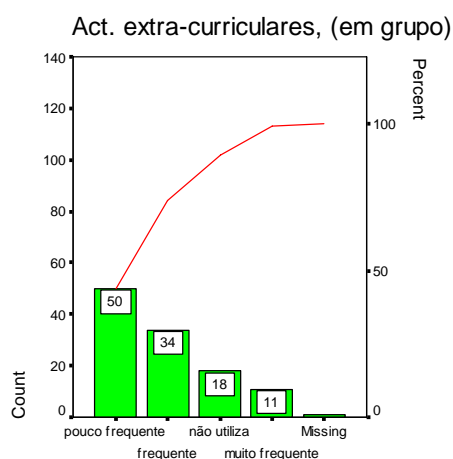


**Gráfico 34 - Frequência da planificação em grupo por sexos**

No apuramento da promoção de actividades extracurriculares no espaço escolar de carácter filosófico (associadas à disciplina), os professores promovem actividades extracurriculares, mais em grupo do que individualmente, no entanto, num e/ou noutro caso são mais elevadas as percentagens negativas às percentagens positivas; além de considerarmos o valor mais alto em 43.4% em ser pouco frequente promover actividades extracurriculares individualmente e 44.2% diz também ser pouco frequente promover actividades extracurriculares em grupo; sobre se gostariam de promover mais dessas actividades, (independentemente de ser em grupo ou individualmente, 52.8 % dizem que sim e 42.6% diz talvez; este dado revela essencialmente que não será por falta de vontade que não se promovem mais actividades extracurriculares mas por outras razões.



**Gráfico 35 - Frequência das actividades extracurriculares individuais**



**Gráfico 36 - Frequência das actividades extracurriculares em grupo**

Embora não podendo referir os resultados exactos relativamente ao item 28 sobre o tipo de actividades que promovem pois muitos foram os que repetiram a mesma classificação para vários itens invalidando a contagem, no entanto, os mais referidos foram: Conferências, Debates; Exposições, Jornais/Revistas...

Em termos de sexos, são os homens que em geral apresentam maiores valores positivos, muito embora minoritários esses valores de “frequente” e “muito frequente” são percentualmente no âmbito do universo total, mais elevados que os das mulheres, excepção do “frequente” para as actividades extracurriculares a nível individual.

Tabela 13 - Frequência das actividades extracurriculares, individualmente:

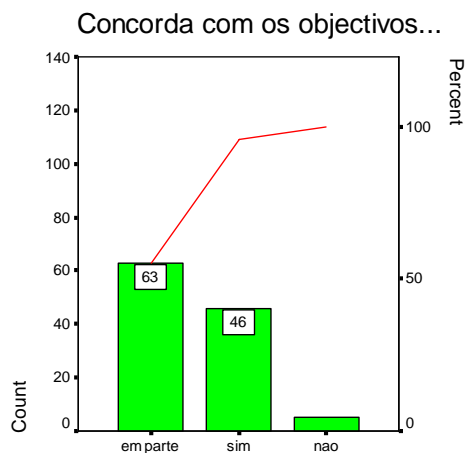
Promove actividades extracurriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente							
Sexo dos inquiridos			não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
			Masculino	Count	23	29	9
	% Sexo dos inquiridos	33,3%	42,0%	13,0%	11,6%	100,0%	
Feminino	Count	15	19	6	1	41	
	% Sexo dos inquiridos	36,6%	46,3%	14,6%	2,4%	100,0%	
Total	Count	38	48	15	9	110	
	% Sexo dos inquiridos	34,5%	43,6%	13,6%	8,2%	100,0%	

Tabela 14 - Frequência das actividades extracurriculares, em grupo

Promove actividades extracurriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo							
Sexo dos inquiridos			não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
			Masculino	Count	8	27	24
	% Sexo dos inquiridos	11,6%	39,1%	34,8%	14,5%	100,0%	
Feminino	Count	9	21	10	1	41	
	% Sexo dos inquiridos	22,0%	51,2%	24,4%	2,4%	100,0%	
Total	Count	17	48	34	11	110	
	% Sexo dos inquiridos	15,5%	43,6%	30,9%	10,0%	100,0%	

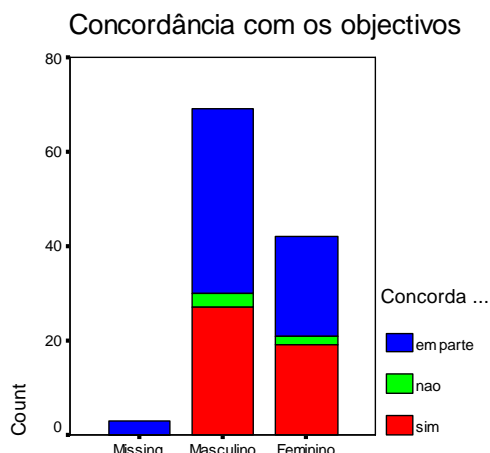
Passando a uma outra variável dependente, reunimos aqui um conjunto de questões que reflectem a ligação dos docentes com o sistema educativo actual, mais concretamente, acerca do modo, da presença da disciplina de filosofia no ensino secundário. Considerando aspectos importantes de um sistema educativo tais como, objectivos do programa, apreciação geral do programa, alunos, modelos de avaliação da disciplina, organização do plano curricular (presença, ausência da disciplina nos diversos cursos e anos de escolaridade), procuramos indagar um nível de “compatibilidade” de satisfação/ insatisfação do docente com o sistema em que exerce a sua actividade docente.

Assim, considerando os objectivos do programa, dos 114 que responderam, a maioria toma uma atitude um pouco retraída na medida em que responde que concorda apenas “em parte” (63-55.3%); 40.4% equivalentes a 46 respondem que sim, restando 5 (4.4%) que dizem que não concordam. Muito equivalente em resultados, temos a referir por sexo dos inquiridos, contudo, uma leve “nuance” de o sexo masculino acentuar mais o seu retraimento já que respondem “em parte” 56.5% do seu universo enquanto no sexo feminino se regista 50%. Considerando a proporcionalidade dos grupos nada a considerar nos outros dados de identificação dos inquiridos



Concorda com os objectivos dos programas actu:

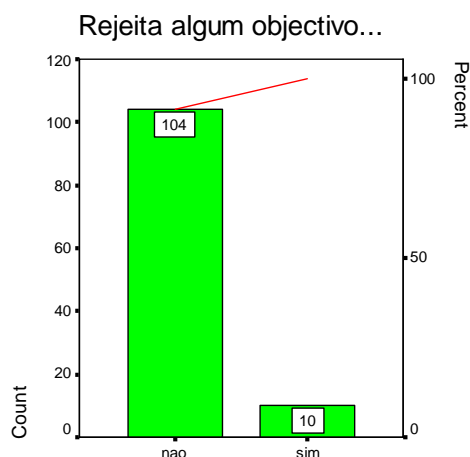
**Gráfico 37 - Concordância com os objectivos do programa**



Sexo dos inquiridos

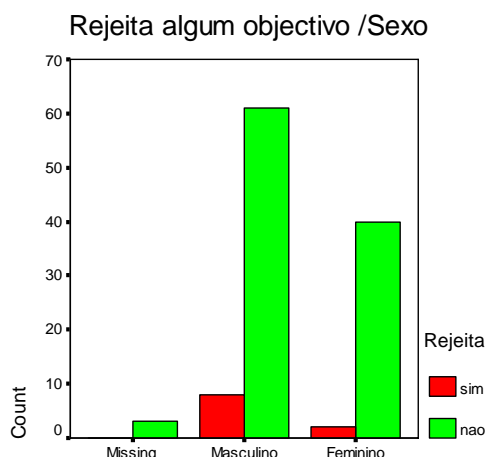
**Gráfico 38 - Concordância com os objectivos do programa por sexo dos inquiridos**

No entanto, a surpresa vem nas respostas seguintes, porque se nesta resposta anterior se revelou o dito “retraimento” em relação à concordância com os objectivos do programa, esse sentimento não ganha projecção. Em primeiro lugar “se rejeita algum objectivo em especial”, 104 equivalente a 91.2% respondem que não e por conseguinte só 8.8% respondem que sim, isto é, em geral só concordam em parte com os objectivos, mas sem rejeitar nenhum em especial.



Rejeita algum objectivo em especial?

**Gráfico 39 - Nível de rejeição dos objectivos**



Sexo dos inquiridos

**Gráfico 40 - Nível de rejeição dos objectivos por sexo dos inquiridos**

Considerando que só uma minoria responde que “sim” que rejeita algum objectivo, ainda assim é no grupo masculino que maior rejeição há, ou seja, 11.6% contra os 4.8% do universo feminino.

**Tabela 15 - Percentagem da rejeição dos objectivos por sexo dos inquiridos:**

Rejeita algum objectivo em especial?					
			sim	não	Total
			Sexodos inquiridos	Masculino	Count
% Sexo dos inquiridos	<b>11,6%</b>	88,4%			100,0%
% Rejeita algum objectivo em especial?	80,0%	60,4%			62,2%
Feminino	Count	2		40	42
	% Sexo dos inquiridos	<b>4,8%</b>		95,2%	100,0%
	% Rejeita algum objectivo em especial?	20,0%		39,6%	37,8%
Total	Count	10	101	111	
	% Sexo dos inquiridos	9,0%	91,0%	100,0%	
	% Rejeita algum objectivo em especial?	100,0%	100,0%	100,0%	

Tomando por idades e tendo em conta as condicionantes acima indicadas, é o grupo etário dos 41 aos 51 anos com maior percentagem (12.2%). De qualquer modo a “rejeição” é tão pouco significativa que não encontra praticamente algum registo nos grupos minoritários tais como, nenhum entre os contratados, nenhum nas universidades de menor número de inquiridos, (excepto uma, Universidade de Coimbra); não encontra ainda registo no grupo dos docentes com mestrado e doutoramento, pormenor que considerando que o conjunto é de 17 inquiridos esse dado pode ser indiciador; ou ainda, finalmente nos grupos de tempo de serviço entre os 6 e os 10 anos e entre os 31 e 35 anos.

Tendo em conta os resultados a esta questão, a seguinte, dirigida a indagar a possibilidade de uma incompletude de objectivos, questionando “se acrescentariam algum objectivo”, denota-se uma certa continuidade em relação à anterior e por isso uma certa contrariedade em relação à primeira, isto é, a maioria só em parte concorda com os objectivos do programa mas não rejeita nenhum objectivo em especial nem acrescentaria nenhum objectivo.

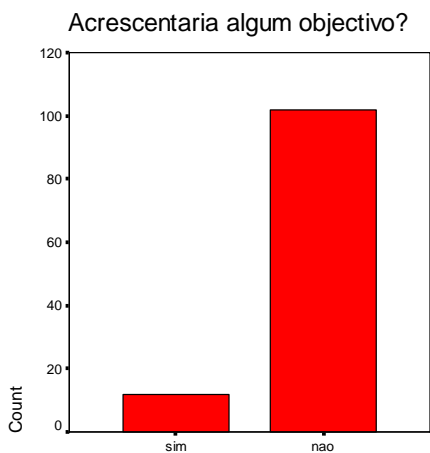


Gráfico 41 - Nível de aceitação dos objectivos

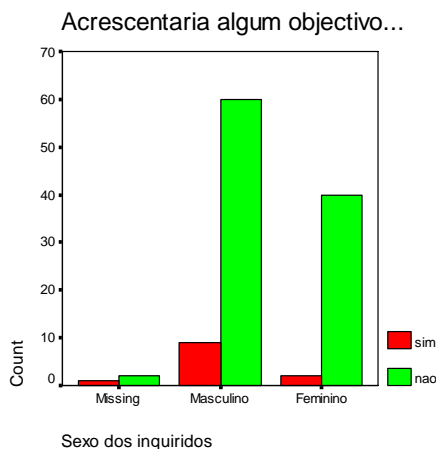


Gráfico 42 - Nível de aceitação dos objectivos por sexo dos inquiridos

Quer em relação a se rejeitaria algum objectivo em especial, quer se acrescentaria algum objectivo deixamos espaço a resposta aberta, no qual recebemos as respostas que a seguir transcrevemos, apresentando em conjunto o que rejeitaria e o que acrescentaria de cada inquirido que respondeu a ambos, de modo a reflectir um pouco mais a identidade, a forma de pensar do inquirido:

Tabela 16 - Indicação descritiva do que rejeitaria e acrescentaria aos objectivos dos

a) Rejeita	Deveria ser reduzida a importância da argumentação no programa de 11º ano.
a) Acrescentaria	Daria mais importância à Filosofia Política.
b) Acrescentaria	Filosofia mais Contemporânea.
c) Rejeita	A sofistica do 11º ano.
d) Rejeita	O objectivo de “subjectivar” a filosofia, fazendo dela simples interpretação de outros saberes.
d) Acrescentaria	A filosofia “propositiva” (activa e com propostas) a nível jurídico, moral, etc.
e) Rejeita	Demasiado centrada em competências e conteúdos.
e) Acrescentaria	Desenvolvimento do espírito crítico e autonomia do pensamento que não pode estar subordinado a programas a cumprir.
f) Rejeita	A indução de perspectivas de cariz moral e religioso nos conteúdos/ objectivos programáticos do 10º ano (esteira de Kant).

1-Os inquiridos serão designados por alíneas, quando se repete será porque respondeu a ambos os itens.

f) Acrescentaria	Visar o conhecimento mais profundo da filosofia contemporânea (Luhmann, Foucault, Deleuze)
g) Rejeita	O tipo de exame nacional da psicologia do 12º ano e a extensão do programa fazem com que parte do programa perca o interesse que tem.
h) Rejeita	A exigência de saber o pensamento dos autores sem reflexão sobre os mesmos.
h) Acrescentaria	Centrado mais na autonomia.
i) Rejeita	Lógica.
j) Acrescentaria	“Desmontar” ideias feitas e sem fundamento e “desprogramar” o ser Humano nos seus esquemas mentais e comportamentais.
k) Rejeita	Ter de preparar alunos de Filosofia para exame, logo, ter preocupações com a leccionação de conteúdos, na sua totalidade, tendo de “cortar o espírito filosófico de reflectir não controlando o tempo.
k) Acrescentaria	Não haver exames no final do 11ºano.
l) Rejeita	Repensaria a “composição filosófica” no 10º/11ºanos.
l) Acrescentaria	Perspectivar a Filosofia na sua história.
m) Rejeita	O problema não está nos objectivos, está nas práticas a que o contexto educacional obriga, sobretudo devido à avaliação externa. Vai ser este o grande obstáculo à mudança das práticas para os próximos tempos. A avaliação externa começou por ser uma necessidade para salvaguardar algum rigor e equidade mas hoje é um grande obstáculo à mudança.
n) Acrescentaria	Objectivos que tratem o meio ambiente.
o) Acrescentaria	Reunir todos os saberes de uma forma integrada e com significado para o sujeito.

Observando as respostas dadas percebemos que os inquiridos deram opiniões gerais sobre os programas e não apenas sobre os objectivos; referiram-se a conteúdos rejeitando alguns tais como “a sofisticada” (c)), a “lógica”(i)) , “A indução de perspectivas...”(f)) e acrescentando também conteúdos:” Filosofia política”(a)), “Filosofia mais contemporânea”(b)) e f)), “Filosofia propositiva”(d)), “Objectivos(?) que tratem o meio ambiente”(n)) . Para além disso dirigem-se muito ao modelo de avaliação, ou seja, subentendem nos objectivos o tipo de avaliação: “O tipo de exame” (g)) “Ter de preparar alunos de Filosofia para exame” (k)), “Não haver exames” (k)) “avaliação externa” (m)). De resto, foram muito gerais nas suas indicações de modo que encontramos registo de objectivos que constam do programa mas que se não significarem alguma ignorância do programa, deixam a suspeita de se tratarem de objectivos que a seu ver não se concretizam suficientemente, ex.: “Centrado mais na autonomia” (h)). De qualquer modo regista-se a questão da história da filosofia, que se um inquirido considera necessário “perspectivar a Filosofia na sua História”, outro, considera negativo a “exigência de saber o pensamento dos autores sem

\*\* Este inquirido respondeu que não rejeita nenhum em especial.

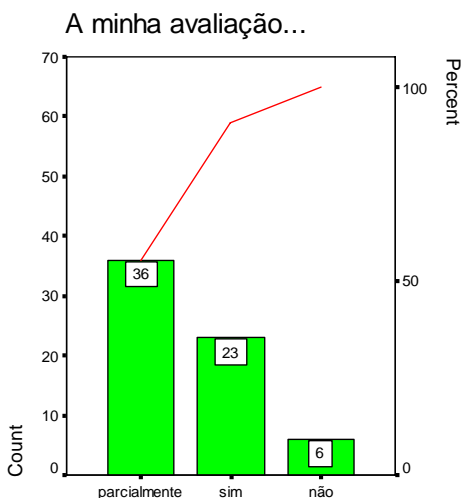
reflexão sobre os mesmos” indiciando uma de duas coisas, ou que será necessário acrescentar maior conhecimento dos autores para reflexão, ou que rejeita a entrada de autores no programa por não haver aí espaço à reflexão dos mesmos. Regista-se também um reafirmar das ideias de desenvolver pensamentos críticos, autónomos, desconstrutivos (e), h), j)).

Ainda neste grupo de variáveis, indagando a compatibilidade das representações dos docentes com o sistema educativo em que se inserem procuramos saber as suas avaliações relativas a um conjunto de elementos.

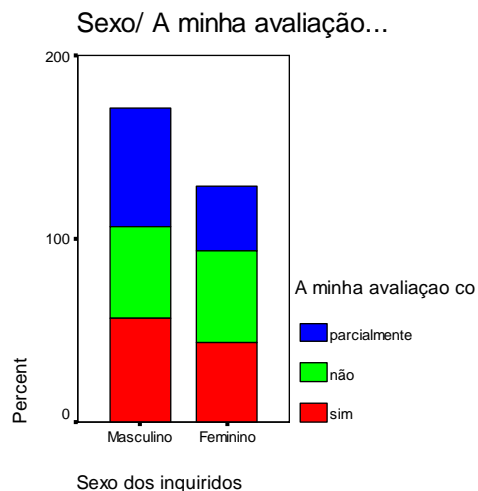
Logo de início referimo-nos à surpresa de registarmos um índice de resposta bastante baixo no item 29) com a pergunta: “A minha avaliação corresponde àqueles que seriam, a meu ver, os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar”. Quisemos saber até que ponto o docente encontra satisfação ou compatibilidade com a avaliação que realiza já que este dependerá menos de motivos subjectivos, particulares ou pessoais mas muito mais de critérios objectivos orientados a partir do exterior: sistema político, didáctica, etc... A surpresa acontece porque vínhamos registando índices de resposta bastante elevados e de repente, este índice baixo em que 49 inquiridos não respondem. Como já justificámos terá havido uma hesitação introspectiva ou o desejo de uma pergunta aberta para esta questão. Seja como for, dos respondentes (65) manifesta-se um sentimento refreado pois respondem preferencialmente “em parte”; o sim é bastante significativo não comparável com o número daqueles que não se revelam satisfeitos com as suas avaliações; a avaliação revela um mal-estar mas moderado.

**Tabela 17 - Representação da avaliação que realizam**

<b>A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>sim</b>	<b>23</b>	<b>20,2</b>	<b>35,4</b>	<b>35,4</b>
<b>não</b>	6	5,3	9,2	44,6
<b>parcialmente</b>	<b>36</b>	<b>31,6</b>	<b>55,4</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	65	57,0	100,0	
<b>Missing System</b>	<b>49</b>	<b>43,0</b>		
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>		



**Gráfico 43 - Nível da representação da avaliação que realizam**



**Gráfico 44 - Nível da representação da avaliação que realizam por sexo dos inquiridos**

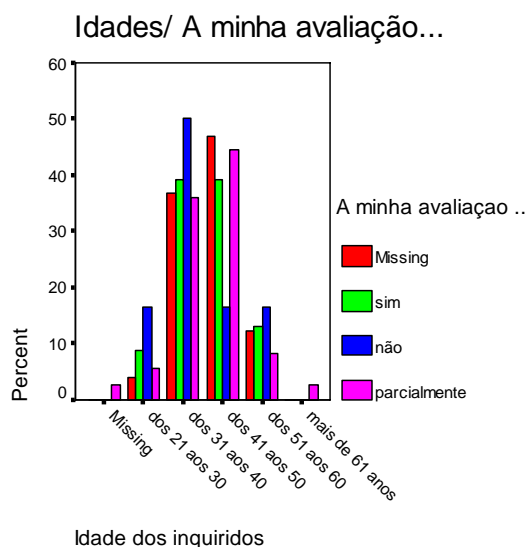
Denota-se uma distribuição muito equitativa comparando por sexos. Contudo, se observamos o quadro seguinte verificamos que são mais os homens que se abstiveram de responder a esta questão: dos 69 inquiridos identificados no sexo masculino apenas 38 responderam (55%) enquanto nas mulheres a distância é menor, das 42 identificadas, 25 responderam (59.5%).

Sexo dos inquiridos \* A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar

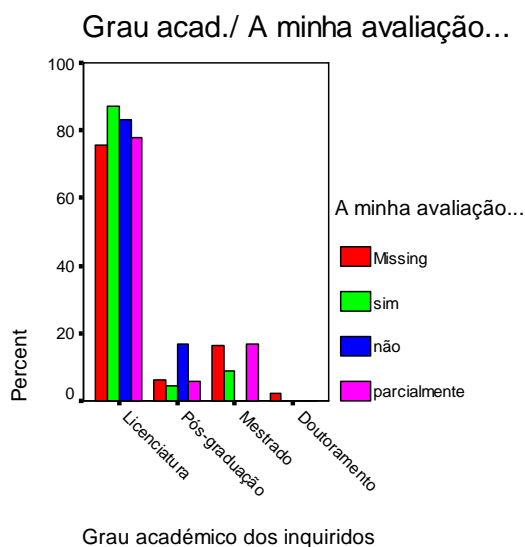
**Tabela 18 - Percentagem da representação da avaliação que realizam por sexo dos inquiridos**

<b>A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar</b>						
	<b>Masculino</b>		sim	não	parcialmente	Total
		<b>Count</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>22</b>	<b>38</b>
		%Sexo dos inquiridos	34,2%	7,9%	57,9%	100,0%
		<b>% A minha avaliação</b>	<b>56,5%</b>	<b>50,0%</b>	<b>64,7%</b>	<b>60,3%</b>
		% of Total	20,6%	4,8%	34,9%	60,3%
	<b>Feminino</b>	<b>Count</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>25</b>
		%Sexo dos inquiridos	40,0%	12,0%	48,0%	100,0%
		<b>%A minha avaliação</b>	<b>43,5%</b>	<b>50,0%</b>	<b>35,3%</b>	<b>39,7%</b>
		% of Total	15,9%	4,8%	19,0%	39,7%
	<b>Total</b>	<b>Count</b>	<b>23</b>	<b>6</b>	<b>34</b>	<b>63</b>
		%Sexo dos inquiridos	36,5%	9,5%	54,0%	100,0%
		<b>% A minha avaliação</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
		% of Total	36,5%	9,5%	54,0%	100,0%

Considerando a proporcionalidade, são mais os homens a mostrar algumas reticências e mais as mulheres a considerarem-se satisfeitas e não satisfeitas, isto é, maior sentimento céptico nos homens, um pouco maior segurança nas mulheres.

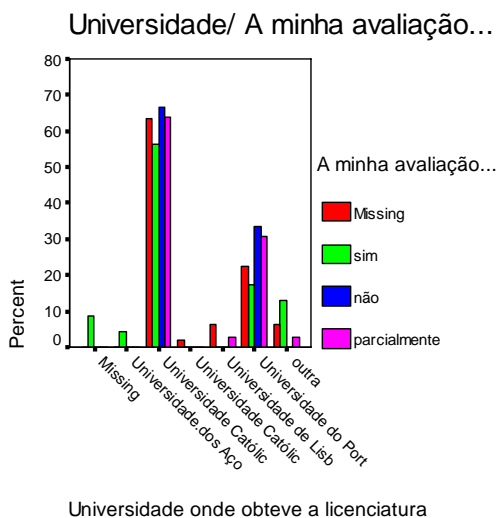


**Gráfico 45 - Representação da avaliação por idade dos inquiridos**

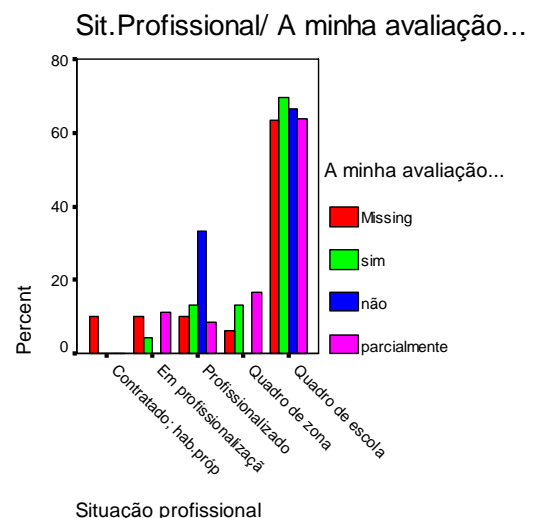


**Gráfico 46 - Representação da avaliação por grau dos inquiridos**

É curioso verificar dos dados da amostra, que são as faixas etárias dos 31 aos 41 anos e dos 51 aos 60 anos que mais se mostram descontentes nesta questão; nesta tendência encontram-se também os pós-graduados o que já não se segue no grupo dos mestrados e este é um conjunto maior (16 inquiridos com mestrado contra os 7 pós-graduados). No grupo dos licenciados vence o número de respostas positivas (sim), contudo além dos resultados tão próximos, se relacionarmos o “parcialmente” com o grupo dos “não” sobe muito o número dos descontentes.



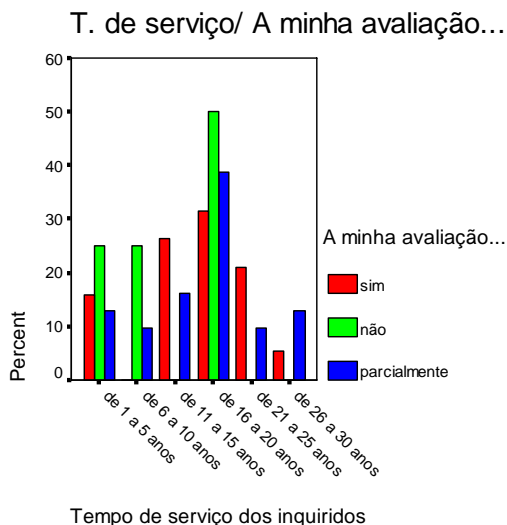
**Gráfico 47 - Representação da avaliação por Universidade onde obtiveram formação**



**Gráfico 48 - Rerepresentação da avaliação por situação profissional dos inquiridos**

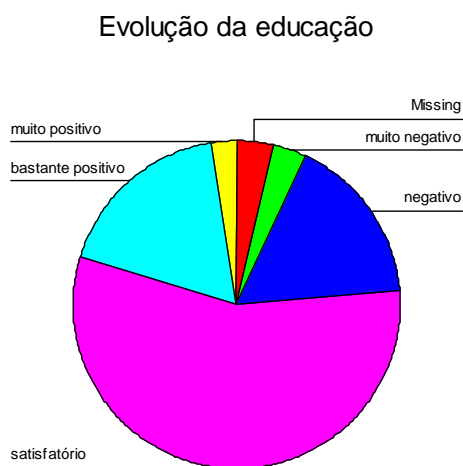
Olhando por universidades, são as de expressão muito minoritária (11.6% no total) aquelas que expressam um sentimento mais positivo em relação à avaliação, enquanto os grupos maioritários se expressam em sentido oposto. Olhando por situação profissional compreendemos agora que alguns não tenham respondido, neste caso por escassa experiência de ensino (contratados e em profissionalização). Quanto a outros resultados nesses gráficos convém lembrar a salvaguarda de números relativamente pequenos de dados (114), e talvez essa seja a explicação possível para ver o contraste entre aqueles que dizem não no grupo dos profissionalizados (2) e nenhum caso a registar no grupo seguinte dos quadro de zona, sendo estes grupo de 13 e 12 inquiridos, respectivamente.

Olhando a situação profissional consideramos o que dissemos atrás para justificar a ausência do “não” no grupo dos 11 aos 15 anos, por outro lado, nos grupos mais velhos desaparece o valor negativo, apenas moderado.

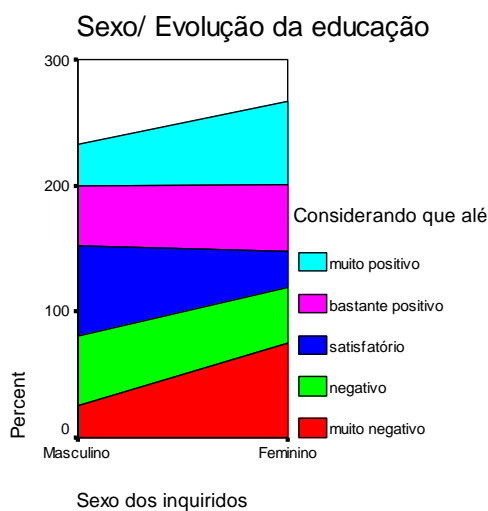


**Gráfico 49 - Representação da avaliação que realizam por tempo de serviço dos inquiridos**

Na apreciação da evolução do sistema educativo a grande maioria (58.2%) dos que responderam considera as mudanças satisfatórias, curiosamente as somas dos dois subconjuntos (muito positivo, bastante positivo de um lado, negativo, muito negativo de outro) são exactamente iguais (20.9%).



**Gráfico 50 - Avaliação da evolução da educação**



**Gráfico 51 - Avaliação da evolução da educação por sexo dos inquiridos**

Observando os resultados atendendo à variável do género mais uma vez as mulheres se mostram mais afirmativas; se olharmos à distribuição percentual, ela segue a mesma ordem nos

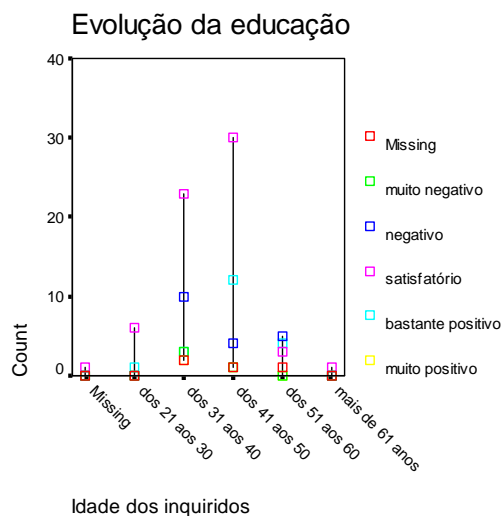
dois grupos, isto é, os valores mais baixos, mais altos e intermédios vão para as mesmas colunas; não obstante, enquanto no grupo médio do satisfatório encontramos 68.2% dos homens, encontramos apenas 43.9% do universo feminino logo, são mais elevadas as percentagens nas linhas restantes, as mulheres apresentam valores mais elevados em considerar positivas ou negativas as mudanças, os homens mais moderados.

Sexo dos inquiridos \* Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução.

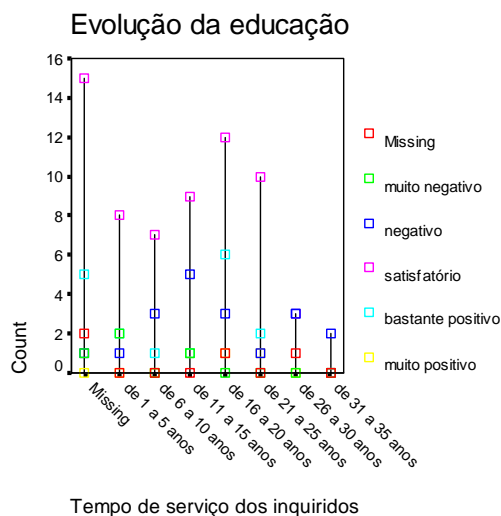
**Tabela 19 - Percentagens para avaliar as mudanças na educação por sexo dos inquiridos**

<b>Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na (s) últimas década (s) e avalie pessoalmente a evolução</b>								
<b>Sexo</b>			muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	<b>Total</b>
	<b>Masculino</b>	<b>Count</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>45</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>66</b>
		%Sexo dos inquiridos	1,5%	15,2%	68,2%	13,6%	1,5%	<b>100,0%</b>
	<b>Feminino</b>	<b>Count</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>41</b>
		%Sexo dos inquiridos	7,3%	19,5%	43,9%	24,4%	4,9%	<b>100,0%</b>
	<b>Total</b>	<b>Count</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>63</b>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>107</b>
		% Sexo dos inquiridos	3,7%	16,8%	58,9%	17,8%	2,8%	<b>100,0%</b>
		<b>% of Total</b>	<b>3,7%</b>	<b>16,8%</b>	<b>58,9%</b>	<b>17,8%</b>	<b>2,8%</b>	<b>100,0%</b>

Por idades verifica-se uma tendência focalizada para o meio termo, excepto no grupo dos 51 aos 60 anos, onde a maioria avalia como negativa a evolução, no entanto, se considerarmos em conjunto os resultados de “satisfatório” e “bastante positivo” como tendências positivas, então este número é maior (58.3%).



**Gráfico 52 - Avaliação da evolução da educação por idade dos inquiridos**



**Gráfico 53 - Avaliação da evolução da educação por tempo de serviço dos inquiridos**

Por idades nos grupos do meio (31 a 40 e 41 a 50anos) há uma uniforme distribuição no valor mais elevado, mas considerando por tempo de serviço, é no grupo dos com menos tempo de serviço que se avalia mais negativamente a evolução, enquanto nos grupos seguintes com mais tempo de serviço mais surgem os casos de “bastante positivo” (16 a 20 anos e 21 a 25 anos de serviço), o que revela maior pessimismo no grupo dos de pouco tempo de serviço e mais optimismo no grupo com mais tempo de serviço; talvez a relativização da experiência no tempo justifique esta resposta, pois quando tudo parece ir mal, às vezes percebemos mais tarde que afinal era apenas um questão de pormenor.

E avaliando a aprendizagem dos alunos de hoje, pergunta seguinte dirigida apenas a inquiridos com mais de 10 anos de serviço, por razões de um grau mínimo de conhecimento sobre a qualidade de um processo que requer a sua complexidade, os docentes na sua grande maioria 67% dizem que consideram que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da disciplina de Filosofia.

Tabela 20 - Frequência sobre a avaliação das dificuldades dos alunos

<b>Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Sim</b>	<b>61</b>	<b>53,5</b>	<b>67,0</b>	<b>67,0</b>
<b>Não</b>	30	26,3	33,0	100,0
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>79,8</b>	<b>100,0</b>	
<b>Missing System</b>	23	20,2		
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>		

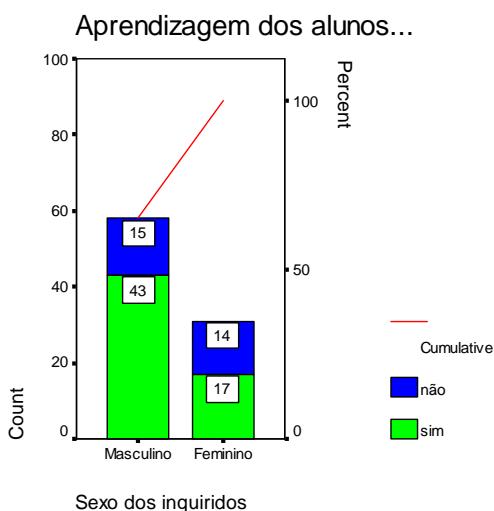


Gráfico 54 - Avaliação das dificuldades dos alunos de hoje por sexo dos inquiridos

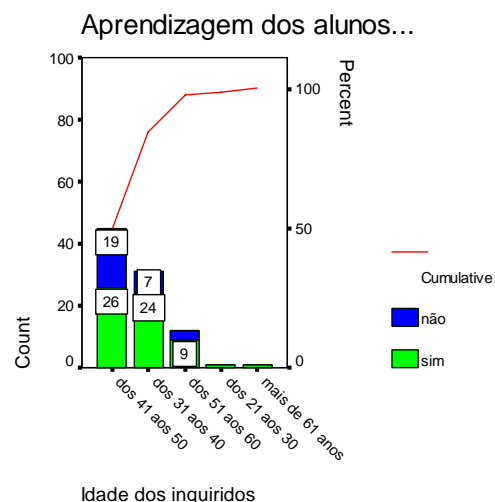


Gráfico 55 - Avaliação das dificuldades dos alunos de hoje por idade dos inquiridos

Atendendo por sexos, são os homens em percentagem global e também considerando a proporcionalidade do número de inquiridos, a responder mais que encontram maior dificuldade nos alunos de hoje na aprendizagem da disciplina de Filosofia.

**Tabela 21 - Percentagem da avaliação das dificuldades dos alunos de hoje por sexo dos inquiridos**

<b>Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?</b>					
<b>Sexo</b>			<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
	<b>Masculino</b>	Count		43	15
		<b>%Sexo dos inquiridos</b>	<b>74,1%</b>	<b>25,9%</b>	<b>100,0%</b>
		% of Total	48,3%	16,9%	<b>65,2%</b>
<b>Feminino</b>	<b>Count</b>		<b>17</b>	<b>14</b>	<b>31</b>
		% Sexo dos inquiridos	54,8%	45,2%	<b>100,0%</b>
		<b>% of Total</b>	<b>19,1%</b>	<b>15,7%</b>	<b>34,8%</b>
<b>Total</b>	Count		60	29	<b>89</b>
		<b>% Sexo dos inquiridos</b>	<b>67,4%</b>	<b>32,6%</b>	<b>100,0%</b>
		% of Total	67,4%	32,6%	<b>100,0%</b>

Considerando por idades ou tempo de serviço, verifica-se que nos conjuntos de maior número de respondentes a distribuição é, não obstante encontrarmos maiorias para o “sim”, mais equilibrada, e sendo assim, é em todos os grupos minoritários restantes que a percentagem do “sim” mais se acentua em comparação com o “não”. Entre as universidades, o ratio maior do “sim” pertence à Universidade Católica de Braga, não só no cômputo geral mas como valor relativo percentual.

Quando inquirimos: “Em caso de ter respondido afirmativamente, preferencialmente, a que razões atribui essas dificuldades”, se razões internas ou externas à disciplina, deu-se uma situação curiosa: todos os que responderam “internas” (poucos) invalidaram de alguma forma o questionário na medida em que concomitantemente responderam também que “externas”, isto é, não prescindiram de responder a “externas” apesar da indicação “preferencialmente”. Considerámo-las no entanto, para estatísticas como “internas” e não as contabilizamos mais; assim sendo obtivemos os seguintes resultados:

**Tabela 22 - Frequência sobre a avaliação das razões das dificuldades dos alunos de hoje**

<b>Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?</b>			
	Frequency	Percent	Valid Percent
<b>Razões internas à disciplina</b>	<b>11</b>	<b>9,6</b>	<b>18,0</b>
<b>Razões externas à disciplina</b>	49	43,0	80,3
<b>Sem opinião</b>	<b>1</b>	<b>,9</b>	<b>1,6</b>
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>53,5</b>	<b>100,0</b>

Para uma descrição maior de resultados, esta fica impedida ao sabermos que as “razões internas” são também “razões externas” mas, ainda assim encontramos ao observarmos os resultados pelas dados da amostra dos inquiridos uma tal equidade que não há qualquer dado mais significativo que se aponte: há um esquema muito equiparado nos géneros, nas idades, nas universidades, graus académicos, tempos de serviço, situações profissionais.

Sobre o item 33, para apurar os elementos que dentro do sistema educativo, mais determinam a qualidade do ensino-aprendizagem da filosofia obtivemos apenas 67 questionários validamente respondidos (57.8%); não responderam 12 (10.5%) e foram 35 (30.7%) os que responderam de forma inválida, a maior parte (72%) repetiu as pontuações máximas mais de uma vez.

**Tabela 23 - Frequência dos vários elementos que determinam a qualidade do ensino-aprendizagem**

Ordem	Enunciado	Nº de Frequência	Valores Cumulativos
1ª	1-Alunos	60	353
2ª	8- Metodologias empregues na aula	57	310
3ª	5- Formação de docentes (inicial e contínua)	56	261
4ª	11- Programas	58	248
5ª	4- Experiência profissional dos docentes	49	223
6ª	3- Currículos (organização dos cursos/ disciplinas)	51	214
7ª	2- Condições materiais/ físicas da prática lectiva	48	202
8ª	9- Organização institucional do sistema educativo	30	129
9ª	13- Valor social atribuído à disciplina	30	126
10ª	6- Funcionamento do subdepartamento/departamento	30	115
11ª	12- Sistema de avaliação	34	106
12ª	7- Informação actualizada sobre o funcionamento do sistema	17	70
13ª	10- Organização local da escola;	15	51
14ª	14- Outra	01*	04

\* Valor social da escola.

Ao formularmos a questão fizemos a opção de apresentar os enunciados por ordem alfabética para não induzir a qualquer tipo de resultado; do que se constata, pelo quadro, segundo os docentes o elemento mais determinante na qualidade de ensino-aprendizagem da filosofia são os alunos, logo depois, elegem as metodologias empregues na aula, em terceiro lugar a formação dos docentes; os programas são também considerados importantes nesta questão, ficando em 4º lugar são, no entanto, o segundo enunciado mais votado (58- valor de frequência). Denota-se por estes resultados um privilegiar dos elementos pedagógicos mais próximos do concreto, do que é mais contínuo, preterindo outros factores de outra ordem designadamente de responsabilidade política ou

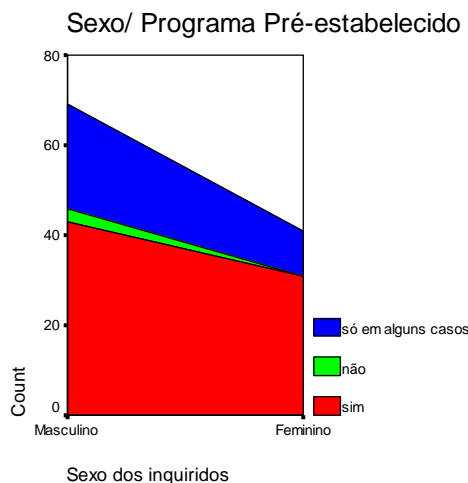
social; curioso parece-nos ser aquilo que é relativo ao sistema de avaliação que, se antes nos revelava algum descontentamento quer na questão 29, (36 inquiridos dizia-se apenas parcialmente satisfeito com a sua avaliação) e as constantes referências a isso nas questões 16/17, que o quadro que apresentámos revelava não se parecem traduzir agora em termos desta avaliação. No caso de não ser esta a razão do dito descontentamento, interrogamo-nos agora, o que explica então esse descontentamento? Na situação de considerarem os alunos como os mais determinantes parece-nos querer subentender considerá-los sujeitos do acto pedagógico e condição *sine qua non* para que todos os outros possam intervir.

Daqui em diante, o questionário dirige-se até ao final da primeira parte à procura da apreciação/ avaliação dos docentes a um conjunto de itens diversos sobre os programas, modelo de avaliação dos alunos no ensino secundário e presença/ ausência da disciplina de Filosofia em alguns níveis de escolaridade ou planos curriculares.

Relativamente à opinião sobre a disciplina ter um programa pré-estabelecido, a maioria responde que sim, 67.3% dos que responderam, ainda que haja um número significativo que diz “em alguns casos”; é muito baixo o índice de resposta negativa (2.7%).



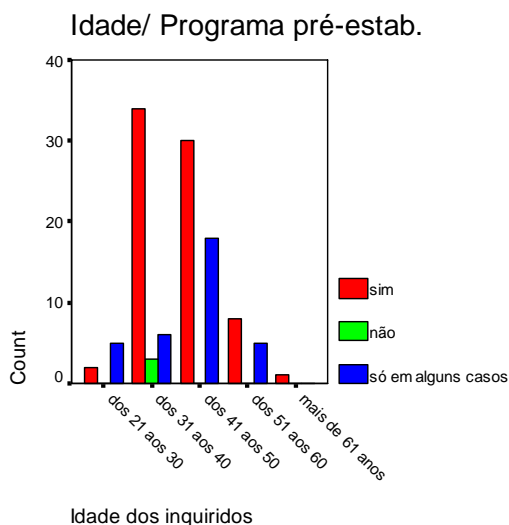
**Gráfico 56 - Concordância com programas pré-estabelecidos**



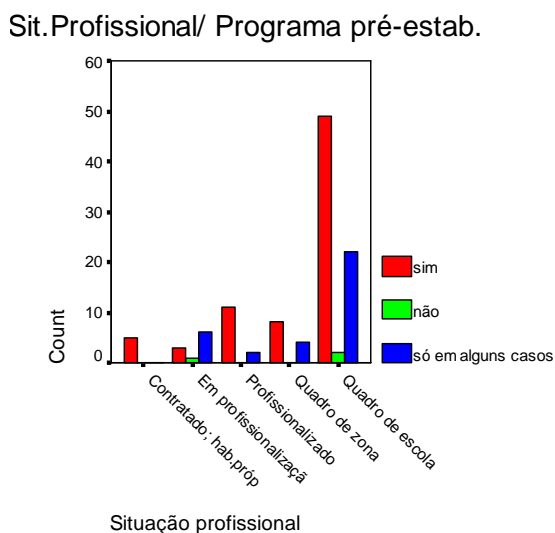
**Gráfico 57 - Concordância com programas pré-estabelecidos por sexo dos inquiridos**

Por sexos, é o feminino aquele que mais concorda com a existência de um programa pré-estabelecido; a resposta negativa pertence toda ao género masculino; a posição ponderada de

responder “em alguns casos, é maior no sexo masculino (33.3%). Por idades, tempo de serviço e situação profissional, denota-se que na faixa etária de 31 aos 40 anos é onde maior concordância há, 79.1%<sup>1</sup>, no grupo de 6 a 10 anos de tempo de serviço onde isso se repete, até com maior incidência (90.9%) e por conseguinte no grupo dos contratados, com habilitação própria onde chega a atingir o valor de 100%.



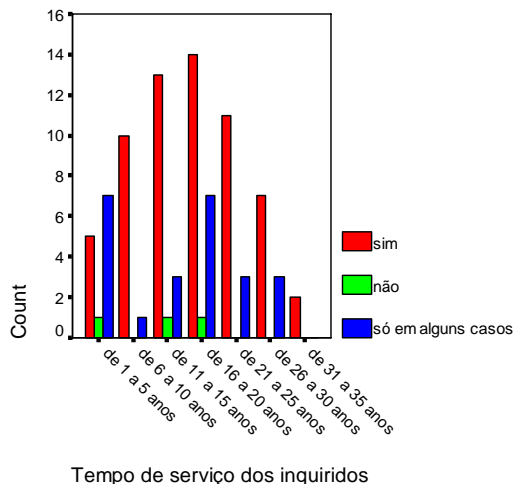
**Gráfico 58 - Concordância com programas pré-estabelecidos por idade dos inquiridos**



**Gráfico 59 - Concordância com programas pré-estabelecidos por situação profissional dos inquiridos**

<sup>1</sup> Exceptua-se o grupo dos mais velhos onde a resposta é de 100% mas relativa apenas a um inquirido.

Tempo de serv./ Programa pré-estab.

**Gráfico 60 - Concordância com programas pré-estabelecidos por tempo de serviço dos inquiridos**

Nada de significativo a registar em relação ao grau académico ou à universidade onde obtiveram a formação.

No que se refere aos novos programas, referimo-nos aos homologados em 2001. A maior mudança de conteúdos do programa ocorre com a reforma de Roberto Carneiro em 1993; se antes o programa tinha um cariz histórico passou a ter um cariz temático; além dessa mudança ocorrem alterações nas metodologias (menos directivas ou expositivas) e na avaliação (sobretudo a introdução de provas globais para o 10º e 11º anos); Nesta altura a disciplina passou a designar-se por Introdução à Filosofia; entretanto, em 1995 procedeu-se a uma revista desse programa a qual se designou por Revisão Curricular; voltou a chamar-se Filosofia; esta mudança foi apreciada por muitos professores como é testemunho a obra já citada sob coordenação de Fernanda Henriques,\* muito embora algumas críticas negativas, sem dúvida a mais destacada, a da grande extensão dos programas. Em 2001 é homologado o actual programa, (sobre o qual estes inquiridos se manifestam,) o qual reduz um pouco a sua extensão; em 2002, também ainda antes do nosso inquérito (2004) terminaram as provas globais realizadas a nível de escola. Por conseguinte, os nossos inquiridos manifestam-se em relação a um programa de natureza predominantemente

\* Henriques, Fernanda e Almeida, Manuela Bastos, (coord) (1998) – **Os actuais programas de Filosofia do Secundário, Balanços e Perspectivas**, Centro de Filosofia, Lisboa, Universidade de Lisboa.

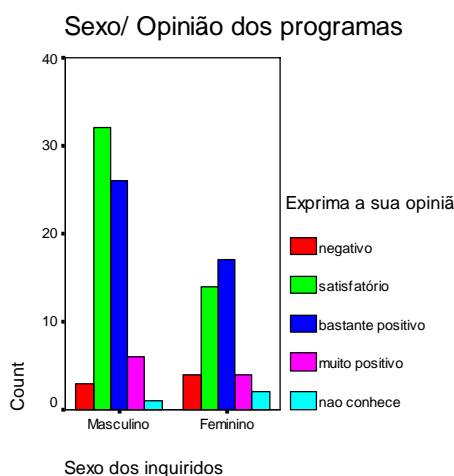
temática, já com a introdução de uma matéria que antes tinha estado muito tempo suspensa, a lógica, e a um programa que recentemente havia reduzido na sua extensão.

E sobre os novos programas da disciplina, numa escala entre o valor 1 para o muito negativo e o valor 5 para o muito positivo, deixando de fora aqueles que ainda não conhecem estes novos programas, obtivemos uma classificação de:

**Tabela 24 - Frequência sobre a avaliação dos novos programas para a disciplina de Filosofia**

<b>Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Negativo</b>	<b>8</b>	<b>7,0</b>	<b>7,1</b>	<b>7,1</b>
<b>Satisfatório</b>	47	41,2	42,0	49,1
<b>Bastante positivo</b>	<b>44</b>	<b>38,6</b>	<b>39,3</b>	<b>88,4</b>
<b>Muito positivo</b>	10	8,8	8,9	97,3
<b>Não conhece</b>	<b>3</b>	<b>2,6</b>	<b>2,7</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	112	98,2	100,0	
<b>Missing System</b>	<b>2</b>	<b>1,8</b>		
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>		

Assim, a média situa-se em 3.58, positivo portanto, a mediana em 4, ainda que a moda seja de três: a apreciação é positiva. Não aparece qualquer resposta que diga muito negativo, e se juntarmos os valores positivos, para lá de “satisfatório” considerando apenas o valor 4 e 5, temos um total de 54 inquiridos (48.2%).



**Gráfico 61 - Opinião sobre os novos programas por sexo dos inquiridos**

Embora o valor negativo seja maior no sexo feminino, a verdade é que estamos na diferença de um inquirido (4 femininos, contra 3, masculinos). Não obstante esse dado, considerando a proporcionalidade dos dois universos inquiridos, as mulheres tendem para valores mais positivos do que os homens: 41.5% valor 4, 9.8% valor 5, contra os 38.2% de valor 4 e 8.8% de valor 5 nos homens; já no valor três, inverte-se, sendo a percentagem maior de 47.1% masculina e 34.1% feminina; não são resultados muito distanciados, apesar de tudo.

Idades/ Opinião sobre os programas

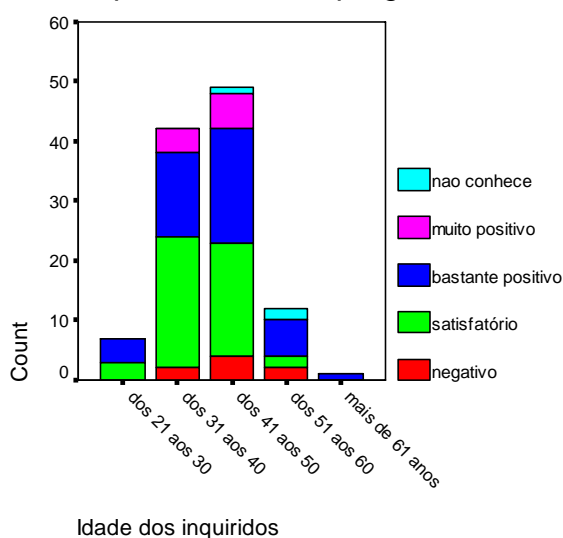
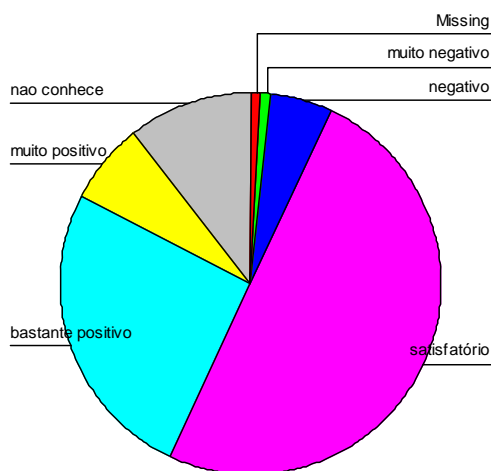


Gráfico 62 - Opinião sobre os novos programas por idade dos inquiridos

Olhando por idades não se verificam novidades, o valor negativo está mais à direita (mais velhos), a soma do valor 4 e 5, ou apenas 4 consegue ser superior ao valor 3 em qualquer coluna, por conseguinte, independentemente da idade, os professores aplaudem os novos programas. Nada de significativo a registar considerando os outros dados da amostra de inquiridos.

Para reforçar a opinião sobre os programas, relativamente ao anterior, procurando averiguar a relação deste registo com a diminuição da extensão, confirmamos esse agrado na medida em que:



**Gráfico 63 - Avaliação da evolução dos novos programas**

A grande maioria considera satisfatória a evolução 50.4%, seguindo-se um reforço maior da opinião positiva 25.7% o considera bastante positivo e 7.1% vai ainda mais longe. No extremo oposto encontramos apenas um inquirido a considerá-lo com valor 1, relativo a um profissionalizado, com tempo de serviço de 1 a 5 anos e na faixa etária dos 41 aos 50 anos, da Universidade Católica.

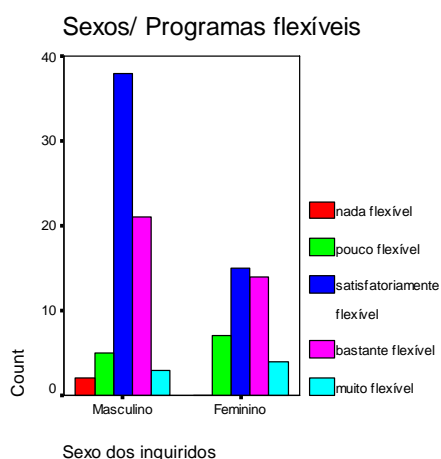
A intenção da pergunta seguinte corresponde inteiramente a este trabalho no sentido de averiguarmos a possibilidade que a disciplina oferece de se desenvolver num âmbito alargado onde seja possível incluir as representações dos docentes. A flexibilidade é um conceito que vai ao encontro de muita terminologia utilizada pelos docentes no sentido de poder trabalhar o programa adaptando às realidades concretas das escolas e dos alunos assim como capacidade do professor se sentir mais livre e até “criativo” na organização, aplicação e estratégias metodológicas a trabalhar.



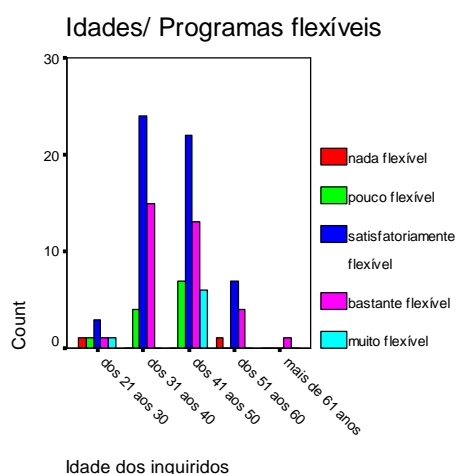
**Gráfico 64 - Avaliação da flexibilidade dos programas**

São 50% dos docentes a considerá-lo satisfatoriamente flexível, 31.3% a considerá-lo bastante flexível e ainda 6.3% num valor superior, neste conjunto perfaz 87.6%, contrapondo-se com evidência aos 12.5% conjunto dos valores negativos. A maioria toma de novo uma posição moderada mostrando como média 3.29, mediana e moda de valor 3.

Considerando por sexos vemos diferença, as mulheres tendem para considerá-los mais flexíveis do que os homens; é neste grupo que surge a atribuição mais negativa, e é no grupo feminino que os valores mais altos se registam percentualmente (de acordo com o universo de cada género).



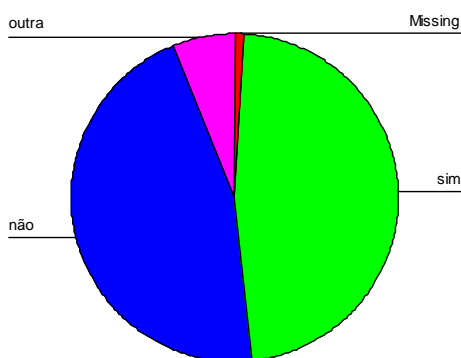
**Gráfico 65 - Avaliação da flexibilidade dos programas por sexo dos inquiridos**



**Gráfico 66 - Avaliação da flexibilidade dos programas por idade dos inquiridos**

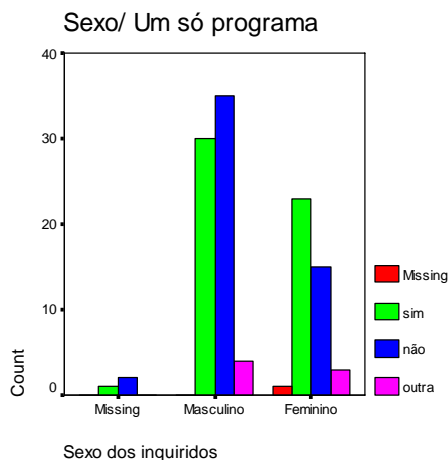
Nas idades verificámos que os mais velhos tendem para valores de maior flexibilidade (talvez por comparação de experiências de outros programas anteriores) enquanto os mais novos ainda se dividem muito entre si. Mas, entretanto há apenas um programa curricular para a disciplina de Filosofia no ensino secundário independentemente do curso, e o que pensam disso estes inquiridos atendendo a que a possibilidade de variação dos programas oferecesse aos docentes maior maleabilidade no seu trabalho de planificação e eventualmente melhor adaptação aos alunos. Segundo os dados que apurámos, a maioria concorda, 47.8%, ainda que logo seguido pelo resultado de 46% daqueles que não concordam, ou seja há uma grande divisão desta questão; se a proposta de um só programa ser sujeita a outros dados, nomeadamente dependente do curso em causa ou do nível/ ano em causa, deixámos a hipótese de responder “outra”, 6.3%.

Um só programa para todos os cursos



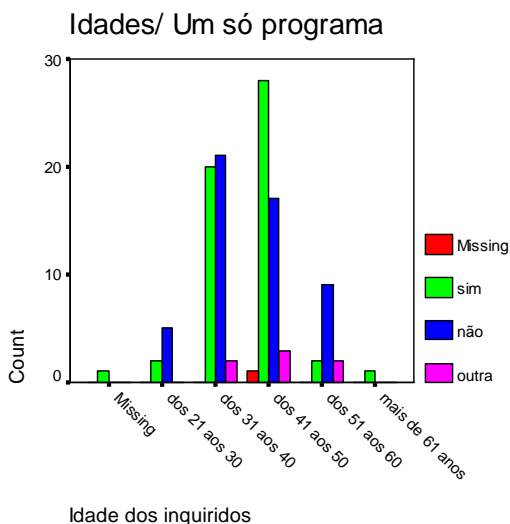
**Gráfico 67 - Concordância com um só programa para todos os cursos**

Olhando por sexos é também clara essa divisão entre o sim e o não mas é curioso o facto de que são mais os homens (em termos absolutos e relativos), que rejeitam um só programa invertendo-se os dados numa equivalência muito idêntica em relação às mulheres.



**Gráfico 68 - Concordância com um só programa para todos os cursos por sexo dos inquiridos**

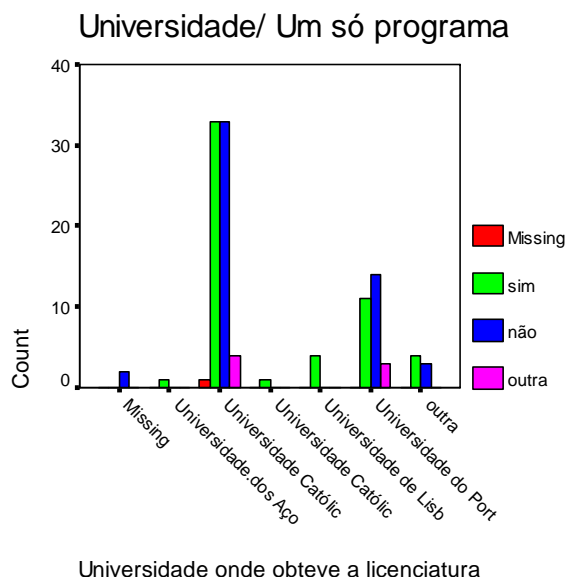
Por idades apercebemo-nos que é o grupo etário dos 41 aos 50 anos que determina a predominância do sim porque todos os restantes grupos etários tendem para o não, apresentando valores percentuais mais elevados; comparando os resultados do grupo etário mais jovem com os o grupo dos mais velhos (51 anos a 60 anos, excluindo-se o último por que não concorda com a ideia afirmada mas sobretudo porque se refere a um só inquirido) há uma afinidade (termos absolutos e relativos).



**Gráfico 69 - Concordância com um só programa para todos os cursos por idade dos inquiridos**

A divisão dos inquiridos é como já referimos grande e comprova-se melhor pela proximidade dos números entre muitos grupos no que se destaca entre licenciados –menos de 5% de diferença–,

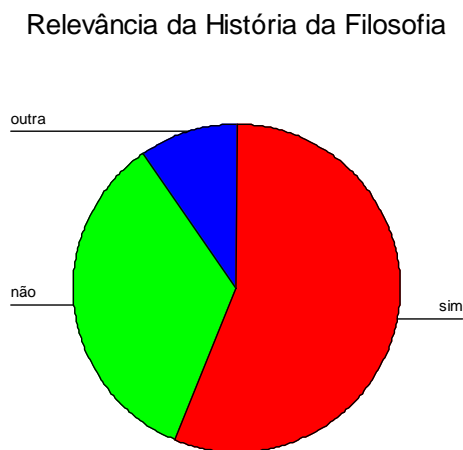
e o empate exacto no grupo dos da Universidade Católica de Braga (nos dois casos os grupos mais numerosos).



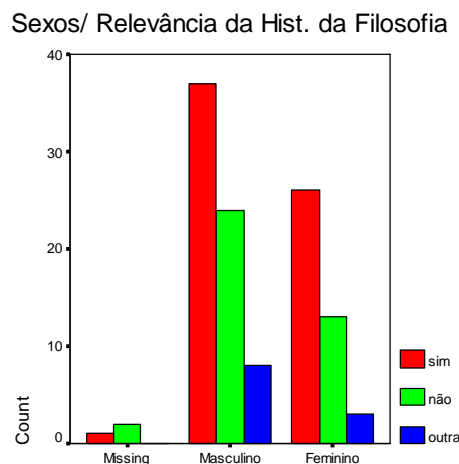
**Gráfico 70 - Concordância com um só programa para todos os cursos por universidade dos inquiridos**

Duas linhas ou perspectivas se colocam ao ensino da Filosofia, aqueles que revelam uma tendência para acentuar o cariz histórico e aqueles que defendem uma visão de cariz mais temático havendo oportunidade para maior ligação com a actualidade; em outras alturas os inquiridos já defenderam perspectivas mais de acordo com a actualidade (item 13, 16) agora cabe ir directamente à questão “*Concorda com a relevância dada à História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?*”, considerando como padrão de referência os próprios programas com que trabalham, programas sobretudo de cariz temático. A maioria concorda com essa relevância 56.1%, no entanto, há aqui também alguma divisão já que 34.2% não concorda; deixamos ainda a terceira alternativa pelas mesmas razões da questão anterior, no entanto, há algo a pôr em dúvida já que ao formularmos o inquérito não nos ocorreu: se os que disseram que não, é porque defenderiam uma maior presença da História da Filosofia ou se porque ainda assim a consideram com relevância demasiada; não somos ajudados pelos dados do item 17 já que o número de participações dos inquiridos é ínfimo e porque mesmo aí denotamos divisão em que defende menos História Filosofia (alíneas b) e f)) e de quem acrescentaria mais (alínea l). Há uma

equivalência próxima entre os resultados por sexos. Exceptuando o inquirido mais idoso, nenhum grupo etário discorda com a tendência do resultado geral.



**Gráfico 71 - Concordam com a relevância da História da Filosofia**



**Gráfico 72 - Concordam com a relevância da História da Filosofia por sexo dos inquiridos**

Só o grupo dos pós-graduados (7), os de quadro de zona (situação profissional) (12) e os de maior tempo de serviço (2) contradizem a tendência geral.

Passando à questão da avaliação resumimo-nos à questão da avaliação por exame, por várias razões; por um lado, se questionássemos outro tipo de avaliação isso obrigaria a maior extensão do questionário, dificilmente conseguiríamos resumir a uma só questão, por outro lado, além da questão de actualmente ser um assunto em discussão pela entrada e saída recentes de exames aferidores no 11ºano, os exames são o instrumento de avaliação mais problemático à natureza da disciplina de Filosofia. Os objectivos dos programas de 10º/11ºanos e 12º ano são diferentes; neste último, requerem-se mais competências linguísticas ainda que o programa tenha uma perspectiva de autores em linha histórica, tivemos por isso que diferenciar; para além disso, os exames de 12º ano existem já alguns anos e obedecem a uma certa de necessidade de aferição como via de acesso ao ensino superior.

Relativamente à primeira questão sobre se concorda com o exame de 11ºano, entre o sim e o não deixámos a possibilidade de ponderá-lo ainda em termos mais específicos e concretos e daí a terceira alternativa; todos os inquiridos responderam a esta questão sendo que 51.8%, 59 inquiridos responderam estar de acordo, e por conseguinte só 36% correspondentes a 41 inquiridos disseram

que não; portanto justifica-se alguma celeuma mas por este inquérito há uma aceitação deste modelo de avaliação.



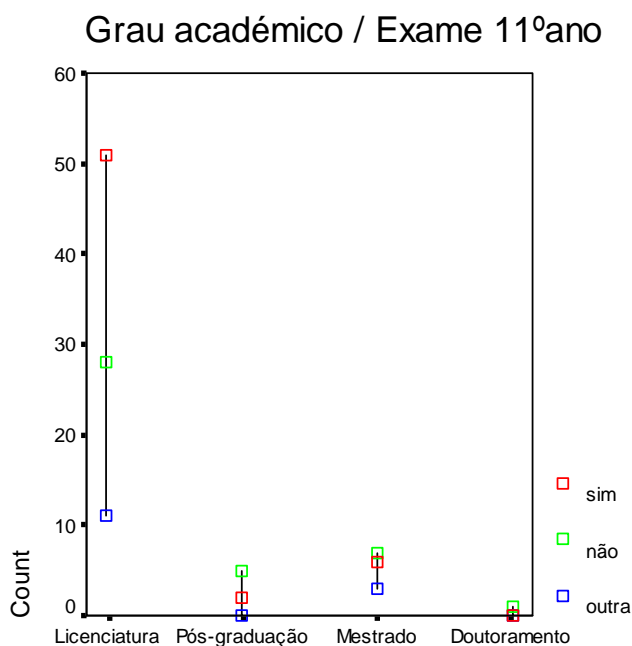
**Gráfico 73 - Condição com a avaliação por exame para o 11.º ano**

**Tabela 25 - Percentagem da concordância com avaliação por exame no 11ºano por sexo dos inquiridos**

Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?						
Sexo dos inquiridos			sim	não	outra	Total
			Contagem	32	28	9
Masculino		% within Sexo dos inquiridos	46,4%	40,6%	13,0%	<b>100,0%</b>
		% of Total	28,8%	25,2%	8,1%	<b>62,2%</b>
	Contagem	25	12	5	<b>42</b>	
Feminino		% within Sexo dos inquiridos	59,5%	28,6%	11,9%	<b>100,0%</b>
		% of Total	22,5%	10,8%	4,5%	<b>37,8%</b>
	Contagem	57	40	14	<b>111</b>	
<b>Total</b>		% within Sexo dos inquiridos	51,4%	36,0%	12,6%	<b>100,0%</b>
		% of Total	51,4%	36,0%	12,6%	<b>100,0%</b>

Como podemos constatar, em termos absolutos determinam mais o sim, os homens com uma percentagem de 28.8%, mas, referindo-nos em termos relativos, se considerarmos as diferenças de universo altera-se a visão, são mais as mulheres a dizer sim (59.5%) e em

contrapartida os homens a dizer não (40.6% contra os 28.6% femininos). Por idades, excepto no grupo dos 51 aos 60 anos (13 inquiridos), em todos é a resposta afirmativa que predomina, mas já por grau académico, teremos que considerar a disparidade de números totais (90 licenciados e 24 acima da licenciatura) e não obstante isso, só nos licenciados o “sim” é maior.



**Gráfico 74 - Concordância com a avaliação por exame no 11.º ano por grau académico dos inquiridos**

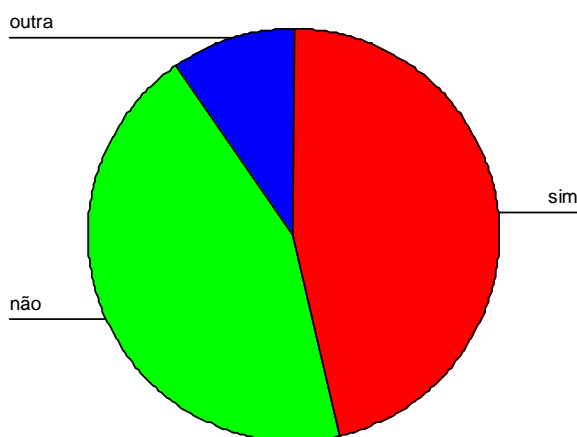
E será o mesmo pensamento em relação ao exame de 12º ano, há mais tempo instituído? Neste nível as convicções terão evoluído com o tempo já que 83.2% concorda e apenas 12.4% não concordam. As mulheres continuam sendo mais afirmativas; em todas as classes se verificam resultados afirmativos acima dos 68%, excepto na classe ínfima dos que têm tempo de serviço de 31 a 35 anos (2 inquiridos, 2.2%), o que quer dizer que não restam dúvidas sobre a boa aceitação deste instrumento de avaliação para o 12º ano na opinião dos docentes.

Entenderão os docentes a disciplina de Filosofia como uma formação algo específica, um programa de ensino dirigido a uma formação no âmbito das humanidades ou entendê-la-ão ainda no 12º ano como uma formação pessoal de índole humanista, necessária a qualquer curso? Pensarão o 12ºano como um propedêutico ao ensino superior que cabe definir rigorosamente nas disciplinas “úteis”, ou soerguer-se-ão princípios de defesa desta disciplina como a “inutilidade

útil” com que os gregos a dimensionaram para uma *paideia*. Assim surge a questão sobre se concordam com a disciplina de Filosofia do 12º ano apenas para um grupo de alunos. Também nesta questão criámos a terceira alternativa não para colocassem aí as suas hesitações, mas para que esta situação fosse um modo de parcialmente concordarem ou discordarem afirmando-a dentro de determinadas condições concretas, por exemplo, possibilidade de ser opcional para os outros alunos, pensar-se uma redefinição do 12º ano e do modo de acesso ao ensino superior, etc.

Nos resultados obtidos tivemos que uma maioria de 46.5% concorda, mas existe uma grande divisão porque 43.9% discordam, sendo que na posição intermédia ou parcial, 9.6% a escolhem. Esta situação de ter reduzido a disciplina de Filosofia apenas aos cursos de humanidades é relativamente recente no ensino , ela não implicou grande perda de lugares de concurso na medida em que cresceram as turmas com a disciplina de Psicologia, leccionada por estes docentes.

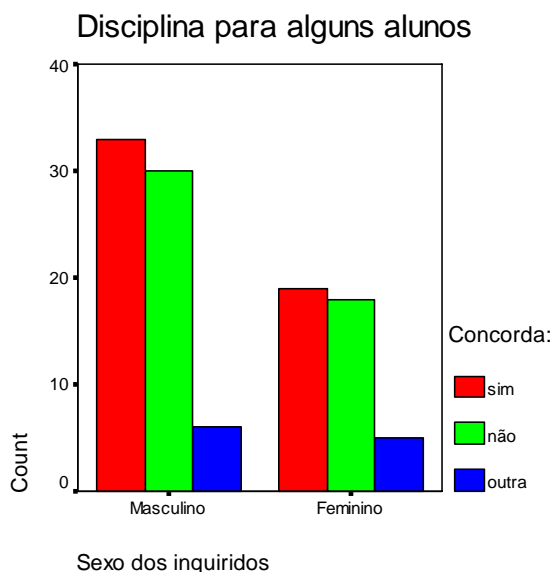
#### Disciplina apenas para alguns alunos



**Gráfico 75 - Concordância com a disciplina no ensino secundário para alguns alunos**

Neste caso a conclusão geral é reiterada pelos dados do género, ou seja, há uma proximidade muito grande entre os resultados masculinos e femininos a qualquer opção; por sexos estão de acordo ainda que entre todos haja a referida divisão (menos de 3% de diferença entre o sim e o não).

<sup>1</sup> Agora é opcional na maioria dos cursos do ensino secundário (ver anexo II).



**Gráfico 76 - Concordância com a disciplina no ensino secundário para alguns alunos por sexo dos inquiridos**

E, quando os dados se aproximam é curioso verificar entre eles certas inversões com números muito díspares, como a que acontece se atendermos por idade, por exemplo.

No quadro seguinte, acentuámos os resultados maiores percentualmente para podermos percorrer por linhas os resultados das faixas etárias. Se visionarmos em gráfico aperceber-nos-emos que está por detrás uma preocupação de emprego nos mais novos que já não existe nos mais velhos isso se confirma pela ordem gradual decrescente do não na passagem de uma situação profissional instável para uma situação de estabilidade.

**Tabela 26 - Percentagem de concordância com a disciplina de Filosofia do 12ºano ser para alguns alunos por idade dos inquiridos**

Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?

Idade		sim	não	outra	Total
dos 21 aos 30	Count	1	5	1	7
	% within Idade dos inquiridos	14,3%	71,4%	14,3%	100,0%
	% of Total	,9%	4,4%	,9%	6,2%
dos 31 aos 40	Count	13	26	4	43
	% within Idade dos inquiridos	30,2%	60,5%	9,3%	100,0%
	% of Total	11,5%	23,0%	3,5%	38,1%
dos 41 aos 50	Count	33	13	3	49
	% within Idade dos inquiridos	67,3%	26,5%	6,1%	100,0%
	% of Total	29,2%	11,5%	2,7%	43,4%
Dos 51 aos 60	Count	4	6	3	13
	% within Idade dos inquiridos	30,8%	46,2%	23,1%	100,0%
	% of Total	3,5%	5,3%	2,7%	11,5%
+ de 61 anos	Count	1			1
	% within Idade dos inquiridos	100,0%			100,0%
	% of Total	,9%			,9%
<b>Total</b>	Count	52	50	11	113
	% within Idade dos inquiridos	46,0%	44,2%	9,7%	100,0%
	% of Total	46,0%	44,2%	9,7%	100,0%

Sit.Profissional/ Fil.para alguns alunos

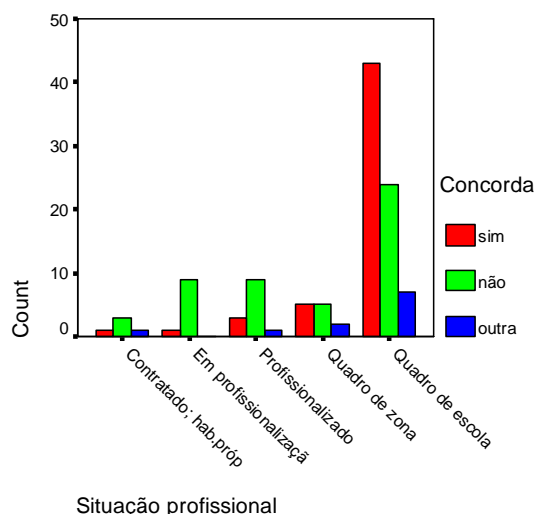


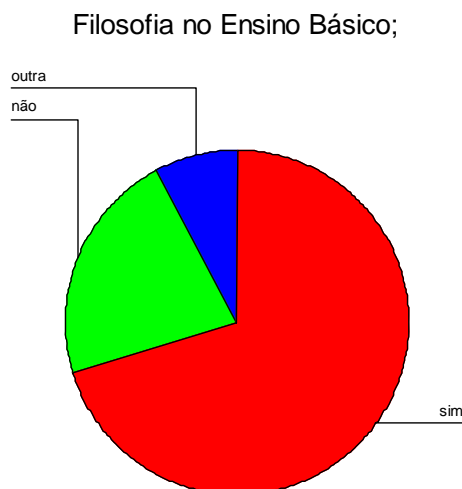
Gráfico 77 - Concordância da disciplina ser apenas para alguns alunos por situação profissional

**Tabela 27 - Percentagem da concordância com a disciplina para alguns alunos por tempo de serviço dos inquiridos**

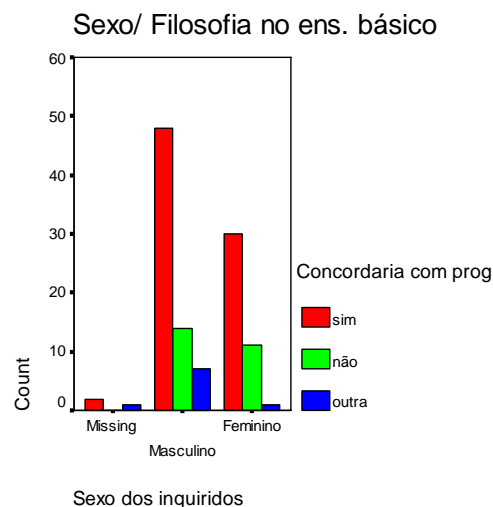
<b>Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12<sup>a</sup> ano ser apenas para um grupo de alunos?</b>						
			sim	não	outra	<b>Total</b>
<b>Tempo de serviço dos inquiridos</b>	1 a 5 anos	Count	1	11	1	<b>13</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos	7,7%	84,6%	7,7%	<b>100,0%</b>
	6 a 10 anos	Count	2	8	1	<b>11</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos	18,2%	72,7%	9,1%	<b>100,0%</b>
	11 a 15 anos	Count	6	8	3	<b>17</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos	35,3%	47,1%	17,6%	<b>100,0%</b>
	16 a 20 anos	Count	19	3	1	<b>23</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos	82,6%	13,0%	4,3%	<b>100,0%</b>
	21 a 25 anos	Count	8	4	2	<b>14</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos	57,1%	28,6%	14,3%	<b>100,0%</b>
	26 a 30 anos	Count	4	6		<b>10</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos	40,0%	60,0%		<b>100,0%</b>
<b>Total</b>	31 a 35 anos	Count			2	<b>2</b>
		% Tempo de serviço dos inquiridos			100,0%	<b>100,0%</b>
		Count	40	40	10	<b>90</b>
	% Tempo de serviço dos inquiridos	44,4%	44,4%	11,1%	<b>100,0%</b>	

Este quadro concorda com a percepção relativo às idades e discorda com todas as outras variações da amostra; embora 10 inquiridos com tempo de serviço de 26 a 30 anos contradiga esta tendência, os grupos mais numerosos encontram-se em todas as linhas anteriores e é bem visível o decréscimo percentual à medida que se avança no tempo de serviço e na idade, o que nos autoriza a concluir que a resposta dos docentes expressa principalmente preocupações de emprego.

A questão seguinte pode expressar ainda esse tipo de expectativa dos docentes mas também pode relacionar-se com uma concepção da disciplina da Filosofia mais instrumental, mais prática, podendo alargar-se a um público mais jovem, nomeadamente às crianças do primeiro ciclo; não é uma ideia nova a possibilidade de uma Filosofia para Crianças, é talvez uma ideia que lentamente se vai confirmando com avanços e recuos.

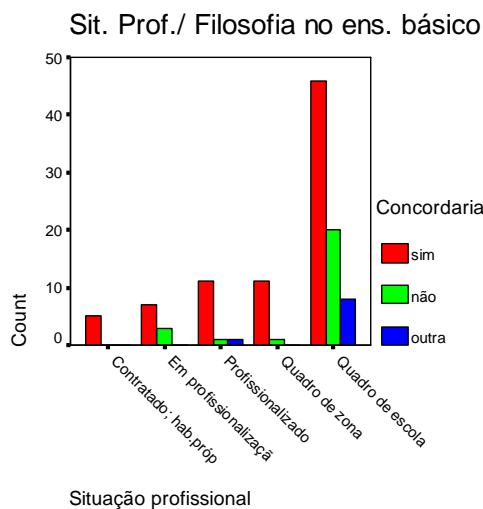


**Gráfico 78 - Concordância com a disciplina de Filosofia ser para o ensino básico**

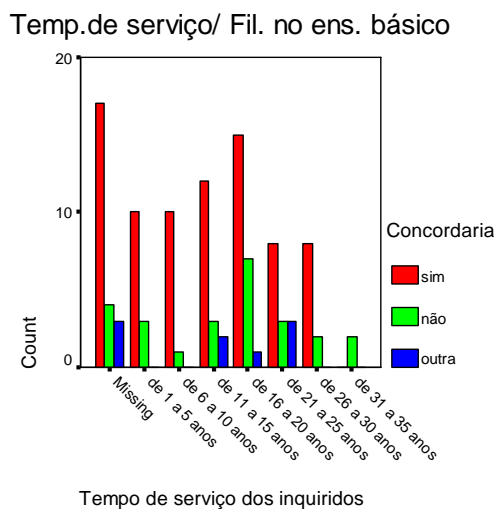


**Gráfico 79 - Concordância com a disciplina ser para o ensino básico por sexo dos inquiridos**

Os docentes inquiridos na sua grande maioria concordam com a ideia (70.2%); a minoria de 21.9% não concorda e 7.9% concorda em determinados termos. Na perspectiva de sexos há uma grande equivalência de resultados. Não havendo novidade em relação aos resultados gerais em todas as categorias dos dados da amostra, o que se denota de muito importante é que aqui a resposta dos inquiridos transcende a preocupação de emprego porque independentemente da idade, tempo de serviço ou situação profissional, em todos nos apontam o sentido afirmativo de que gostariam de ver programas de Filosofia no ensino básico, logo, há um assentimento na maneira de pensar a filosofia como disciplina com possível acessibilidade a um público muito jovem, contrariando ideias de Kant ou Hegel que questionaram a disciplina no ensino secundário (liceal) por falta de maturidade dos alunos.

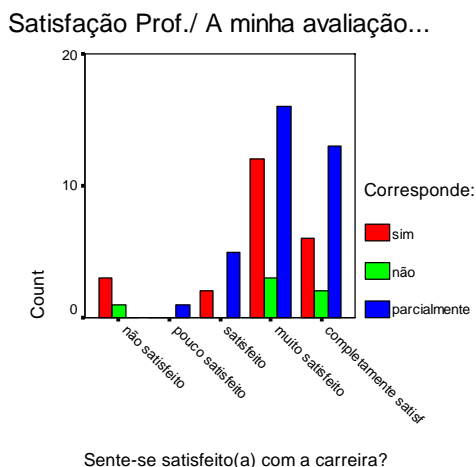


**Gráfico 80 - Concordância com a disciplina no ensino básico por situação profissional**



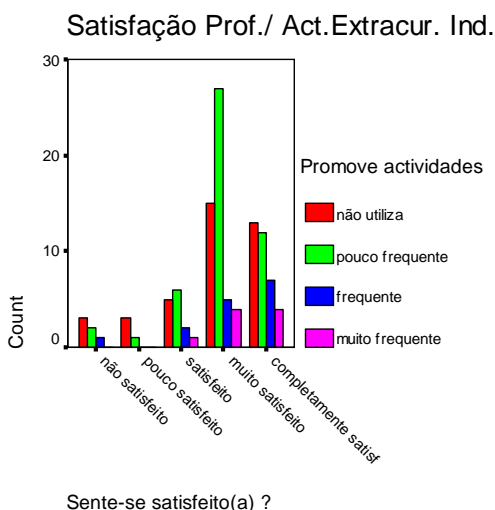
**Gráfico 81 - Concordância com a disciplina no ensino básico por tempo de serviço dos inquiridos**

Depois desta descrição de resultados seguindo os grupos de variáveis definidas quisemos ainda relacionar alguns itens; vimos desconfiando de algumas possíveis contradições e também serve de reiteração dos dados; se procurarmos averiguar razões dos grandes índices de satisfação com a carreira pela qual optaram, já vimos que esta satisfação recebe a autoconfiança da formação que têm (científica, pedagógica - didáctica, contínua), assim como da fácil integração pedagógica que tiveram, mas se estabelecermos relação desta variável de satisfação profissional com a “auto-avaliação da avaliação”, embora esta já com um índice de resposta fraco, a verdade é que não há coincidência ou compatibilidade porque do universo total dos 64 que responderam os 29 (45.3%) que se sentem muito satisfeitos e completamente satisfeitos, só parcialmente estão contentes com as suas avaliações, e 5 (7.9%) destes grupos de elevada satisfação não realizam a avaliação que corresponda a princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar.

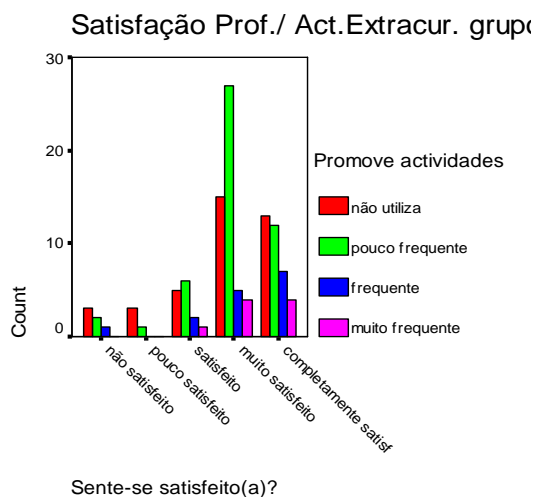


**Gráfico 82 - Apreciação dos inquiridos em relação à avaliação que realizam**

Para além disso se tomarmos estes níveis de satisfação da carreira eles não condizem em geral com a promoção de actividades extracurriculares quer individualmente, quer em grupo, por conseguinte não é daí a razão de ser da elevada satisfação, no entanto se repararmos que altos índices de valores negativos nos gráficos há o surgimento da indicação de “muito frequente” à medida que cresce o nível de satisfação. Assim, as actividades extracurriculares não justificam mas acompanham, serão um contributo na medida em que os que mais as realizam são também os que mais se dizem muito satisfeitos com as suas carreiras.

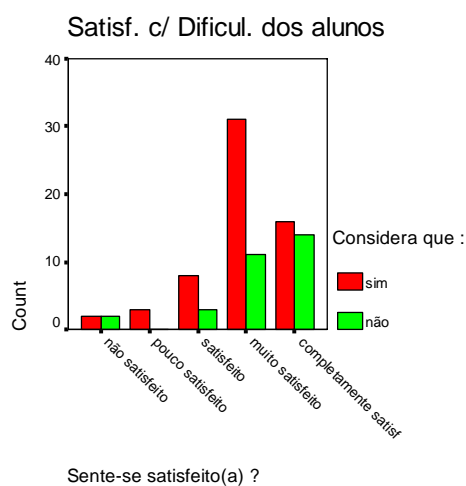


**Gráfico 83 - Relação do nível de satisfação profissional com a realização de actividades extracurriculares individualmente**



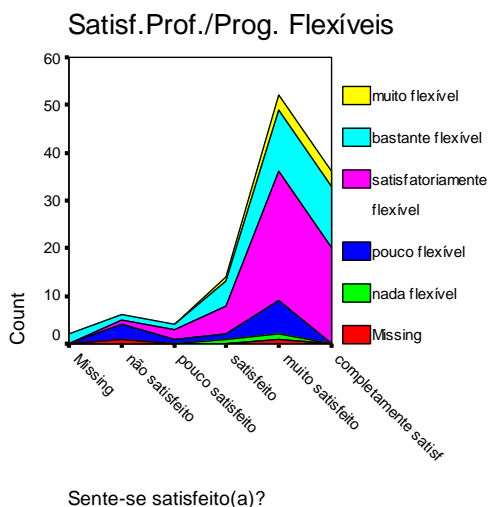
**Gráfico 84 - Relação com o nível de satisfação profissional com a realização de actividades em grupo**

Ao considerarmos a possível relação com a evolução da educação resultante das suas mudanças, muito embora as mudanças sejam avaliadas satisfatoriamente (58.2%) elas não têm o mesmo nível de expressão que a primeira variável, o que significará dizer-se que também não são as mudanças realizadas na educação aquelas que se podem dizer directamente responsáveis por essa já reafirmada satisfação, e, neste caso todos os resultados tendem para o mesmo sentido, isto é, não se associa ao crescendo dessa última variável. Que relação tem essa satisfação dos docentes com os níveis de aprendizagem dos alunos?

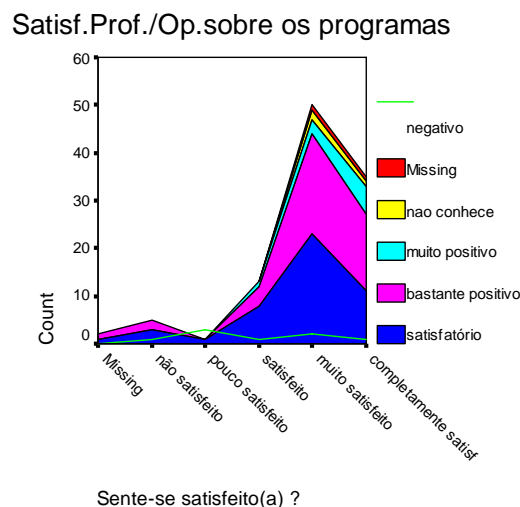


**Gráfico 85 - Relação da Satisfação Profissional com a apreciação das dificuldades dos alunos**

Os resultados aqui renunciam a compatibilidade de uma com a outra, sobretudo no grupo dos “muito satisfeitos”; finalmente será a natureza dos programas (flexíveis) justificação? Ao averiguarmos denotamos que embora os mais destacados níveis de indicação de inflexíveis esteja também nos níveis mais altos de satisfação, são mais denotáveis os resultados de que considerá-los muito flexíveis eleva-se com o crescendo da satisfação profissional, quer dizer, o nível de satisfação dos docentes recebe o contributo da flexibilidade dos programas, não havendo a mesma correspondência com a opinião sobre os novos programas; esta resposta mais retraída de nível médio não revela linearidade com o baixo ou alto índice de satisfação profissional.



**Gráfico 86 - Relação da Satisfação Profissional com a apreciação da flexibilidade dos programas**



**Gráfico 87 - Relação da Satisfação Profissional com a opinião que têm sobre os programas**

Resumindo, descritos os resultados do nosso inquérito, queremos ainda reafirmar algumas ideias dos dados que obtivemos: a maioria do universo inquirido é masculino, situa-se na faixa etária entre os 41 e 50 anos e entre os 31 e 40 anos. São muito predominantemente licenciados, designadamente nesta região, pela Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga. Pela idade poderíamos já supor a estabilidade profissional da maioria destes inquiridos encontrando-se já numa situação de nomeação definitiva de quadro de escola. Neste grupo dividem-se aqueles que iniciaram a sua actividade docente no 10º grupo B e aqueles que entraram directamente, os primeiros são os mais velhos, já não se encontrando essa situação dentro dos mais novos.

Com surpresa pelos elevados índices, encontramos uma grande satisfação entre os inquiridos pela carreira que escolheram reiterando a ideia pela confirmação de que hoje repetiriam a escolha; em geral consideraram fácil a integração pedagógica que tiveram, assim como se mostram muito satisfeitos com a formação que receberam sobretudo a formação científica inicial, a formação pedagógica - didáctica já não condizendo tanto com a formação contínua onde ainda assim há alguma insatisfação.

Denotamos diferentes concepções da filosofia de acordo com as propostas enunciadas que apresentamos; encontramos consenso generalizado nos três primeiros enunciados do quadro do questionário e uma evolução para maior divisionismo nas premissas seguintes; neste quadro denota-se uma maior aceitação das afirmações mais amplas e que evidenciam competências, como por exemplo: *“Uma problematização criativa acerca do mundo actual perspectivando novas possibilidades”* e rejeitam definições de conteúdo mais específico como por exemplo: *“Uma história das Ideias e da Cultura”* (ver tabela 2). Entre os valores máximos de concordância e discordância, denotamos diferentes concepções destes docentes, ou seja, onde alguns concordam inteiramente outros discordam inteiramente. Mais consensuais em relação às finalidades da educação que propusemos, não põem de lado a ideia de variedade ou maleabilidade da filosofia; na verdade, os índices de aceitação são muito mais elevados, registando-se apenas mais divisão no enunciado *“desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência”*; por falta de explicação para distinguir esta finalidade das outras apresentadas, cremos que tal enunciado terá provocado desconfiança, ter-se-ão criado “suspeitas” quanto ao seu significado real, nomeadamente alguma interpretação pelo lado da implicação de filosofias do neoempirismo.

Onde encontrámos maior maleabilidade da disciplina foi na Filosofia da Didáctica e nas estratégias didácticas utilizadas (ver tabela 7): no primeiro caso, há uma excepção de grande sentido de uniformidade em preferir *“uma filosofia mais participativa, mais integrada nos problemas e opiniões actuais, ainda que incorrendo na crítica de alguma perda de autonomia”*, rejeitando a alternativa de *“uma filosofia mais autónoma, desvinculada de opiniões concretas, menos envolvida no momento histórico ainda que, incorrendo na crítica de alguma perda de autonomia”*. No extremo oposto a maior divisão encontra-se no dilema histórico de *“Filosofar para levar à filosofia / Ensinar filosofia para levar a filosofar”*. As restantes propostas revelam bem a divisão no modo de conceber e praticar o ensino da filosofia, nomeadamente na aproximação a concepções mais ou menos sistemáticas de conteúdos ou instrumental, no lugar que o professor deve ocupar, neutralidade / não neutralidade, e entendimento da liberdade pressuposta para o ensino da filosofia.

Nas suas práticas, além da variabilidade de concepções dos inquiridos denota-se variabilidade dentro de cada inquirido, ou seja, ao aceitarem determinada premissa não repudiam outra que tenha sentido bem diverso ou contrário, mas ainda o reafirmam, o que significa que utilizarão práticas diferentes nas suas aulas (ver gráficos em anexo). As que mais se aplicam

condizem com indicações do programa do ministério da educação (leitura/ interpretação / comentário) e as que menos tomam têm que ver com enunciados neutros e acríticos (exposição, debate/ argumentação).

Segundo apurámos, os docentes utilizam muito mais textos filosóficos do que não – filosóficos nas aulas, planificam sobretudo individualmente, promovem poucas actividades extracurriculares quer individualmente, quer em grupo, mas gostariam de promover mais. São professores parcialmente de acordo com os objectivos do programa embora poucos rejeitem algum especificamente, ou queiram acrescentar; também apenas parcialmente satisfeitos com a avaliação que realizam e satisfatoriamente consideram a evolução na educação nos últimos anos. Consideram que os alunos hoje têm mais dificuldade na aprendizagem da disciplina de Filosofia e atribuem-no sobretudo a razões externas à disciplina; dos elementos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, indicam todas as possibilidades enunciadas, sendo que as mais designadas foram, “Alunos”, “Metodologias empregues na aula”, “Formação de docentes”, “Programas”; por conseguinte o sentido geral da resposta segue os elementos mais próximos da realidade concreta / empírica do processo.

Em relação aos programas, consideram que a disciplina deve ter um programa pré-estabelecido, consideram o vigente satisfatório e bastante positivo, satisfatória a evolução deste programa assim como satisfatória e bastante positiva a flexibilidade dos mesmos. A maioria prossegue afirmando que concordam com a relevância dada à História da Filosofia, concordam com a avaliação por exame para todos os níveis de ensino secundário, com maior aceitação dos exames de 12º ano. Encontram-se muito divididos na questão sobre a disciplina ser apenas para um grupo de alunos, embora uma maioria diga que sim; finalmente mostram-se muito receptivos à ideia de programas de filosofia para o ensino básico.



## 2. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

A leitura do texto dos inquiridos é a base de um instrumento de pesquisa, rico de impressões que indicam algum contexto onde se situa essa população. Mais abreviada ou alongada há uma indicação mais particular e singular das impressões, das razões, que se desenvolvem para avaliar as situações. Dão por isso concreticidade, não obstante as grandes dificuldades que se colocam para o tratamento de dados.

Para análise da segunda parte do questionário situamo-nos portanto, numa análise qualitativa onde de acordo com pesquisadores como Bogdan e Bilken (1994)<sup>1</sup>: *“os dados obtidos, não podem (ou não devem) ser quantificados ou passar por uma análise quantitativa. Através (destes dados) (...) serão obtidos dados como opiniões, atitudes, sentimentos e expectativas”*. Teremos pois que procurar um entendimento dos dados mas no sentido de obter apenas “prevalências, ocorrências, incidências”.

Regressando ao questionário, havíamos numerado os inquiridos e nos quadros do anexo III indicámos a numeração de modo a poder lerem-se os inquiridos de modo particular, buscando a coerência ao longo das oito respostas e construindo uma certa identidade.

Há a registar uma incidência de respostas, o que se justificará por ser a última parte do questionário e solicitar maior trabalho /reflexão para a resposta; ainda assim chegámos a um máximo de 82.5% de . Embora os espaços apresentados determinados para a resposta tivessem limitação, deixámos sempre a possibilidade de completar as suas opiniões usando anexos; muitos o fizeram e alongaram-se, outros limitaram-se a ser sintéticos e a transmitir muito pontualmente as suas opiniões.

Num nível de informação, analisando os dados, relativamente ao primeiro item em que quisemos saber: *“Como cidadão que problemas da actualidade considera mais preocupantes?”* os respondentes apenas se desdobraram em alguns temas, de modo que a variedade existe, ainda que não prevaleça à persistência de alguns que se vão repetindo.

O tema que ainda assim se destaca refere-se aos valores ético /morais, designadamente, naqueles que mais concretizaram: “hipocrisia”, “laços desumanos entre as pessoas”, “a falta de

<sup>1</sup>Citado in: [http://www.anaqueiros.com/spip/article.php3?id\\_article=13](http://www.anaqueiros.com/spip/article.php3?id_article=13), “INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS”.

<sup>2</sup> O número de respostas não foi igual para todas as perguntas, alguns abstiveram-se de responder a algumas, nomeadamente à c), acerca das convicções políticas assumidas, apenas 32 respostas, 28%.

preocupação ética em várias situações aliadas a um crescente facilitismo”, “atropelos dos direitos fundamentais de qualquer pessoa”, “o desrespeito pelo indivíduo”, “questões do domínio da bioética”, “o relativismo axiológico”, “falta de solidariedade e ao abuso sobre os outros (e até à ameaça); falta de civismo e humanismo (demasiado egoísmo)”, “xenofobia, individualismo”, “a superficialidade de se ser, como valor inconsciente”, “angústia, sofrimento, inquietação generalizadas”, “a liberdade descontrolada”, “ a falta / ausência de horizontes de sentido”, “falta de tolerância”.

A estes valores se juntam e ligam, de forma que nos obriga a procurar ajuizar bem a categorização, problemas sociais tais como, “desigualdades sociais”, “consumismo”, “toxicodependência”, a “crescente complexidade da vida social a vários níveis de exclusão social e info-exclusão”, “corrupção”, “ausência de justiça social, “clima de insegurança laboral e suas repercussões familiares”, “tráfico de seres humanos”, “droga, álcool, tabaco, delinquência, roubos, racismo, xenofobia, pobreza, arrogância, mania de poder”, “fome de glória”, “trabalha-se demais o que leva à falta de qualidade, stress”, “falta de espírito de cidadania”, “a violência”, “falta de apoio à terceira idade, exploração social”, “o enorme poder manipulador e condicionado da liberdade humana por parte dos *media* e das exigências impostas às sociedades por uma globalização descontrolada”

Nas respostas dos nossos inquiridos encontramos ainda indicações relativas a problemas económicos onde se destaca a “pobreza”, o “desemprego”, “miséria material”, “globalização e fome no mundo”, “má concepção de competitividade”, muitas vezes a questão económica aparece designada mas não concretizada.

As questões políticas seguem-se na ordem das preocupações. Destaca-se significativamente o “terrorismo”, “guerras”, “falta de qualidade nos sistemas nacionais de saúde e jurídico”, “falta de cultura democrática e participativa”, a “indiferença política”, “toda a espécie de totalitarismos”, “demagogia”, “os confrontos directos pelo poder”, a “massificação ideológica”, a “violação do sistema democrático”, o “reaparecimento dissimulado dos nacionalismos e sua progressiva institucionalização”, a “sobrevvalorização do económico em detrimento do político.

Evidenciam-se também preocupações ambientais ou ecológicas, muitos citam ambiente, ecologia, mas mais em concreto apenas uma escassa minoria indica a poluição, ou o impacto ambiental desta indústria nesta temática. Igualmente de preocupação são os problemas da relação

técnica e ciência, no mundo actual e seus efeitos, designadamente quando referem “pobreza irracional da ciência e da técnica”, “epistemologia”, “tecnociência”, “efeito perverso das novas tecnologias”, “riscos inerentes à cultura científica-tecnológica”, o “desenfreado desenvolvimento científico-tecnológico” a “manipulação genética”.

Os inquiridos dirigiram também as suas preocupações para questões da educação, da cultura, do conhecimento, da aplicação das capacidades cognitivas do indivíduo nomeando de que modo estas se vêem depreciativamente. De diversos modos concretizam: “falta de autonomia do pensamento”, “iliteracia, analfabetismo funcional, falta de autonomia crítica”, “incultura”, “falta de rigor científico na apresentação / exposição dos currículos nos três ciclos do ensino básico /secundário”, “falta de investimento no ensino e formação da população”, “a superficialização da crítica e do debate”, “conflitos culturais”, “a questão do valor do conhecimento”, a “perda de memória colectiva”, a “crescente perda da identidade pessoal e cultural”, o “interculturalismo”, o “valor do conhecimento, valoriza-se o conhecimento acrítico- técnico – da dignidade não como conceito mas como exercício”, “o sentido racional perdido, todos querem fazer sem saber pensar”, a “letargia a nível cultural /social / intelectual”, a “informação /conhecimento” a “falta de instrução crítica das pessoas”, a “falta de espírito crítico perante a ditadura dos media...” a “depreciação do saber e, conseqüentemente a fraca exigência em termos intelectuais; o acompanhamento da democratização do ensino por uma grande leviandade discursiva, por um senso pretensamente ilustrado de investigação educacional”, “problemas epistemológicos (estatuto da crença, opinião, dos saberes e pretensos saberes, as narrativas legitimadoras)”, “multiculturalismo”, “etnocentrismo”, “desconhecimento da realidade”.

Os inquiridos, em geral não tomaram apenas um ponto de referência para resposta, aproveitando para alguma análise geral; em vez disso, procuraram antes indicar alguns pontos, mostrando-se muito factuais no modo de expressão; Ainda assim a considerar a questão da falta de valores éticos /morais como das mais referidas e a cultura ou o saber em geral; denota-se um enfoque especial relativo à profissão que exercem; o manuseio de programas relacionados com a dimensão ética, os fundamentos do conhecimento ou a outro nível a tecnociência, “confessam” essa ligação, nem aqui mostram grande análise o que nos pode indicar uma leitura que esteja ao limiar de um pensamento simples. Os outros aspectos referidos mostram uma actualização da informação comum de cidadãos. Não sendo de teor afecto directamente ao programa de filosofia,

denota-se uma grande concretização nos problemas de natureza económico ou social, o que significará um contacto muito próximo desses problemas, nesse caso reflexo da sociedade em que vivem, o que os torna mais sensíveis.

A segunda questão que colocamos: *“b) Sinteticamente exprima uma consideração sobre a juventude actual”*, diz-nos que grande parte dos inquiridos refere aspectos negativos nos jovens pelos quais responsabilizam as gerações mais velhas, os educadores. É clara esta “acusação” quando se diz: “pouco educada, pouco motivada e pouco generosa, por culpa dos educadores e adultos”, “Juventude que ao nível da vida familiar se sentem angustiados e abandonados, o que suscita confusão”, “No geral revelam insuficientes princípios educativos – talvez pela ausência da família enquanto agente primeiro e fundamental no processo educativo”, “A juventude em si é boa mas é na maior parte das vezes o “uso” que se faz dela.”, “Produto do tempo que vivenciam...”, “Demasiado protegidos”, “É o produto da “ressaca” da geração anterior.”, “Perdem-se por excesso de liberdade e falta de orientação.”, “Perdidos entre o facilitismo em que os educaram e a exigência terrível em que vivem”, “...défice de orientação ética / familiar gera jovens confusos, frustrados e apáticos.”, “A juventude actual é herdeira de uma educação democrática perfeitamente anárquica onde os valores se confundem”, “laxista (não por culpa própria, mas por influência da laxista realidade envolvente)”.

Alguns, consideram os jovens pela vertente positiva nas capacidades, aptidões intelectuais, mas encontrando neles falhas ético – morais, ou seja, há capacidades intelectuais que estão a ser mal orientadas ou utilizadas: “Educados para a novidade e velocidade constantes, para o relativismo e apatia, tornam-se eficientes e isolados, prisioneiros da “caverna” global”, “É uma juventude mais enérgica tecnologicamente falando mas mais individualista...”, “Os jovens são pessoas criativas, inteligentes, sensíveis e que gostam de disciplina. Perdem-se por excesso de liberdade e falta de orientação.”, “Mais informados e menos formados”, “laxista (...) e conformista; (...) muito informada”. Nesta linha de mostrar um balanço de aspectos positivos e negativos, contrabalançando valores diversos e antagónicos, alguns referem: “É uma faixa etária plena de potencialidades com princípios e ambição em bruto. Por vezes, algo desorientada e correndo risco de cair na apatia”, ““Bebe” muita informação mas não sabe compreender/ utilizar/ criticar”, “Desmotivada sem causas para lutar, mas franca e sincera. Consumista distraída e precária,

superficial e insolente (por vezes)”, “Criativa mas pouco persistente; flexíveis em termos de reflexão mas menos interessados pela abstracção”, “Crítica, interventiva, facilmente integram novas propostas; alguma falta de consistência e um sentido de insegurança face ao futuro, muitas vezes “compensado” por atitudes de auto-negação.”, “Empenhada na defesa dos seus ideais... pouco tolerante.”, “No essencial, a juventude actual apresenta o mesmo perfil de todas as gerações (mudando apenas a natureza dos obstáculos com que se deparam): inquietação, rebeldia mas também sinceridade na procura de sentido, segurança e autonomia na sua vida”, “A existência de uma grande variedade de alternativas / escolhas perante um défice de orientação ética / familiar gera jovens confusos, frustrados e apáticos. São, no entanto, jovens e, por isso mesmo com expectativas, com esperanças, com vontades. Precisam de limites orientadores e de espaço para se realizarem. A sociedade divide cada vez mais, marginaliza por competências e, nem sempre, o jovem tem consciência disso. Refugiam-se no consumismo, no vedetismo, no imediatismo das massas. Alguns lutam por causas nobres: ecologia, direitos humanos, direitos dos animais, paz, tolerância, liberdade (s), etc.”, “Frontal, oscilando entre a generosidade e o egoísmo, mas pouco responsável.”.

Há um conjunto de inquiridos, significativo muito embora inferior aos que têm opinião contrária, que revelam apenas e exclusivamente atributos positivos dos jovens: “Extremamente simpática e divertida mas que precisa de ser estimulada”, “Problemática / Desafiante (sentido positivo)”, “Preocupada”, “Informada”, “Boa, agradável, bom carácter, bom coração, desenvoltura do espírito, “à toa”, não sabe donde vêm nem para onde vão”, “Espírito de solidariedade, espírito prático e pragmático; uma mistura de exigência (trabalho e facilitismo) sem o sentido de direitos.”, “Crítica / inquieta”, “Como sempre criativa”.

Do outro lado, com perspectivas por inteiro negativas, encontramos inquiridos que respondem: ““Nativos digitais” que necessitam de ser ajudados a distinguir o real do virtual”, “muito materialistas e acomodados”, “são jovens “sós”, que procuram ultrapassar a insegurança através do material. Grande “vazio” afectivo”, “Desmotivada”, “...adepta do hedonismo, viver bem e sem esforço; pensam que os adultos são seus “criados” e a tudo são obrigados por eles; pedem mais do que merecem”, “Alienada”, “Sobretudo nos dois últimos anos os jovens apresentam-se menos motivados, com poucas ou nenhuma expectativas em relação ao futuro e como tal não investem no estudo, apenas naquilo que consideram importante ou lucrativo a curto prazo”, “Pouco

lutadora”, “Desmotivada, sem objectivos”, “Despreocupada, relaxada, preocupada com o parecer e revelam falta de motivação para a aprendizagem de conteúdos importantes do conhecimento”, “Irresponsável, insensível, materialista, individualista, acríticos”, “Sem esperança, desmotivada, sem “sonhos”, “Demasiado pragmáticos e técnicos”, “É volúvel”, “Sem grandes referências ideológicas; ausência de consciência social e cívica”, “Indisciplinada, pouco aplicada”, “Pouco atenta e crítica (alguma passividade)”, “A juventude actual tem um papel passivo na sociedade, preocupa-se pouco com o outro e ficam indiferentes face aos problemas que os afectam”, “Com muitos problemas de interpretação e de textos”, “Fundamentalmente “acrítica” comodistamente tecnocrática e comodistamente dependente”, “Muito mal formada (Formação/Educação)”, “Incerteza, insegurança, arrogância”, “Face à conjuntura político-económica-histórica-social e cultural, os jovens estão algo desmotivados e descrentes/ cépticos em relação ao futuro e ao presente”, “Têm atitudes muito dispersas, pouco consistentes”, “A juventude na sua maioria não está voltada para o campo dos valores, daí muitas vezes a falta de sentido para a vida”, “Bastante individualista, com vontade de viver só o momento presente e pouco persistente”, “Muito infantil, pouco responsável e sem autonomia”, “Pouco responsável, imatura”, “Desorientada, indisciplinada, intolerante”.

Daquilo que percebemos por estas respostas, confere-se à juventude a sua situação “permeável” de estágio etário que potencia diferentes direcções e possibilidades, muito reflexa dos vícios maiores dos tempos actuais, como a tecnologia, o pragmatismo, a velocidade. Há uma tendência maior para considerarem aspectos negativos, menos desejáveis; apesar de apontarem alguma vivacidade, argúcia intelectual não se lhes atribui grande capacidade crítica; presente-se também uma condescendência educacional no sentido de os considerar fruto por inteiro da responsabilidade alheia, assim como uma constatação compadecida da não existência de ideais, ideologias ou referências maiores que os movessem interventivamente na sociedade, exemplos: “sem “sonhos””, “sem grandes referências ideológicas”, “Desmotivada, sem causas para lutar”; estamos a referir-nos a inquiridos de uma faixa etária que terão vivido as suas juventudes nas décadas de sessenta e sobretudo setenta.

A pergunta C), *Considera-se alguém com uma clara convicção política assumida, expressa nas suas opiniões constantes? – Em caso afirmativo, expresse-a por favor, vai directamente aos*

valores políticos; a maioria não respondeu a esta questão, apenas trinta e dois inquiridos responderam e destes, nove negam a convicção ou expressão das opiniões políticas. A grande maioria transcende a convicção partidária para se colocarem na defesa de um discurso mais alargado, mais dúbio, menos comprometido concretamente, olhando mais a ideais políticos do que opções concretas por esta ou aquela política. Exemplos mais significativos desta elevação temos: “Sim mas não definidamente partidária; ser livre, ter clareza de espírito; liberdade solidária, igualdade, etc. Os valores são mais importantes e a base de tudo”, “Sim: humanista, solidária, crítica, esclarecida”, “Sim acredito na democracia e no exercício dos direitos de cidadania sem que tal implique a defesa de nenhuma ideologia”, “As convicções existem, mas contra os mediócrs os mediócrs assassinos do poder, as convicções pouco importam. “Iconoplasta radical””, “Sim, procuro ser pessoa essencialmente de valores democráticos”, “A minha política é: persuadir pouco, tentar fazer melhor cada dia que passa mas modificar mentalidades leva o seu tempo”, “Sim, ainda que sem filiação partidária ou ideológica”, “Não considero que assumo uma convicção política partidária ou ideológica. Assumo a exigência da política como participação nas escolhas comuns e como dever ético de participar activa e criticamente no nosso futuro comum”, “Democracia, justiça social, igualdade, pluralismo”, “Política só pode haver a que sirva os valores pátrios. Partidos há muitos, tanto mais poderosos quanto maior é a anomia social”. Do conjunto total recebemos apenas duas opiniões claras de convicção política de esquerda: “Tenho uma posição política e religiosa que evito, a todo o custo, transmitir aos alunos por respeito. As minhas convicções são de esquerda”, “O discurso da complexidade [tendencialmente de esquerda]” e duas de convicção política de direita: Sim. Sou pelo PSD; militante quase desde 1974... gosto desses ideais, gosto desses sonhos, gosto dessa ideologia do tipo: “in medio este virtus” no centro é que está a virtude...”, “Não e sim, isto é, mostro alguma convicção política mas sem fanatismos e dogmatismos. A tendência é para PSD mas com moderação”.

Às críticas lançadas na questão anterior aos jovens, naquelas em que se indicavam faltas de referência, de compromisso, respondemos com a análise de sonegação de referências ideológicas, políticas ou de compromisso político. A não-resposta querará dizer uma reserva de opinião que acontece na ausência de estímulos mais fortes em participar mais activamente na sociedade, pelo menos politicamente, ou seja, depreende-se que a política partidária não é considerada importante ou necessária ao nível de uma participação de cidadania.

Ao lançarmos a questão D) *“Que gosto retira de ensinar Filosofia?”* oferecemos uma abertura de possibilidades, no sentido de responder de várias formas, dimensionando a resposta a um âmbito positivo ou negativo, mais alargado ou restrito, ora avançando mais ou menos satisfação. Dos noventa e dois que responderam, uma pequena minoria respondeu mais ou menos no sentido negativo. Alguns revelam uma relativa insatisfação “Nem sempre retiro gosto ou prazer de ensinar filosofia”, “Retiro algum prazer (muito pouco), quando os alunos finalmente percebem e interiorizam o real valor da disciplina”, “Bastante da filosofia, pouco de ensinar filosofia”; algum conformismo: “É o meu trabalho e o meu modo de vida”. Outros manifestam-se negativamente, não sentem qualquer gosto ou prazer: “Nenhum”, “O desgosto de realizar uma actividade porventura improficua”, “Não retiro”.

Do grande conjunto de respostas afirmativas, uma pequena minoria revela-se bastante efusiva: “É muito interessante e os alunos gostam da disciplina”, “Um dos fins da minha existência pessoal”, “O prazer de desmascarar o ilógico, a violência (simbólica ou não), a estupidez, a falsa evidência e o prazer para o qual confluem todos os prazeres (quando por milagre acontece): o prazer da comunicação”, “Apesar de todas as condicionantes, penso que todo o prazer possível. Certos momentos compensam outros”, “Sentir-me profundamente humana”, “Muito. Da discussão nasce a luz; saber mais e mais.... Concatenar autores e épocas, saber pormenores da vida dos filósofos”, “Antes de mais, o gosto ou prazer de ensinar... depois, o prazer de desmontar preconceitos e ideias feitas..., de desconstruir para reconstruir”, “Retiro imenso prazer ou gosto na interacção que é possível estabelecer com os alunos e colegas. O prazer da partilha da reflexão pelo sentido da vida (ou não) da vida; do gosto de dar e receber”, “Bastante (o prazer mede-se assim)”. Outros respondentes continuam manifestando o resultado positivo acentuando questões de realização pessoal: “O debate, o prazer de pensar com os jovens, o desafio constante em que eles me colocam”, “Realização profissional”, “Aprendo também com os alunos, Problematico com eles”, “Ajuda-me a viver em constante abertura ao que se passa”, “Inter – relação pessoal, actualização, descoberta”, “Aprender a ensinar melhor”, “A própria reflexão”, “Contacto com os alunos de diferentes meios, novas experiências”, “Contacto com os alunos, experiências novas, prazer de reflexão e debate”, “Poder estar constantemente em diálogo com outros, com outras perspectivas; manter-me constantemente actualizado”.

A grande maioria concentra o gosto ou prazer naquele que é alvo da sua acção como professor de Filosofia, revelando que da função e dos resultados que dessa acção possam advir, seja a procurada fundamentação; a grande maioria aponta nos jovens e no efeito neles o gosto ou prazer da sua acção profissional. No todo do conjunto, a grande maioria justifica com valores intelectuais, aptidões muito directamente associadas à disciplina, exemplos: “A possibilidade de promover o diálogo, debate com alunos novos de temas pertinentes, assistindo ao seu desenvolvimento intelectual”, “O debate, o prazer de pensar com os jovens, o desafio constante em que eles me colocam”, ““Ver” crescer (em termos críticos, mas fundamentados)”, “Ensinar os alunos a pensar e a formarem-se pessoas”, “Avivar o espírito crítico, problematizar a vida e os factos contemporâneos”, “Constatar que alguns alunos aprendem a pensar e a argumentar de forma coerente”, “Despertar a autonomia intelectual, ensinando os jovens a importância de se ter uma opinião fundamentada sobre diversos temas, sobretudo formar para a cidadania”, “Ver os alunos crescer/ aprender e amadurecerem enquanto cidadãos”, “Ensinar os alunos a filosofar, a olhar o mundo de forma diferente, fazendo-os sair do pensamento dogmático”, “Ensinar a pensar”, “O prazer de despertar consciências ao estilo socrático”, “Despertar o aluno para a realidade presente. Orientá-lo na sua forma de pensar”, “O facto de considerar que posso permitir o espanto crítico e a reflexão dos jovens alunos”, “Despertar “consciências adormecidas”; elevar ao aluno à condição de pessoas que sabem pensar e que, apesar de tudo, não achem a disciplina de filosofia a pior de todas”, “Desenvolver ou inculcar nos jovens a capacidade de analisar de forma crítica, aprofundada, argumentar, reflectir”, “Abertura de horizontes, problematizar, ou seja, não estabelecer limites de uma forma imediata mas manter um campo aberto de possibilidades”, “O facto de poder ajudar os jovens a adquirir autonomia”, “O crescimento, a maturidade cognitiva e intelectual dos alunos. Dizer algo que lhes possa ser interessante e útil, ser capaz de envolvê-los nos problemas e situações propostas”, “Gosto de ajudar alguém a penetrar no mundo da realidade actual e a debater os diversos problemas que enfrentamos no dia-a-dia, um outro olhar sobre o mundo”, “Em alguns casos, (cada vez mais raros) o facto de orientar o pensamento, apelar para a necessidade de uma reflexão constante e despertar o espírito crítico”.

Ainda sobre os alunos mas com uma incidência divergente, indicando fins mais alargados temos alguns, donde se destacam estes exemplos: “Formar cidadãos mais atentos capazes de colocar questões se possível ajudá-los a viver melhor”, “O perceber que contribui um pouco, para a

formação e desenvolvimento do jovem”, “A possibilidade de mostrar à juventude novos caminhos”, “Contribuir para a formação global dos jovens”, “Poder ter a possibilidade de ajudar a desbravar “caminho”, “Contribuir, por muito pouco que seja, para a reforma de mentalidades”, “Sentir que estou a contribuir para um crescimento integral do aluno. Caminhar em grupo, comunicar e partilhar pontos de vista, vivências e horizontes”, “O desenvolvimento/ promoção de um espírito crítico, autónomo, comprometido com a sociedade. Formar promover nos alunos cidadãos pensantes e agentes responsáveis pelo rumo da democracia”, “Ver crescer os alunos como pessoas”, “Talvez o de acreditar, poder contribuir para seres humanos mais críticos, mais humanos, menos massificados, com gosto pela vida e pelo saber”, “O prazer de ver os jovens aprender a voar”.

Neste conjunto total de respostas destacam-se alguns conceitos tais como: pensar (pensamento), crítica (atitude), autonomia, despertar, reflectir, mental, crescimento (maturidade).

A pergunta E) *“Que conteúdo da disciplina da filosofia considera fundamental para a realidade dos jovens actuais?”*, ninguém se dirige a algum autor ou corrente em particular, exemplo, Kant ou o utilitarismo. A grande maioria incide nas questões de ética ou em termos mais gerais nos valores, na acção humana (matéria que incide na questão da liberdade humana); estes são simultaneamente os temas mais destacados e temas do 10º ano de escolaridade; nos que leccionam ou se dirigem para o 11º ano, encontramos uma maior distribuição; destacam-se, a argumentação, retórica e filosofia, o conhecimento científico – estatuto, e temas/ problemas da cultura científica - tecnológica”. Uma escassa minoria considera que todos os temas são fundamentais na realidade dos jovens actuais.

Os respondentes fizeram uma apreciação dando elevação maior aos temas de integração do jovem no mundo actual, preferiram temas tais como, a dimensão estética, a dimensão religiosa, a filosofia e outros saberes, a filosofia na cidade (a busca de sentido da existência), ou a análise de obras. Consideraram pois fundamentais os temas com alguma utilidade (aparente inutilidade).

Na questão F pedimos: *“Enumere três autores que presentemente considere mais importantes no panorama completo de toda a Filosofia”*, (ver anexo) começamos por referir que trinta e cinco não responderam (desta a grande maioria não respondeu a nenhuma questão desta

parte), dez inquiridos responderam ser impossível escolher apenas três ou consideraram fazê-lo apenas mediante os temas em causa; três escolheram todos em geral; um inquirido respondeu: “Platão, Platão, Platão, o meu autor de eleição”.

Na verdade, esta afirmação leva-nos à seguinte, a de que a maioria escolheu autores clássicos; quarenta e oito optaram por uma visão histórica que percorresse antigos e contemporâneos; onze dos inquiridos responderam apenas clássicos sem referir algum nome da contemporaneidade e três inquiridos seleccionaram apenas autores antigos ex: Sócrates, Platão, Aristóteles.

Por outro lado, são doze aqueles que indicaram apenas nomes da actualidade, alguns referiram apenas autores portugueses; que se denote, pela escolha de um determinado movimento ou corrente filosófica, encontramos apenas dois a referir autores existencialistas; um referiu: “autores existencialistas”, outro, “Sartre e Husserl, Heidegger”.

Resumindo, da análise geral dos autores considerados mais importantes no panorama completo de toda a filosofia, os inquiridos tenderam mais sobre autores clássicos ou antigos; os mais referenciados surgem nos programas ou manuais da disciplina; uma grande variedade de autores, muito embora pouco escolhida, são autores extra – curriculares, da cultura filosófica, não estão pelo menos directamente, relacionados com os programas ou manuais, exemplos: Michel Serres, Sampaio Bruno, Peter Sloterdijk ou Aranguren, entre outros.

Em relação à pergunta G) *“Indique uma razão que daria aos responsáveis institucionais para justificar a existência, da disciplina de filosofia no ensino secundário”*, houve três inquiridos que nos responderam de uma forma muito lata: “Uma das poucas que pode ser diferente”, “É a única disciplina que pode (e deve) funcionar como um espaço aberto e plural”, “Disciplina por excelência crítica e que está permanentemente em contacto com a história da cultura”. Muitos indicam também objectivos de carácter geral no sentido de que a disciplina possa ser uma preparação geral para a vida, exemplos disso: “A necessidade de colocar os jovens a pensar por si próprios e a atingirem maturidade psicológica”, “Todas, principalmente a contribuição para a formação de cidadãos autónomos e críticos com sentido de responsabilidade”, “Absolutamente necessária, contribui para o compromisso de cada indivíduo, na construção de uma sociedade mais justa, atento e capaz de responder aos problemas e projectos de futuro”, “Formar a pessoa, ajudando a

ser quem é”, “O desenvolvimento integral do jovem e uma formação como cidadão activo/ interventivo no mundo”, “A necessidade de dar aos jovens uma visão humanista e crítica relativamente aos tempos perturbados do novo século”, “A necessidade de haver cidadãos activos críticos com capacidade de intervenção social e política. A filosofia é uma disciplina que permite a formação integral do cidadão. Numa sociedade tecnicista, consumista e massificada, torna-se imprescindível uma disciplina que exija reflexão, capacidade de análise e crítica”, “A filosofia é uma disciplina de carácter eminentemente formativo e integrativo, que promove a valorização do essencial, ajudando a formar pessoas livres a cada vez mais conscientes e com capacidade de exercer a sua liberdade”, “Se não querem uma massa jovem amorfa, apática e conformista, a solução é a filosofia”, “A evolução rápida nos contextos geopolíticos, os progressos tecnológicos – científicos e as repercussões na realidade/ identidade social requer pessoas conscientes dos paradigmas civilizacionais, com voz própria que projecte o futuro, é essa uma tarefa da filosofia”, “Pôr detrás de cada homem útil tecnicamente tem de se valorizar, antes de mais, a pessoa em construção”, “Atendendo aos problemas actuais, só resta à filosofia formar os jovens como pessoas”, “Formação geral”.

Nos que concretizam mais os objectivos ou finalidades que a filosofia pode oferecer, encontramos um sentido de referência a questões de cidadania, de participação/ estruturação das sociedades: “Todas, principalmente a contribuição para a formação de cidadãos autónomos e críticos com sentido de responsabilidade”, “Absolutamente necessária, contribui para o compromisso de cada indivíduo, na construção de uma sociedade mais justa, atento e capaz de responder aos problemas e projectos de futuro”, “Apetrechar os jovens com instrumentos que capacitem compreender o mundo em que vivem a participar criticamente na sua construção/trans formação”, “O desenvolvimento integral do jovem e uma formação como cidadão activo/ interventivo no mundo”, “A necessidade de haver cidadãos activos críticos com capacidade de intervenção social e política. A filosofia é uma disciplina que permite a formação integral do cidadão. Numa sociedade tecnicista, consumista e massificada, torna-se imprescindível uma disciplina que exija reflexão, capacidade de análise e crítica”, “Construir cidadãos mais conscientes, críticos e interventivos nas grandes causas do homem (mudar o mundo)”, “Se queremos futuros cidadãos conscientes críticos e empreendedores, a filosofia é um “instrumento” fundamental”, “Sem filosofia não existe democracia nem cidadãos críticos, interventivos”, “É espaço

interdisciplinar por excelência para estruturar o pensamento e os saberes tendo em vista um cidadão participativo”, “A mediocridade da classe política, nos *media*, nos cidadãos comuns – não deixem morrer Sócrates”, “Criar condições para sociedades mais ricas do ponto de vista humano, combatendo a massificação, a indiferença, o acriticismo”, “A filosofia possibilita a formação de cidadãos mais conscientes, mais instruídos, informados e críticos, símbolos da dimensão racional da humanidade”.

Mais próximos da disciplina, mais próximos de objectivos de índole intelectual ou capacidade ou instrumentalidade mental, encontramos a grande maioria; de facto, quase todos se referem à importância do exercício do pensamento como fundamental no desenvolvimento dos jovens alunos; ou seja, a pensar neles, consideram o mais pertinente a referir aos responsáveis institucionais: “Estimular o desenvolvimento do pensamento livre”, “Desenvolvimento da actividade reflexiva e crítica”, “A necessidade de colocar os jovens a pensar por si próprios e a atingiram maturidade psicológica”, “O desenvolvimento da capacidade crítica, a construção da sua perspectiva pessoal”, “Ajuda a pensar, rigoroso e claro (doutro modo, aliás não se pensa!)”, “Questionamento crítico, dinâmico da actualidade”, “Aquisição da capacidade crítica problematizadora que possibilite pensar autonomamente”, “É a única disciplina que ensina a saber pensar de forma profunda e séria, sobre vários temas. Contribui para a aquisição de uma consciência crítica”, “Apesar de tudo, os jovens que aprendem a filosofar são mais esclarecidos, tolerantes, etc. E mesmo sendo também mais relativistas e cépticos, o certo é que não acreditar muito faz menos mal ao mundo do que acreditar a verdade (o que leva sempre à tentação de a impor)”, “Permite uma visão integradora e crítica de várias áreas e promove um olhar mais atento sobre o mundo”, “A necessidade de uma disciplina que estimule o livre pensamento e a criatividade em termos argumentativos”, “O desenvolvimento do raciocínio e o treino das capacidades interactivas dos alunos”, “Saber pensar e de uma forma diferente àquela que nos habituaram. Capacidade crítica e autónoma”, “A qualidade do ensino da filosofia permite fornecer aos jovens ferramentas indispensáveis para o uso de uma razão mais dialógica”, “Estruturação do pensamento/ Unidade da diversidade de saberes. Formar pessoas implica a filosofia”, “Alargamento do horizonte cultural e reflexão crítica”. Assim, o aspecto que mais sobressai destas justificações é a forte representação da disciplina de Filosofia como uma educação / exercício privilegiado para o pensamento, que descriminam na necessidade útil dos

nossos tempos, designadamente na participação na sociedade como cidadãos capazes de responder aos desafios.

A pergunta H) encerra o questionário lançando: *Que expectativas tem em relação ao ensino da Filosofia para o futuro?*, é um repto aos inquiridos no sentido de, de acordo com a avaliação que façam do presente, predigam a evolução da disciplina. O balanço geral das respostas revela optimismo por parte dos inquiridos. Apenas com três casos confessam não ter expectativas: “Nenhumas em especial, julgo que acima de tudo a filosofia terá que se impor pela credibilidade que conquistar (ou não)”, “ Não tenho”, “Já não tenho expectativas”.

Entre os que têm expectativas negativas (são seis do total de oitenta respondentes), dizem: “Vivemos numa sociedade tecnocrata e pragmática que não valoriza muito o ensino da filosofia”, “Temo que mais tarde ou mais cedo desapareça do secundário dada a crença na sua inutilidade produtiva, social e escolar”, “O seu desaparecimento como disciplina obrigatória de formação geral, com muita pena”, “Confesso que cada vez menos expectativas”, “A diminuição do currículo base que será base de avaliação nacional, acrescida de temas/problemas opcionais meramente formativos”, “Numa sociedade tecnocrática em que a produção técnica é o Graal, o virar da esquina é cada vez mais incerto”.

Estes resultados negativos contrastam com os de optimismo (comparar coluna 2 e 5 do quadro 8,G) em anexo). Entre as mais elevadas, destacamos, “Cada vez mais importante na formação dos jovens – livres pensadores, autónomos”, “Penso que terá uma importância cada vez maior no desenvolvimento da criança e adolescente”, “Boas: alunos e professores agradecem”, “Como disciplina será de uma importância cada vez mais essencial”, “Parece-me que ocupa um papel cada vez mais importante”, “A filosofia tem sempre futuro, porque sem filosofia a vida seria apenas uma operação aritmética”, “De grande necessidade e pertinência”, “Que o Ministério da Educação valorize mais esta disciplina”, “Boas ou muito boas. A ciência ou melhor dito a tecnociência fez do homem um ser dependente, materialista, consumista, egoísta e individualista. Inicia-se um futuro que se abre ao outro, ao mundo e à filosofia, tem um papel fulcral”, “Cada vez será mais importante devido aos problemas vividos na actualidade”, “Boas na medida em que a sociedade deverá caminhar no sentido de cidadãos mais participativos e responsáveis”, “Sempre boas. Eu acredito nos jovens, acredito nas mudanças, conseqüentemente, neles”, “Boas, a vida sem a filosofia seria o regresso do analfabetismo intelectual. Acredito sinceramente na evolução, daí

a filosofia ser imprescindível”. No conjunto daqueles que revelam expectativas mais determinadas, específicas, surge a expectativa de ver o ensino da filosofia alargado a outros ciclos: “Alargar abordagem aos alunos do 2º e 3º ciclos do básico”, “Gostaria que o projecto iniciado por Lipmann “filosofia para crianças” fosse aplicado no nosso ensino básico”, “A implementar desde o 2º ciclo”, “A filosofia deve ser leccionada a partir do 7º ano de escolaridade”. Outra expectativa repetida por alguns refere-se à actualização da disciplina, nomeadamente numa maior relação com as necessidades actuais: “Mais perto das vivências do aluno, mais problemático”, “Modificação ou alteração de alguns conteúdos. Introdução de temas mais actuais que envolva o aluno na época presente”, “Expectativas de auto-renovação”, “Fazer uma mudança adequada aos tempos, indispensável à educação para a liberdade, cidadania, sempre com dupla componente formativa e informativa em simultâneo”, “A disciplina está consolidada curricularmente, mas tem demasiados conteúdos”.

Outros, dirigem as suas expectativas / preocupações para o modelo de avaliação considerando-o importante na evolução da disciplina: “Pouco positivas ou entusiasmantes dados os níveis de aprendizagem/ competências básicas dos alunos, a exigência obrigatória do exame nacional e o valor social atribuído à disciplina e à actividade do docente”, “A realização de exames nacionais no final do 11º ano na disciplina de Filosofia vai fazer com que esta fique limitada ao cumprimento do programa, deixando de lado a possibilidade de realizar inúmeras actividades que proporcionam de uma forma mais interessante o desenvolvimento das capacidades de raciocínio dos alunos, sendo estes capazes de expressar de uma forma coerente e defendendo as suas ideias de uma forma convincente”, “Espero que a carga horária se mantenha e que o exame nacional não corrompa os audaciosos objectivos da disciplina”.

A realidade actual continua nesta pergunta como uma das grandes razões (quer positiva, quer negativamente) para ditar a evolução da disciplina de filosofia; como exemplificativo, e para não referir citações já utilizadas, temos: “Espero que o asfixiante acriticismo das massas não exija uma “filosofia-light” no ensino. A filosofia exige alguns pré-requisitos dos alunos – que referi atrás – sem os quais a sua leccionação não passa de mera conversação”, “Com a pouca cultura e pouca formação cívica que os nossos políticos denotam as perspectivas são modestas. Espero estar enganada”, “Depende o nível de alienação do povo”.



## CONCLUSÃO

Este estudo foi uma excelente oportunidade para conhecer, conversar, discutir, aprofundar, consciencializar, sem devaneios de generalizações não autorizadas, aspectos relativos à disciplina de Filosofia e ao seu ensino, de um conjunto de professores da região Minho.

Partimos do pressuposto de que a natureza da filosofia é a grande razão de fundo para encontrar a variedade de representações, a multiplicidade de perspectivas e concepções, no ensino da disciplina no secundário, sobretudo no que lhe diz directamente respeito: significado, finalidades da educação, etc. Deixa-se claro que a natureza da disciplina tem um entendimento de riqueza humana, na oportunidade de expressar a capacidade de um pensamento livre que tem uma concepção ontológica da realidade plural, múltipla.

Contudo, a atitude firme de responder aos desafios do mundo, por mais criatividade que ofereça, dentro do próprio ensino da filosofia, não pode descurar essa firmeza de romper o senso-comum, de atacar a banalidade, o ritual da repetição, só conseguida essa prática pela vivificação constante. Se é da sua própria natureza contrariar modas, questionar rumos, consciencializar antes de todos as tendências das épocas, se é do seu engenho ripostar criticamente, problematizando o óbvio, desconfiada diante dos dogmas, tolerante aos valores em conflito, no ensino mostrar-se-á em coerência com essa sua natureza se aceitar como positivo, a começar pela discussão sobre si, a presença de tensões quanto ao seu lugar e finalidades. O primeiro avanço pelos sujeitos directos, designadamente os docentes, é consciencializar a situação em que se envolve a filosofia para os jovens.

Negar a disciplina de Filosofia pode até ser necessário se não se travarem as etapas de definhamento em que a filosofia pode cair numa sociedade como a nossa; não faltam desequilíbrios na humanidade, nas sociedades, que não justifiquem a necessidade de reflectir; e, não se tratam de apelos sussurrantes às consciências sensíveis, são antes pressupostos à cidadania, pressupostos à opção de liberdade dos Estados democráticos; a não travar essa decadência, negar o futuro à Filosofia pode ser, como citávamos antes Deleuze, um óptimo princípio para recomeçar. A história à medida que se vai fazendo mostra-se boa conselheira, e, não desejando nem podendo escapar ao futuro, este pede maturidade, pede reflexão avisada; pela razão ou fora da razão, os totalitarismos,

nomeadamente os erros do século XX, mostram a urgência e pertinência dos questionamentos e as ameaças presentes não deixam descansar.

Ao período de mais baixo índice de presença da filosofia em horário no ensino secundário em Portugal (1905), seguiu-se a sua fase de “extensão” mas pela subserviência a um regime político não democrático; não se repetindo a história, ela aconselha-nos no entanto, a acautelar os perigos da situação – limite de “coma”.

De facto, a presença da disciplina de Filosofia no ensino secundário em Portugal, a nosso ver, pode já considerar-se duradoura, já leva séculos; há nessa presença, uma forte tendência ecléctica que tem as suas próprias consequências, as principais: um abafamento das diferenças filosóficas, um certo reprodutivismo nas teses que se afirmam, nas conclusões que se retiram, a simplificação dos conteúdos e conseqüente redundância dos mesmos.

Ambíguo, pernicioso e nefasto à natureza da disciplina, este eclectismo tem assegurado uma aceitação política e social da disciplina; há como que uma cumplicidade de interesses pois enquanto a filosofia perdura, o seu conteúdo curricular está previsto, conforma-se aos princípios fundamentais da sociedade e combina-se com os cânones da época; uma espécie de complemento “burguês” à formação do jovem: formar um espírito, mas este “en-formado” pelas ideologias dominantes; esta forma de estar, confusamente comprometida, além de ser a contradição da filosofia, pode ser a mais perniciosa demagogia ao ser humano do futuro; pois que, se não houver uma vivificadora forma de pensar, um espírito activo capaz de problematizar, sub-repticiamente estaremos a passar do filosofar para a passividade da transmissão, o ideologizar. É neste espaço que a responsabilidade e grandeza da profissão de professor se projecta, por aquilo a que se comprometa e pratique.

Vivificar o que se está asfixiando. Como? Como metamorfosear esta disciplina? Como progredir, como justificá-la para a actualidade?

Não é de remediar que se trata, acima das críticas directas às mudanças, acima das limitações conjecturais, das limitações das decisões governamentais de circunstância, das visões economicistas que atacam, é necessário uma atitude positiva de construção do que se necessita empreender. Antes de tudo, é bom consciencializar a situação medindo as forças da tensão no que ao sentido e validade real pode ter a filosofia para o mundo de hoje e para os jovens de uma sociedade muito nova e complexa; medir também toda a força da sua adversidade e seus diversos

contra-argumentos, que numa leitura mais lata são velhos, tais como, a inutilidade para a prática produtiva, dificuldade nos seus exercícios (sobretudo da parte dos alunos), supérflua nos seus propósitos (economicamente cara); são estes argumentos que têm levado a uma prática lectiva cada vez mais estrita, abolição dos exames (a nosso ver menos por razões pedagógicas, mais por razões economicistas e menosprezo da disciplina), a retirada dos currículos ou dos requisitos de acesso dos alunos ao ensino superior, tudo o que se expressa na sua desacreditação social e definhamento.

O professor realiza uma escolha importante ao dar razão aos seus adversários rendendo-se, ou pelo contrário, compreendendo ele que não se tratando necessariamente de uma questão quimérica ou guerreira, na consciência que tem, mantendo-se auto-confiante, calmo em perscrutar rumos e firme em afirmar o seu lugar e papel. Comparando o seu lugar com uma decisão governamental de abolir a Filosofia do ensino secundário, os professores não têm o mesmo poder directo e institucional de contrapor, mas não podem esquecer-se o que é possível ainda fazer para mostrar o valor da filosofia; a prática pode deixar – (deixará seguramente) – marcas; além disso, entretanto, há muitas hipóteses para forçar a entrada da Filosofia na escola, hoje não apenas a nível do secundário mas do básico ou quiçá dos jardins-de-infância; não podem esquecer-se os espaços para o extra-curricular; há também uma sociedade que anseia iniciativas, que se revela dialogante (exemplo: os blogs e fóruns de discussão, as tertúlias); iniciativas de uma filosofia integrada nos espaços culturais, na vida dos cidadãos, de forma mais ou menos interventiva, uma presença que expressará o verdadeiro gosto, “amor” por comunicar a sabedoria que se busca continuamente.

Precisamos de chegar àquilo que hoje parece estar nenhures, o “*sapere aude*”, uma caminhada cada vez mais complexa e desafiadora que sabemos não poder ser subserviente nem ao senso-comum nem ao autoritarismo da razão humana “esse homine”.

Manter-se firme é para o professor de Filosofia no ensino secundário, não exigir-se ser filósofo por eminência da sua tarefa mas procurar a melhor formação científica e didáctica para comunicar as filosofias de outros, aproximar o aluno de um contacto directo com os filósofos, aprendendo também ele a filosofar, ou pelo menos, além de uma cidadania universal capaz a todos, descobrir uma minoria de filósofos mais adiantados que se preparem para uma intervenção mais profunda nos meandros da contemporaneidade e do futuro. Sobre a sua neutralidade não vivendo obcecado pela forma de o ser, convem o nosso elogio à capacidade de exercício autónomo da razão com

liberdade de cada um poder assumir as suas opiniões sem que a assimetria da relação professor – aluno seja uma forma perniciosa de endoutrinar ou ideologizar; os professores da disciplina podem ser filósofos em detectar as próprias formas dissimuladas dos conteúdos ou suas apresentações em manuais que colocam em risco essa liberdade de pensar, afastando-se ou repondo com outros materiais diferentes que possam mostrar outras possibilidades de pensarmos a mesma questão; como vigilante da filosofia realiza ele próprio uma tarefa filosófica; não esquece também, – estará bem consciente disso –, da importância da crítica como instrumento vivificador que combate os “fixismos” ou o senso-comum que se queira instalar; a pergunta fecunda é a mais criativa forma de o pensamento avançar; não se esqueça também a condução dos conhecimentos da aula para que a pergunta seja fecunda.

Do estudo empírico que fizemos, retiramos a certeza da maleabilidade da disciplina, considerando nesta maleabilidade a variedade de representações e práticas exercidas pelos professores; em alguns casos a variedade confirma as nossas suspeitas de poder encontrar o contraste evidente de representações, quer a nível da concepção da filosofia, das suas finalidades mas sobretudo das opções meta filosóficas da didáctica da disciplina. Outras vezes menos, a diversidade segue um rumo de grande consenso, que pode deixar em nós alguma “pré – ocupação” sobre o sentido dessa tão significativa proximidade, como o caso de tão significativa satisfação com a carreira, a utilização dos textos filosóficos em massa, ou mais ainda da tão baixa utilização de textos não-filosóficos; talvez, da grande maioria não planificar as aulas em grupo (ou em muito menor escala alguns não planificarem), da fraca promoção de actividades extracurriculares no espaço escolar, do sentimento de que gostariam de promover mais actividades, da grande aceitação do programa pré-estabelecido, da disciplina no 12º ano só para alguns alunos, sobre a aceitação do exame nesse nível, da moderada aceitação dos objectivos do programa sem que se indiquem alternativas.

Em relação ao primeiro quadro das representações do conceito da disciplina, o que se conclui é que: o que sobressai não é o contraste mas também este não seria de esperar apresentando-se como concomitantes as possibilidades; se a maioria se encontrou na indicação de que a filosofia seja um “discurso crítico acerca do mundo, da sociedade, do homem”, retiramos a ideia de uma certa instrumentalidade do conceito. Esta ideia é confirmada ainda na última parte do

questionário quando em pergunta de resposta aberta constantemente a propósito de duas questões: “Que gosto ou prazer retira de ensinar filosofia?” ou “Indique uma razão que daria aos responsáveis institucionais para justificar a existência da disciplina de Filosofia no ensino secundário”, constantemente se afirma a formação do pensamento crítico (ver anexo, questão 4-D e 7-G); não obstante a possibilidade ser vaga e encontrar grande consenso, o registar três opiniões de inteira discordância e uma percentagem de 7% no total dos discordantes; isto confirma-se mais na percepção igual e pela igual aceitação e rejeição percentual relativo a: “Uma reflexão profunda acerca da realidade”; ou seja, por mais que os inquiridos concordem, encontramos ainda assim quem não o faça e dê expressão à variedade que vimos procurando neste trabalho.

Verificamos que a tendência de rejeição maior das suas representações inclina-se para aquelas proposições que indiquem um sentido “epistemológico”, “lógico”, ou “ciência”, em ordem crescente, (discordam: 29.8%, 40.4% e 48.2% respectivamente). O contraste nestas proposições verifica-se se considerarmos que os quatro itens da escala (Lickert) se distribuem com uma acentuação maior nos itens do meio e menos nas “frangas”; idêntico contraste se verifica em proposições que criaram possivelmente alguma hesitação pelos conteúdos, designadamente: “A Filosofia como reflexão centrada na história da filosofia e problemas atemporais”, “Um pensamento original, diverso de todos os saberes, que sem “utilidade” tem um *valor formativo* inerente”, “Um saber técnico, um “laboratório conceptual” capaz de levantar problemas”, “Uma história das ideias e da cultura”. É nestas proposições onde se destaca a diversidade de representações dos nossos inquiridos, pois muitos variam entre um “discordo completamente” e um “concordo inteiramente”.

Em suma, no que se refere ao conceito da disciplina, há itens onde sobressai uma certa vagueza e instrumentalidade que mostram bastante consenso entre os inquiridos; nos que revelam algum conteúdo de proximidade ao que consideramos científico, maior rejeição, e finalmente, grande contraste pela distribuição em itens diferentes, nos de conteúdo de interpretação mais pessoal.

Na indagação das finalidades da educação a variedade de representações revela-se também, ainda que com grande tendência para o consenso, designadamente na aceitação do conjunto das proposições que o próprio trabalho sugeriu numa certa inclinação. No entanto, o quadro apresentado tinha níveis diferentes de referência, pois que, se algumas finalidades se dirigiam a longo alcance outras se revelaram mais próximas, conferindo também à disciplina um carácter mais

instrumental. De facto, as proposições que reúnem mais aceitação são: “Formar um espírito de modo a pensar com ordem e clareza e rigor” e “Formar pessoas um pouco mais críticas”, estas foram com surpresa nossa ultrapassadas por uma definição mais “sensível”: “ Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante”.

Arriscando uma explicação, esta preferência suporá da parte dos inquiridos uma preocupação maior com o social, intersectando isso com o pensamento crítico e pessoal, substrato da filosofia. A “massificação” não sendo um conceito novo, encontra nos nossos dias uma forma actualizada de se manifestar pelas ligações ao fenómeno global da comunicação onde os grandes poderes se afirmam e que qualquer um de nós experimenta constantemente no dia-a-dia.

Nas finalidades surpreende-nos ainda, pela distância aos outros resultados e por conseguinte pelo nível significativo de rejeição, a proposição “Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência”. Afinal, interpretávamos como uma forma de pensamento crítico às emergências totalizantes, indo buscar é certo, o controverso pós-modernismo, na ideia de contestação a totalitarismos fundacionistas da razão acusados por Lyotard, ou contra a tecnociência na afirmação de que toda a ética se sobreponha à afirmação da técnica e ciência; ainda que contrapostos Lyotard e Habermas, apontávamos em conjunto perigos da contemporaneidade; pela “falsa” associação ou pelo afastamento a estas ideias (neste caso fundando a nossa opinião na indicação dos autores mais importantes no panorama de toda a filosofia em que se venceu a linha dos clássicos), certo é que houve uma significativa rejeição (42.1%).

Conclui-se daqui que os professores inquiridos revelam grande consensualidade nos fins que apontam para a educação; pressupõem preocupações sociais sobre o mundo actual concertadas sempre com a perseguição de tarefas filosóficas de contribuir para um pensamento mais claro, mais rigoroso, mais crítico. Não obstante, não se colocaram na possibilidade de rejeição de metanarrativas ou da tecnociência, por oposição ao significado da proposição ou por divergência a filosofias de carácter mais recente.

Relativamente à didáctica, parece-nos curioso o fenómeno observado: grande variedade em algumas posições nas grandes opções de princípios daquilo que consideraríamos de ordem metadidáctica, mas contrariada posteriormente na indicação de estratégias utilizadas na sala de aula, na escolha de textos, ou no modo de trabalhar, designadamente a planificação, onde se denota uma tendência generalizada para determinados itens, ou para níveis de frequência bem

visíveis; pode entender-se uma certa continuidade com o que dizíamos antes sobre os inquiridos se atendermos que a maioria, que se divide noutros itens, defende “uma filosofia mais participativa, mais integrada nos problemas e opiniões actuais ainda que, incorrendo na crítica de alguma perda de autonomia”<sup>1</sup>. Por esta via, os inquiridos posteriormente reafirmam essa posição concretizando em níveis elevados de opções de sala de aula tais como comentário de textos, leitura e interpretação de textos, debater/argumentar proposições não-consensuais, levar a redigir textos pessoais ou ainda construir e fornecer esquemas interpretativos.

Não foi a maioria mas uma significativa margem de professores mostra-se com preferência ecléctica assumindo uma tradição de que demos conta em Portugal; no entanto, a maioria dá preferência não a uma disjuntiva mas com certeza diferenciada opção pela filosofia como jogo de problematização; verifica-se então uma linha de coerência com o que antes dizíamos, considerarem uma filosofia mais participativa concomitante com uma prática de problematização, o que além disso é confirmada nas opções de estratégias de didáctica já referidas, que os professores dizem muito utilizar, como comentário, leitura e análise de textos, debates, etc. Em coerência ainda com o carácter de instrumentalidade que enunciavam para a filosofia, nomeadamente para a disciplina de Filosofia no ensino secundário.

Por sua vez, a divisão das opções iniciais de meta didáctica concretiza-se posteriormente quando a escolha se faz entre ser neutro e acrítico ou não o ser, expondo ou debatendo e argumentando. Inicialmente nas opções mais gerais, muito se dividem os professores na problemática Kant/ Hegel (Filosofar para levar à Filosofia, ou, Ensinar Filosofia para levar a Filosofar); se a maioria tende pelo filosofar para levar à filosofia combinando, a nosso ver, com uma prática mais dinâmica de exercícos filosóficos, no entanto, e diferença com o outro grupo não é muito grande mas apenas de dez pontos percentuais, ou seja, mesmo pela prática participativa ou pela prática de jogo de problematização, muitos posicionam-se na perspectiva de ensinar filosofia para filosofar.

Posteriormente neste conjunto de itens que se referem às opções didácticas, o que merece destaque é contudo, aquilo que se refere à neutralidade ou não do docente, o adiantar-se em interferir ou não nos modos de pensamento do alunos, quer dizer, no tipo de liberdade que se

---

<sup>1</sup> Por oposição a “Uma filosofia mais autónoma, desvinculada de opiniões concretas, menos envolvida no momento histórico ainda que, incorrendo na crítica de algum isolamento”.

estabelece no exercício filosófico na sala de aula. Tentámos no discurso utilizar alguma demarcação entre um exercício do pensamento tendo por base a igualdade de respeito por diferentes confissões, partidos, opiniões, em que o professor respeita por igual, impondo alguns limites razoáveis à liberdade de pensar e raciocinar, quer dizer, um pressuposto de igualdade pela diferença, em contraposição com um discurso diverso de exercício diverso em que partindo ainda do mesmo pressuposto de respeito igual por confissões, partidos, não é neutro, toma posição diante dos enunciados pondo a razão em diálogo consigo mesmo, sem limites. Nenhum dos inquiridos acrescentou outra possibilidade o que seria natural haver espaço para discordar das proposições. A nosso ver, esta maioria encontrada que diz que não é neutra, contradiz um pouco a grande maioria daqueles que não se considera alguém com uma clara convicção política assumida, expressa nas suas opiniões constantes, como referirão posteriormente nas respostas finais (anexo III, questão 3 C)); parece indicar ao contrário, uma atitude da parte dos professores de intervir na aula, manifestando as suas próprias posições (filosóficas ou não?). No que ao debater/ argumentar na sala de aula se refere, ainda entenderíamos a dificuldade (possível?) de o fazer com proposições neutras e acriticas pois o comentário levaria a essa tendência para uma tomada de posição do professor, mas o mesmo já não acontece à exposição, trabalho didáctico por excelência para apresentar o conhecimento do tema ou do autor; a uma minoria (35.7%) que frequente ou muito frequentemente o fazem, sendo que a maioria não utiliza ou pouco utiliza tal discurso (64.3%). Esta tendência inverte-se, por conseguinte, quando surgem as possibilidades alternativas, crescendo gradualmente a resposta afirmativa ou seja, a maioria dos inquiridos, no ensino da filosofia no secundário, procura expor suscitando desde logo a crítica, ainda que com enunciados neutros e maior ainda a percentagem dos que, expõe suscitando desde logo a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais. Da parte do professor encontramos um exercício que não é neutro, que toma posição diante dos assuntos, mas também uma variedade percentual entre as alternativas que prova a nossa tese de que há uma maleabilidade na prática do ensino desta disciplina, a partir das próprias representações, conceptualizações dos docentes.

Esta linha de resposta dos inquiridos pelo discurso que não é neutro, combinará mais a nosso ver, com a alternativa de um “Filosofar para levar à Filosofia” que se afirmou prevalecente, e já não tanto com o não assumirem uma posição partidária ainda que muitos o refiram que o seu apartidarismo não negue uma convicção superior de intervenção; ou seja, a nossa leitura é a de que

a não-neutralidade não tem que ver com a presença de um discurso político activo e actual que justifique essas atitudes mas a não-neutralidade dos professores dever-se-á a julgarem assim “praticar” a própria filosofia, uma espécie de passagem do professor a filósofo, que considerarão útil fazê-lo.

Já no que se refere aos alunos, o modo didáctico de procedimento dos professores aponta para uma maioria que “para libertar a capacidade racional nos jovens, deve-se permitir ou tolerar alguns excessos do pensamento especulativo”; entre o tolerar todos os excessos ou considerá-los depreciativos sobrepondo um trabalho acompanhado e disciplinado, os inquiridos dividem os restantes 50%, ainda que nestes os últimos aqui referidos, vençam deixando apenas uma percentagem de 14.9% para todos os excessos; parece-nos assim que promovem a crítica, o debate mas de um modo acompanhado, atento, aceitando alguns excessos ou rejeitando-os; nestas tendências, não esquecer ainda o que para a nós é mais exemplar: a diversidade das respostas dando razão de ser a uma interpretação pessoal do ensino desta disciplina.

Na questão da didáctica na sala de aula, conclui-se também que os itens que se referem a actividades propostas claramente nos programas da disciplina, como leitura e interpretação de textos, comentário de textos ou redigir textos pessoais, são os mais perseguidos, quer dizer, não obstante um exercício mais pessoal de condução das matérias ou assuntos, no trabalho ou tarefas utilizam preferencialmente as indicadas ministerialmente; ainda que deixássemos espaço para acrescentar alguma possibilidade nova, apenas um inquirido acrescentou.

A esta altura de revisão, conclui-se que depois de uma indicação bastante positiva, afirmativa e sobretudo variada do conceito da Filosofia e das finalidades da educação, os professores dividem-se mais nos princípios de uma meta-didáctica, que, sem termos intenção de que se entendessem as alternativas como disjuntivas, queríamos perceber algumas preferências. Verificaram-se essas diferenças, às vezes em percentagens muito equivalentes, sobretudo no caso do “dilema” Filosofar ou Filosofia. Alguns professores assumem um ensino eclético ainda que a maioria mostre preferência por uma prática de tipo jogo de problematização criativa; mostram-se muito mais a favor de uma filosofia mais participativa, mais integrada nos problemas e opiniões actuais ainda que, incorrendo na crítica de alguma perda de autonomia, do que por uma filosofia mais autónoma, desvinculada de opiniões concretas, menos envolvida no momento histórico sob pena, de incorrer na crítica de algum isolamento; procuram ser neutros e acrílicos outros, a maioria, tomam posição

e não são neutros; toleram alguns excessos, uma minoria até aceita todos os excessos como necessários e criativos para libertar a capacidade racional nos alunos, mas em relação a estes últimos, são mais os que tomam a posição antagónica de considerar depreciativos à construção racional os excessos, optando por um trabalho acompanhado e disciplinado.

Na aplicação destas opções na sala de aula, os professores utilizam quase todos as mesmas tarefas, designadamente as indicadas no capítulo das metodologias dos programas curriculares.

Em relação ao uso de textos na sala de aula, é clara a preferência dos docentes pelos textos filosóficos indo ao encontro dos textos dos manuais; não tendo colocado em alternativa, mas podendo assinalar os mesmos índices para uns e outros textos (filosóficos e não filosóficos), os docentes não usaram do mesmo índice, por exemplo de frequente para ambos, ou até de muito frequente para os filosóficos e um pouco menos, apenas frequente para os não-filosóficos; o valor maior de 41.6% dos que pouco frequentemente utiliza os textos não-filosóficos, sendo que 8% não utiliza, contrasta com o valor mais alto de 64% para aqueles que muito frequentemente utilizam o texto filosófico; fica a nosso ver não só a clara valorização do texto filosófico (96.5%) mas também a desvalorização do texto não-filosófico.

Ora a nível do ensino secundário, considerando a necessidade da motivação por exemplos da experiência comum, parece-nos um desprezo da prática mais alargada e criativa que se poderia desejar para esta disciplina; são sérias e fecundas as críticas que se dirigem a práticas que não são filosóficas e que se confundem com as filosóficas mas, não podemos esquecer que numa linha dialógica pragmática da didáctica podemos defender não apenas o comentário de textos filosóficos mas o comentário filosófico de textos; talvez se deva referir, como se disse atrás, que os textos dos filósofos não foram escritos para serem problematizados por estudantes mas por outros filósofos; também como se disse, para a interpretação do texto este é um pretexto e não um fim em si mesmo; tal significativa valorização do texto filosófico talvez possa criar ideias de dificuldade acrescida para alunos onde a linguagem é apontada não só pelos nossos inquiridos (indirectamente: alunos, níveis de aprendizagem, e dificuldades na aprendizagem) mas por muitos. Também como dissemos atrás, o uso mais frequente de tais textos não-filosóficos poderia dar ao

---

<sup>1</sup> Já quanto à avaliação que os docentes fazem do seu ensino, o sucesso da aprendizagem parece estar condicionado pelo fraco domínio linguístico dos alunos, a sua dificuldade de concentração e de raciocínio. “Relatório de avaliação externa”, Universidade de Lisboa, Licenciatura em Filosofia, [www.fup.pt/admin/fup/docs](http://www.fup.pt/admin/fup/docs).

professor mais uso de liberdade e criatividade na sua própria actividade, pela tarefa que se pressupõe da escolha dos mesmos. Sabemos contudo que além das directivas ministeriais, muitas são as medidas de economia de material nas escolas, que em tempos recentes têm posto em causa até o uso das elementares fotocópias de textos avulsos; a restrição ao manual é maior, mais incidente na prática educativa; seja como for parece-nos uma forma de empobrecimento para o nível de ensino em que estamos.

Ficamos com a confirmação de que a grande maioria dos docentes planifica as aulas individualmente, uma maioria, pouco frequentemente planifica em grupo, o que significará apenas em alguns momentos de médio, longo prazo, sendo que, mesmo prevendo esta última possibilidade que ainda se vai fazendo, há ainda uma percentagem significativa (24. %) nunca planifica as aulas em grupo.

No que a esta questão se refere, é importante não fazer uma leitura simplista; havendo tão pouco trabalho de grupo, fica-nos a desconfiança se os professores temem os colegas como rivais, se receiam o grupo nas exigências/ competências que têm, se não poderiam desenvolver mais e melhor trabalho se planificassem mais em grupo mas, por outro lado, não esqueçamos que sem rejeitar uma planificação de médio / longo prazo mais intensa, o trabalho individual pode dar mais liberdade, mais autonomia e capacidade ao professor que o ; individualidade ou individualismo? Aqui ficou certo que grande percentagem planifica as aulas, o que é o fundamental nesta questão; uma margem ainda significativa fá-lo em grupo ainda que pouco frequentemente; realiza-se assim algum delineamento do trabalho dos professores a nível de escola de médio/ longo prazo e deixa-se todo o restante, diário ou quotidiano, com autonomia para cada docente o exercer; Intrigante, nesta

---

<sup>1</sup> ...sublinhei a insensatez de se presumir que todo o individualismo dos professores é perverso. Somos encorajados a pensar o impensável e a considerar activamente alguns dos seus pontos fortes potenciais, antes de nos apressarmos a purgar os nossos sistemas de ensino da sua presença. As culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo da individualidade no ensino” –Hargreaves, Andy (1998) - *Os Professores em Tempos de Mudança, O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*, Lisboa, MacGraw-Hill, pág.205-206.

leitura, é que ainda muitos (24.6%) nunca planifiquem em grupo: maior liberdade ou exercício deliberado do ensinar? E, destes, dos que nunca planificam em grupo esperamos que não se incluam os 3.5% que nunca planificam individualmente, ou seja, em caso algum planifiquem.

Se as actividades extracurriculares mais desenvolvidas nas escolas por estes professores são Conferências, Debates; Exposições, Jornais/Revistas..., não obstante, a grande maioria pouco ou nada promove de actividades extracurriculares seja individualmente seja em grupo. Esta resposta deixa alguma tristeza pela confirmação de que só uma minoria de 4% não gostaria de promover mais (ou porque já promovem muitas, ou porque nada promovendo não estão insatisfeitos com isso). Os professores gostariam de promover mais actividades extracurriculares e por isso só podemos pressupor que não encontram condições reais para o fazer; sabemos que o “definhamento” ministerial da disciplina não contempla esta atenção pelo extracurricular, já que na componente não-lectiva que muito recentemente se acrescentou, posterior a este questionário, os professores ocupam-se de mais aulas do mesmo: de substituição, de apoio educativo, de sala de estudo. Na medida em que isso seja deixado à consideração da importância pelos docentes, queremos desejar que estes possam encontrar alguma possibilidade e consciencializem a dimensão da perda para a disciplina por esta ausência ou tão reduzida presença; para os alunos e para a disciplina as actividades extracurriculares são um forte factor motivacional; no que se possa reivindicar ou exercer, em espaços quaisquer que sejam, as actividades extracurriculares são vivificadoras para a disciplina e não estão a ser aproveitadas.

Em síntese, os professores trabalham a planificação, a maioria individualmente, – que não significando individualismo quererá dizer a nosso ver, uma “solidão” mais livre e criativa que encontram para trabalhar –, pouco frequentemente planificam as suas aulas em grupo, o que encontra linearidade ou coerência com a oportunidade de o fazerem para longo/ médio prazo.

Também pouco frequentemente ou mesmo nada, se promovem actividades extracurriculares, sendo que, a esmagadora maioria gostaria (“sim” ou “talvez”) de promover mais; este é um espaço didáctico muito desaproveitado nas nossas escolas; para além de haver docentes que pertencendo já aos quadros de escola não lhes é atribuído um horário de leccionação porque não têm turmas, ou, para além da inclusão de horas não-lectivas nos horários dos docentes, não há a devida consideração, a flexibilização necessária que permita otimizar essa “mais-valia”; se ao ministério não se atribui essa “inteligência” para o verdadeiro aproveitamento dos tempos livres dos jovens,

seria desejável que encontrássemos essa sensibilidade em vivificar a filosofia nas escolas pelos docentes; muito difíceis são as condições reais, sobretudo pelas constantes imposições impertinentes que castigam o trabalho docente, mas ainda assim, um elemento a considerar em oportunidades que surjam. O tempo nos dará razão em valorizar estas actividades extracurriculares para o ensino da filosofia no ensino secundário.

Em questões avulso que aqui e acolá foram revelando a avaliação pessoal destes docentes, retira-se coerência em: além de se mostrarem muito satisfeitos com a carreira (aspecto que já aludimos e a que regressaremos posteriormente) mostram-se satisfeitos com as mudanças na educação nas últimas décadas, e muitas foram, acrescentaríamos nós. Iguamente se mostram favoráveis aos novos programas, à sua evolução relativamente aos de 1991/92; consideram-nos flexíveis; a relevância que a História da Filosofia tem nos programas também em geral os satisfaz. A percentagem positiva é maior à medida que nos aproximamos mais da disciplina, nomeadamente da qualidade dos programas. Se a grande maioria considera os programas satisfatoriamente ou bastante flexíveis, isso ajusta-se, a nosso ver, com o não encontrar entrave a que haja um programa pré-estabelecido para o ensino secundário, o mesmo com o facto de mais docentes concordarem com um só programa da disciplina de Filosofia para todos os cursos; no entanto, pela leitura mais atenta verificamos que, grande é a percentagem se encontra em apreciar favoravelmente a flexibilidade dos programas (81.3%, flexível e bastante flexível); continua favorável, ainda que menos, ao programa pré-estabelecido (67.3 em todos os casos, contra o 2.7% do não) mas o acordo já é muito menor (47.8% contra 46%) relativamente a um só programa da disciplina de Filosofia para todos os cursos.

Decorre daqui a nossa interpretação de que os professores se sentem satisfeitos em geral com o sistema, com os programas e com a flexibilidade que dispõem para trabalhar esses programas; estão mais divididos em relação a ser um só programa, o que muitos pensarão como razão de insucesso dos alunos, apoiado este resultado pelos motivos a que atribuem para a qualidade do ensino - aprendizagem (programas, 4º lugar).

Por outro lado, das outras avaliações que fizeram, a grande maioria considera que, por razões externas à disciplina (muito mais que internas) os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da disciplina de Filosofia, sendo que consideram os alunos como um dos aspectos mais determinantes na qualidade de ensino-aprendizagem; concordam maioritariamente com

avaliação por exame quer para os níveis de 10º/11ºanos e mais ainda para o 12ºano, assim como de certa forma repudiam que o sistema de avaliação seja dos elementos mais determinantes para a qualidade do ensino-aprendizagem (colocado em 11º lugar nas atribuições).

Deixam-nos estes resultados a clareza da atribuição das dificuldades da disciplina aos alunos, por razões externas à disciplina, repudiam a preferencialidade das internas e muito afirmativos quanto à avaliação por exame, o que devemos revelar alguma estranheza; se considerarmos as respostas ao questionário de natureza qualitativa, onde muitas vezes se indicava nos objectivos da disciplina formar e não encontramos aferir; sem ficarmos por uma leitura simplista pois que tais opções indicarão também uma expectativa de seriedade que a sociedade tenha para com a disciplina e porque além de formar prepara, ainda assim, devemos confessar a nossa surpresa em ter encontrado tal sentimento tão positivo sobre a avaliação por exame (51.8% e 83.2% para o 10/11º e 12º ano, respectivamente). Entretanto para a qualidade do ensino-aprendizagem, além dos alunos, que trarão dificuldades de natureza externa à disciplina, não deixaram de considerar importantes factores: as metodologias empregues, a formação de professores e os programas.

Considerando que a maioria de 46.5% concorda com o facto da disciplina de Filosofia de 12º ano ser apenas para um grupo de alunos, contra 43.9%, não obstante, a maioria também é favorável à ideia de programas de filosofia para o ensino básico, o que para Portugal é ainda uma grande novidade, aplicada a raros casos pontuais (sobretudo restringido a algumas escolas privadas); é a “primeira premissa” destes resultados que provoca em nós mais surpresa até por alguma contradição: Com finalidades tão formativas quanto universalistas que se indicaram para esta disciplina no ensino secundário, sobrepor-se-á o argumento das muitas outras disciplinas que os alunos têm no 12º ano, à afirmação desta disciplina, mesmo em concorrência com as outras? – Já por outro lado, o optimismo revelado em relação à presença no básico concorda mais com o mesmo espírito formativo e universalista que se afirmava. Os nossos inquiridos para o 12º ano privilegiaram outras razões para restringirem a disciplina a alguns alunos.

Propositadamente deixámos para o final desta análise as apreciações que os próprios docentes realizaram, aquela que se referia à auto-avaliação das suas avaliações; o aspecto mais importante a salientar – que, como atrás dissemos quererá dizer hesitação em responder, talvez o desejo de uma pergunta de natureza qualitativa, – foi o significativo abaixamento do índice de resposta – das 114 ou próximo disso que vínhamos recebendo, um índice de apenas 65

respondentes –, associado ao facto de que os que responderam, a maioria de 55.4% disse que apenas *parcialmente* a sua avaliação corresponde àqueles que seriam, a seu ver, os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar. Resistência a pensar princípios orientadores, dificuldade em auto-avaliar-se ou outras razões? Muito embora minoritário um grupo de 9.2% negou tal proposição de que as suas avaliações correspondam aos princípios orientadores, não esqueçamos que 8.8% não se sente satisfeito ou apenas pouco satisfeito com a carreira pelo qual optou ou se quisermos atender às respostas abertas que realizámos, sobre se tiram algum gosto ou prazer em ensinar filosofia, três não tiram qualquer prazer e outros nos responderam de forma lânguida sem grande prazer, uma questão de trabalho, ou grande gosto pela filosofia mas muito pouco em ensinar.

Em todas as apreciações, reitera-se em nós um sentimento de satisfação generalizada dos professores nas apreciações diversas que fazem; sem expressar exagerado optimismo, os professores “sobrevivem” às mudanças, sobretudo satisfeitos em algumas que mais directamente se relacionam com a disciplina; no entanto, também aqui encontramos a defesa de diferentes posições entre os professores; essa divisão sobressai principalmente em considerar a disciplina apenas para alguns alunos de 12º ano.

Os professores concordaram em maioria, não obstante considerarem que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da disciplina, ou talvez por essa mesma razão, que avaliação seja por exame, mais para os alunos do 12º ano; nas atribuições para a qualidade do ensino-aprendizagem, afirmaram os alunos, as metodologias empregues, a formação dos docentes, os programas, tendo utilizado todos os itens propostos; ou seja, se externas as razões de insucesso, não desprezam factores internos para a qualidade do ensino-aprendizagem.

A grande surpresa para nós foi a apreciação hesitante e refreada das suas próprias avaliações; a pergunta terá encontrado grandes resistências em 43% dos que se abstiveram de responder. Se a avaliação é sempre muito controversa e reapreciada, este resultado contribui para a combustão desse problema.

Por grupos, verificámos que, na maioria dos casos não se denotam grandes diferenças por sexos nas respostas dadas; no entanto, os homens, em número e em proporcionalidade são mais afirmativos em algumas questões, tais como: São eles que mais directamente acederam à leccionação no grupo 10ºB, que se mostram bastante ou completamente satisfeitos com a carreira

pela qual optaram e por conseguinte que a escolheriam ainda hoje, de novo; são os que mais optam por um ensino de tipo jogo de problematização criativa, ainda que, (julgamos em contradição) sejam também os que mais optam por ensinar filosofia para levar a filosofar; também se denota diferença no que se refere a explicar os conteúdos recorrendo sempre que possível à história da filosofia, pois são mais os homens que o dizem frequente e muito frequentemente; estão proporcionalmente e em número também em escala um pouco acima das mulheres no que se refere a debater e argumentar qualquer tipo de proposição (não-consensuais ou neutras e acríticas), no uso dos textos não-filosóficos, na planificação muito frequente individualmente, frequentemente em grupo e que mais planificam individualmente actividades extracurriculares; são também eles que acentuam que hoje os alunos têm mais dificuldades na aprendizagem da disciplina de filosofia; encontra-se um contraste com as mulheres na pergunta acerca de concordarem com um só programa de filosofia para todos os cursos, pois enquanto a maioria dos homens diz não concordar, a maioria das mulheres diz sim.

Em contrapartida, as mulheres são mais afirmativas em defenderem um ensino-aprendizagem da disciplina que não é neutro; também, do pequeno universo dos que para libertar a capacidade racional dos alunos aceitam todos os excessos como necessários; contraria estas tendências, serem o grupo “mais eclético”.

Por conseguinte, do geral deve-se concluir que na maior parte das respostas não se verificam contrastes ou diferenças considerando o género feminino ou masculino; se é notória a diversidade e variedade de respostas no universo geral ela não é pela questão do género; no entanto, os homens no geral, por esses alguns itens revelam aquilo nos parece indiciar uma pequena segurança acrescida na carreira pela satisfação que experimentam, pela prática pedagógica de tipo jogo de problematização que não diminuindo as alternativas, coloca o professor numa situação de maior destreza didáctica e científica, o uso de textos não-filosóficos, susceptível de uma escolha mais criativa como atrás nos referimos e nesse contínuo de criatividade, o desejo de diferentes programas para os diferentes cursos; revelam maior auto-disciplina nas tomadas de opinião que expressam, na condução dos exercícios de pensamento dos seus alunos chegando a aceitar a via mais sistemática do ensino como meio para filosofar.

Tomando os resultados pela distribuição etária, neste trabalho obtivemos grande expressão do grupo geral entre os trinta e cinquenta anos de idade, e muito diminuta relativa aos restantes.

Não se verificam grandes disparidades ou diferenças entre quaisquer respostas; É no grupo dos mais velhos que o acesso à carreira não foi directo, são também eles mais unânimes em considerarem a sua formação científica como boa enquanto os inquiridos mais novos se dividem; Há uma ligeira diferença relativa à proposição “a filosofia como ciência...” na medida em que os mais velhos vincam mais a rejeição, uma certa inversão das respostas entre o grupo dos mais velhos e o grupo dos mais novos quanto à construção e fornecimento de esquemas aos alunos, de modo que enquanto o pequeno grupo dos mais novos sobressai o frequente e o muito frequente, no grupo também pequeno dos mais velhos inverte-se essa tendência; ora, ao uso desta estratégia não será alheio o facto de muitos jovens serem estagiários. Também alguma diferença se denota relativamente à relevância da História da Filosofia no conjunto dos programas: os mais jovens são mais afirmativos em concordarem e à medida que se evolui na idade o nível de concordância já não é tão grande. Tomando a idade ou a situação profissional, os nossos inquiridos revelam grande contraste de opinião no que se refere a concordarem ou não com a disciplina de Filosofia no 12º ano apenas para um grupo de alunos: enquanto os mais novos são bem vinculativos ao não, à medida que avançamos na idade ou na estabilidade profissional os resultados vão-se alterando ao ponto dos mais velhos e de quadro de escola inverterem a tendência pois a maioria diz concordar. Fica a ideia que no grupo jovem haverá razões de emprego que apoiam tal opinião, descartadas no grupo dos mais velhos.

Tomando as restantes características da amostra, não se verificam grandes diferenças, ou seja, não são essas características a determinar a maleabilidade do exercício da disciplina, como fomos registando. Apenas um pormenor, por universidades, considerando a proporcionalidade dos números, os professores formados pela Universidade do Porto dizem-se mais “eclecticos” na sua prática do que todos os restantes; no entanto, são iguais aos outros em mostrar preferência por uma filosofia mais participativa a uma filosofia mais isolada e autónoma.

Em suma, considerando as opiniões pelas características da amostra, não diferem quase nada os vários grupos entre si, seguem maioritariamente as mesmas tendências; levemente, denotam-se diferenças entre homens e mulheres em algumas respostas; nos restantes itens só muito pontualmente; só há a dizer mais directo acesso à disciplina dos mais novos, melhor avaliação da formação científica dos mais velhos; também nestes menor concordância com a

relevância dada à História da Filosofia e estes a concordarem em maioria com o facto da disciplina no 12º anos ser apenas para um grupo de alunos, contradizendo os mais novos.

No que toca a todo o questionário aberto, verificou-se que menos foram os que responderam em completo a estas questões da parte final;

A maioria dos professores mostrou-se com sensibilidade especial para questões sociais, éticas, políticas, económicas e ambientais; mostraram-se também certos do lugar e sua importância, enquanto professores de Filosofia na formação dos jovens e da sociedade futura; deixaram bem clara a necessidade ou pertinência desta disciplina para estes jovens; Não são pessoas que tenham uma clara convicção política assumida, muito embora pela maioria da faixa etária dos inquiridos, tenham vivido os grandes momentos da vida política e social das últimas décadas em Portugal; significa a nosso ver uma desilusão, uma incapacidade actual para acreditar em projectos políticos, em fazer renascer este tipo de participação. Pelas afirmações, colocam-se num patamar superior de intervenção que nos parece inócuo, ainda que lembremos que a maioria não é neutra junto dos alunos e reclamem dos jovens (nesta mesma parte do inquérito), da falta de convicções. A nós ficou-nos a ideia de alguma incongruência.

Na referência dos autores que presentemente consideram mais importantes no panorama completo de toda a filosofia, a maioria seguiu os clássicos; muitos são os exemplos de autores contemporâneos e ligados a questões éticas, predominantemente, ainda assim, há uma maior relevância de autores da antiga Grécia, assim como de Kant e Hegel.

Tendo-se mostrado desde o início muito satisfeitos com a carreira, concluem com expectativas positivas em relação ao ensino da filosofia para o futuro; sendo a pergunta algo vaga, responderam da mesma forma, mas em geral dando ideia que acreditam no futuro da disciplina.

Há uma maleabilidade no exercício da disciplina de Filosofia no ensino secundário, isto é, há variedade, contraste nas representações e no exercício da disciplina. Mas há também razões de preocupação, de empobrecimento ou até numa leitura mais profunda e alargada de definhamento da disciplina no ensino secundário; decorridos já centenas de anos de presença nas escolas secundárias e num mundo de “impacto tecnológico” onde diferentes prioridades concorrem com a disciplina, apalpámos “o pulso” à Filosofia e encontramos algumas razões de preocupação:

Por um lado sentimos firmeza desta presença em ter encontrado tão significativa satisfação generalizada nos nossos inquiridos, autoconfiança nas formações de base que receberam, nas expectativas e avaliações que têm em relação ao seu papel em relação aos jovens, a um conjunto de elementos dos sistema educativo. A clara tendência afirmativa para os conceitos de filosofia, para as finalidades da educação revelam solidez nas suas representações.

Por outro lado, ficámos com dúvidas remanescentes.

A formação continua satisfaz pouco e este é um aspecto importante; além de contradizer as formações iniciais deixa a lacuna da falta de actualização dos docentes para desafios de agora com diferentes alunos, diferentes regras, etc.

Além disso, deixou-nos reserva a falta de preenchimento de espaços alternativos como por exemplo para os objectivos que, se a maioria dos professores só concorda em parte, poucos foram os que indicaram novas possibilidades e entre estes notou-se alguma confusão sobre o entendimento do que são objectivos; esta “insatisfação” com os objectivos não mostrou uma consciência matura do que pretendem. Nestes espaços de preenchimento ficou ainda muito em branco a indicação de estratégias de aula que pudessem ser diferentes, limitando a ideia de uma prática muito “normalizada” dos docentes.

Também de preocupação se trata, constatar tão pouco uso de textos não-filosóficos que a nosso ver neste nível de ensino pode ser motivador, criativo, ao mesmo tempo que poderá querer dizer uma fidelização constante aos manuais com as consequências que isso tem.

O mesmo sentimento nos deixou a tão baixa taxa de planificação das aulas em grupo, pela falta de encontro que possa permitir mais discussão entre os docentes. Contudo, o mais preocupante foi, promoverem tão poucas actividades extra-curriculares e ficar o sentimento de que gostariam de promover mais; do que já dissemos a este ponto só temos que acrescentar o comentário de que depois de tantos ensaios de mudanças nas escolas, ainda não se tenha mudado, ao ponto de se poderem contemplar estas actividades, que incentivariam os alunos vivificando a verdadeira sabedoria do filosofar.

Fica também a preocupação sobre a firmeza da consciência dos professores sobre a disciplina quando deixam a dúvida sobre interesses corporativos, de emprego ou de outra natureza para a presença da disciplina, por algumas incongruências entre diferentes proposições para a filosofia (eclectica, problematizadora, etc.) sobre a relação entre a natureza da disciplina e o tipo de

avaliação. Neste caso, adiante ou a reboque do Ministério da Educação? Só adiante se pode conseguir efeitos de saudável realização.

Desejaríamos então para a disciplina de Filosofia no ensino secundário uma maleabilidade criativa que a “descolasse” de um currículo básico, todo ele enformado por exigências exteriores de natureza diversa; não uma maleabilidade deliberada e irresponsável mas espelho de um corpo docente mais consciente e mais valorizado. Se a presença é já de há muito tempo no ensino secundário importaria que isso já se reflectisse numa situação mais rica, mais amadurecida: mais amadurecida em propósitos, em trabalho organizado na sua classe de docência, enfim, em responder aos disparates que na sociedade sempre impedem caminho aos humanismos, buscando aqui um bode expiatório para tudo de mal no ensino. Se nesta longa tradição não se verificou esse desenvolvimento de uma identidade profissional de ser professor de Filosofia, pelas dificuldades hoje encontradas, pela reclamação actual de um verdadeiro lugar de afirmação da disciplina, seria muito oportuno vê-lo acontecer nesta classe, nestes docentes.

Uma presença mais amadurecida seria encontrar uma organização do trabalho docente maior de tal forma a que cada um no seu trabalho pudesse trabalhar ora individualmente, ora em grupo, sem se sentir isolado ou abandonado o bom professor e sem cumplicidade displicente em relação aos maus professores; Um grupo disciplinar desde logo apoiado pela investigação universitária em fornecer materiais interessantes, propostas didácticas para trabalhar a aula. A esta altura seria desejável termos um grupo de docência unido, não obstante as diferenças mas construindo em comunicação interna uma identidade reflectida em sociedades, associações que vivificassem o papel do professor do ensino secundário; seriam estes a preparar e trabalhar uma formação contínua capaz de alavancar a cada momento a experiência dos docentes

Para além disso tudo, gostaríamos de encontrar aquela autonomia nas escolas em que os professores tivessem repartida responsabilidade com o ministério da educação em desenhar os currículos da disciplina, grupos de trabalhos diferenciados, renováveis a cada projecto; alguns verão o Projecto Educativo de escola como essa saída, para outros, esse não é mais do que letra morta, pois que a liberdade e flexibilidade da escola tem em trabalhar o seu projecto quando a começar não há sequer o mais básico pressuposto de meios materiais como papel, para trabalhar qualquer actividade concreta com os alunos.

Para o professor desejaríamos menos enformado pelos critérios exógenos à disciplina com conseqüente menosprezo do que realmente é filosófico, mais livre na actividade de pensar, mais tempo para pesquisar, para acompanhar o trabalho dos alunos. Desejaríamos enfim, menos volatilidade na sua presença, mais solidez na sua afirmação como grupo, ao mesmo tempo que respeita a maleabilidade de ideias dos seus membros.

A nosso ver, a originalidade da disciplina de Filosofia está na sua própria natureza múltipla; a maleabilidade da prática decorre da sua natureza; para o ensino secundário, o tratar-se de um nível de iniciação no ensino secundário, com efeitos positivos ou negativos, oferece mais maleabilidade pelos objectivos de motivação, aproximação às experiências dos sujeitos; a disciplina de Filosofia tem razões válidas para uma prática interessante, significativa e pertinente; a isso temos assistido nestas décadas com exemplos de professores que realizam esse tipo de trabalho, contudo, o enclive em que se pode encontrar mostrando apenas uma limitada maleabilidade, pelas lacunas que apresenta, deixa-nos a opinião de que carece ser trabalhada mais e melhor para justificar a sua veracidade; a maleabilidade nesta disciplina há-de ser uma questão estruturante, a não trabalharem-se diferentes práticas e possibilidades, o ensino secundário acomoda-se grosseiramente ao nível rudimentar de certas premissas do sistema e por conseguinte, nega a própria originalidade do pensamento filosófico; embora isto se possa traduzir em maior dificuldade para os alunos, (e não se esqueça que muitas são as dificuldades que trazem e que não são aceitáveis ao nível de escolarização em que se encontram), não obstante isso, a ordem lógica é elevar os alunos à filosofia e não rebaixar a filosofia a uma prática mecânica de repetição.

O “amor à sabedoria” há-de ser intenso para ser verdadeiro.



## BIBLIOGRAFIA

- Adão, Áurea e Martins, Édio (Org.) (2004) – *Os professores : identidades (re)construídas*, Andy Hardgraves, 1ª ed, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Alexandre, A.J.F., (1998) – “Perspectivas do Ensino da Filosofia”, *Revista Filosofia*, vol.II, nº1, pág.13-21.
- Almeida, Aires e Costa, António Paulo (2002) – *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia, 10º e 11º anos*”, Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- Antunes, Manuel, (1957) – “Haverá Filosofias Nacionais?”, *Brotéria*, Tomo LXIV, Lisboa, Págs.555-565.
- Antunes, R., (1995) – *Concepções dos Alunos do 11ºano acerca da Disciplina de Filosofia: Quatro Estudos*, Tese de Mestrado não publicada, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- Apple, M.W., (1986)- *Ideología y Currículo*, Madrid, Ed.Akal.
- Apple, M.W., (1997) – *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós.
- Arêdes, José Almeida Pereira, (1998) – “A Filosofia como Praxis e Arte de Viver”, in Henriques, F., e Bastos, M., (Org.) – *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário: Balanços e Perspectivas*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pág.229-248.
- Arends, Richard, (1999) – *Aprender a Ensinar*, Lisboa, MacGraw-Hill.
- Arendt, Hannah, (1994) – *Verdade e Política*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Aresta, Eugénio, (1943) – *Noções de Filosofia*, 5ª ed. Porto, Marânus.
- Bacellar, Paulo, (1988-89), “Do professor de Filosofia – Em Busca do Sentido”, *Noesis*, nº9, Dezembro a Janeiro – Fevereiro, págs.11 a 13.
- Barata -Moura, José, (1989) – “Filosofia e Ensino da Filosofia Hoje”, in Marnoto, Isabel, *Didáctica da Filosofia*, vol.1, Lisboa, Universidade Aberta, págs.66-73.

- Barata-Moura, José, (1995) – “Filosofia e Filosofar: Hegel *versus* Kant”, *Philosophica*, nº6, págs.51-69.
- Barbosa, Manuel, (1997) – *Antropologia Complexa do Processo Educativo*, Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, Manuel, (1998) – “Figuras da Racionalidade Pedagógica para uma Epistemologia do Ofício de Educador”, *Revista de Educação*, vol.VII (2), págs.41-52.
- Barrocas, Luís Miguel, (2003) – *Concepções e Práticas de Professores no Ensino da Filosofia: Três Estudos de Caso*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Avaliação em Educação, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Ciências Psicopedagógicas.
- Barros, António Marcelino (1990 ) – “Padrões atribucionais da realização escolar de professores e alunos”, *A Acção educativa : análise psico-social*. – Leiria, ESEL/APPORT, p. 133-147
- Battaglia, Eugénio, (1932) – *Elementos modernos de filosofia popular : como libertação do pensamento: útil ás escolas e liceus*, Vendas Novas, Casa Alves Gago.
- Bell, Judith (1997) – *Como Realizar um Projecto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*, Lisboa Gradiva.
- Benavente, A., (1990) – *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Blackburn, Simon, (2001) – *Pense, Uma Introdução à Filosofia*, Lisboa, Gradiva.
- Blanc, M.F. (1995) – “Ensinar Filosofia: educar para a Liberdade”, *Philosophica*, nº6, págs.29-33.
- Boavida, João, (1993) – “Pedagogia- Filosofia, Filosofia- Pedagogia”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXVII, nº3.
- Boavida, J. (1996) – “Filosofia e Processos Educativos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, nº3, págs.109-132.
- Bogalheiro, Rui Proença, (2001) – *A formação pessoal e social e a disciplina da Filosofia na ensino secundário – Da teoria à prática*, Universidade da Beira Interior, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Ramo De Desenvolvimento Pessoal e Social, Departamento de Ciências da Educação.

- Bogdan, R.& Bilken, S., (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora.
- Bölder, Joan e outros, (1994) – *Aprender Filosofia es Aprender a Razonar*, Barcelona, Ega Profesores Editores, Colección Didaktiké.
- Brandão, Margarida (1999) - Modos de ser professor : na escola preparatória e secundária dos últimos trinta anos, Lisboa, Educa.
- Branquinho, M.C., e Sanches M.F., (2000) – “Os Professores como Construtores de Currículo: Concepções e Práticas Alternativas”, *Revista Educação*, Vol.IX(1), págs145-167.
- Bueno, Gustavo, (1995) – *Que es la Filosofía*, 2ª ed., Oviedo, Pentalfa.
- Calafate, Pedro, (Dir.) (2000) – História do Pensamento Filosófico Contemporâneo, Vol.V, Lisboa, Editorial Caminho.
- Campomanes, Tejedor (1984)- *Didáctica de la Filosofía – Perspectivas y materiales*, Madrid, Ed. S.M..
- Campos, F.J., (1998) – “Paulo Freire: Actualidade e Urgência da sua Praxis e do seu Discurso”, *Revista da Educação*, vol.VII, (1), págs.9-24.
- Cardoso, Adelino e Ramos, Francisco, (s/d), *Desafio Filosófico*, Lisboa, Didáctica Editora.
- Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela Malheiro, (1998) – *Metodologia da Investigação*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Carrilho, Manuel Maria, (1985) – *Razão e Aprendizagem - Estudo da Problemática da Ensinabilidade Filosófica (século XVIII-XIX)*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Carrilho, Manuel M., (1987), “Filósofos para quê?”, *Jornal de Letras*, VII, 10 de Março.
- Carrilho, Manuel M., (1990) – *Verdade, Suspeita e Argumentação*, 1ª edição, Lisboa, Ed. Presença
- Castro, Mª Gabriela e Machado, Rui, (1998) – “ Filosofia: instrução e educação”, *Revista Arquipélago, Filosofia*, nº5, pág149-156.

- Casulo, José Carlos, (1993) – “A Filosofia nos Liceus Portugueses – ( Período Monárquico – Constitucional)”, *Revista Portuguesa de Filosofia, Filosofia e Educação*, vol. XLIX, Fasc. 1 e 2, Braga, págs. 214-242.
- Cavaco, M.Helena (1989), *Ser Professor: fases de vida e percursos*. Lisboa, Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Cavaco, M.H. (1993) – *Ser Professor em Portugal*, Lisboa, Teorema.
- Caws, Peter, (1996) – “The Task of Philosophy”, *Revista Arquipélago, Filosofia*, nº5, Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Chiappini, Ligia (coord.), (1997-98) – *Aprender e ensinar com textos*, São Paulo Cortez Editora.
- Cifuentes, Luis M, e Gutiérrez, J.Mª, (coord) - *Enseñar y aprender filosofía en la Educación Secundária*, 4, 2ª ed., Cuadernos de Formación del Profesorado, Barcelona, Editorial Horsori.
- Coelho, Eduardo Prado, (1988) – “A Invasão dos Pedagogos – o Ponto de Vista”, *Jornal Expresso*, 14 de Fevereiro, pág.30.
- Cohn-Plonce, Danièle – L'explication de texte philosophique, *L'Univers Philosophique in Encyclopédie Universelle de Philosophie*, Paris, P.U.F.,
- Comte-Sponville, André, (1995) -*Pequeno tratado das grandes virtudes*, Lisboa, Ed. Presença
- Cornu, Laurence, (1994) – “Le sens commun”, in Marchal, Francis (Coord) *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique.
- Cossutta, Frédéric, (1998) – *Didáctica da Filosofia*, Lisboa, Edições Asa.
- Cunha, Maria Isabel, (2002) – *O Bom Professor a a sua Prática*, 14ª ed., Campinas SP, Papirus.
- Couraceiro, Manuel de Jesus (1998) – “O Valor Pedagógico da Filosofia no Ensino Secundário”, in Henriques, Fernanda e Almeida, Manuel Bastos, *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário, Balanço e Perspectivas*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Centro de Filosofia, págs.205-227.

- Derrida, Jacques, (1980) - *Margens da filosofia*, trad. Joaquim Torres Costa, António M. Magalhães, Porto, Rés Editora.
- Derrida, Jacques, (1997) - *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, Paris, UNESCO.
- Derrida, Jacques., cit. in Galichet, François (2000) –“ A Didáctica da Filosofia, Debates e Perspectivas” , in Gallo, Silvio, Kohan, Walter Omar, (org.) – *Filosofia no Ensino Médio*, vol.VI, Rio de Janeiro, Ed. Vozes.
- Dias, Sousa, (2004) - *Questão de estilo :Arte e Filosofia*, 1ª ed., Coimbra, Pé de Página Editores.
- Dilthey, W., (1984) *Essência do Filosofar*, Lisboa, Ed. Presença.
- Droit, Roger Pol, (1995) – *Philosophie et Démocratie dans le Monde*, Préface Fredrico Mayor, Paris, Ed. Unesco.
- Duch, Lluís (1997) – *La Educación y la Crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Durandi, Guy,-L' philosophe devant l'information, cap.: L' Univers philosophique universelle , *Encyclopédie Philosophique*, p.903-913.
- Enes, José, (1997) – “ O Momento Presente do Ensino de Filosofia em Portugal”, Patrício, Manuel Ferreira (org) (1997) – *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000, Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, 3,Évora, Porto, Porto Editora, págs.313-318.
- Esteves, A.J, e Stöer, S.R, (Org.), (1992)- *A sociologia na escola, Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto, Ed. Afrontamento.
- Fadigas, Nuno, (2003) – *Inverter a Educação – De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação*, Porto, Porto Editora.
- Fernandes, José Manuel, e Leiria, Isabel (2002) - O Ranking Revela Uma Cartografia Interessantíssima do País, Entrevista com David Justino, in *Jornal Público*, Domingo, 6 de Outubro.
- Ferrater Mora, José, (1985) - *Modos de hacer filosofia*, Barcelona, Crítica.

- Ferreira, M<sup>a</sup> Luísa Ribeiro, (1988) – “Da Filosofia e seu Ensino”, *Revista de Filosofia*, vol.II, n<sup>o</sup>1, pág.22-33.
- Ferreira, M<sup>a</sup> Luísa Ribeiro, (1995) – “O Texto Literário como Propedêutica do Texto Filosófico”, *Philosophica*, n<sup>o</sup>6, págs.125-131.
- Ferreira, Virgílio, (1992) - *Pensar*, Lisboa, Bertrand Editora.
- Fey, Edouard, (1978)- “O ensino da Filosofia em Portugal”, in *Revista Brotéria*, Julho de 1978, vol.107, n<sup>o</sup>1.
- Folscheid, Dominique, (1996) – “ La Philosophie entre Néo-socratisme et Néo-sophistique“, *Revista Arquipélago, Filosofia*, n<sup>o</sup>5, Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Folscheid, Dominique, (2002) – *Metodologia Filosófica*, trad. Paulo Neves, 2<sup>a</sup> ed, S. Paulo, Martins Fontes.
- Fosnot, Catheriner Twomey, (1995) - *Professores e alunos questionam-se : uma abordagem construtivista do ensino*, Lisboa, Instituto Piaget.
- F.S.C, Antonino Jorge (1955) – “Fundamentos Filosóficos de la Pedagogia: Necesidade n la hora actual de una Fundamentación Filosófica de la Pedagogía”, *Actas do I Congresso Nacional de Filosofia, Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XI, vol. II, fasc.3-4, Braga, págs.337-343.
- Fox, David J., (1987) – *El Proceso de Investigación en Educación*, 2<sup>a</sup> ed., Pamplona, Universidad de Navarra, S.A..
- Freitas, Anselmo, (1999) – “A Filosofia no Ensino Secundário: Valor Educativo *versus* Valor Social”, *Revista Portuguesa da Educação*, vol.12 (2), págs.165-196.
- Furio, C., e Gil, D., (1991) – “La formación inicial del profesorado de educación secundaria”, in Meneses, J.A., e Lara, F. (org.) , *Actas del I Congresso Nacional sobre Modelos Formativos do Futuro Professor do Ensino Secundário*, 21-21 marzo, Valladolid, Universidad Valladolid.
- Gadotti, M., (2000) – *Educar, Promover, Emancipar. Os Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória*, 1<sup>o</sup>Colóquio das Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Galichet, François (2000) – “A Didáctica da Filosofia na França”, in Gallo, Sílvio e Kohan, Walter Omar (org.) (2000) *Filosofia no Ensino Médio*, Vol.VI, Cap.3 Rio de Janeiro, Editorial Vozes, págs. 49 a 63.
- Gallo, Sílvio e Kohan, Walter Omar (org.) (2000) - *Filosofia no Ensino Médio*, Vol.VI, Rio de Janeiro, Editorial Vozes.
- Gallo, Sílvio e Kohan, Walter Omar, (2000) – “Crítica de alguns Lugares Comuns ao se Pensar a Filosofia no Ensino Médio”, *Filosofia no Ensino Médio*, Vol.VI, Rio de Janeiro, Editorial Vozes, págs.174-196.
- Garcia Hoz, Víctor (Dir) (1991) *Enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria*, Madrid, Ed. Rialp.
- Garcia Raffi, Javier (1982) – “Un Enfoque de la Enseñanza de la Filosofía: Los Problemas Conceptuales”, in Peñalver Simó, Mariano, (dir), *Temas de Didáctica de la Filosofía*, Alicante, Universidade de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Gaspar, Adília Maia (2003) “Sobre o Ensino da Filosofia”, *Pensar é Preciso, Filosofia 10*, Livro do Professor, Lisboa, Lisboa Editora, pág.7-10.
- Gillot, Fernand, (1976) – *Do Ensino da Filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Gonçalves, Joaquim Cerqueira, (1996), “A História da Filosofia na Aprendizagem / Ensino da Filosofia”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, nº52, Braga.
- Gramsci, (1986) – *Concepção Dialéctica da História*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira.
- GREPH (École et Philosophie) (1986) – *La Grève des Philosophes*, Paris, Ed. Osiris.
- Guiddens, Anthony, Habermas, J., e outros (1988) – *Habermas y la Modernidad*, Madrid, Ed. Cátedra, Colección Teorema.
- Gusdorf, Georges(1978) *Professores para quê? : para uma pedagogia da pedagogia* , trad. João Bernardo da Costa, António Ramos Rosa4ª ed Lisboa, Moraes Editores.
- Habermas, Jürgen, (1990) – *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Lisboa, Publicações D.Quixote.

- Hargreaves, Andy, (1998) – *Os Professores em Tempos de Mudança, O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*, Lisboa, MacGraw-Hill.
- Hegel (1952) - *Introdução à História da Filosofia*, trad. de António Pinto de Carvalho ; pref. pelo Prof. Joaquim de Carvalho, 2ª ed., Coimbra, Arménio Amado, Studium.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich,(1991) – *Escritos Pedagógicos*, Tradução e Introdução de Arsenio Ginzó, Madrid, Fondo de Cultura Económica, S.A..
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, (1994) - *Discursos sobre educação*, trad. e introd. Maria Ermelinda Trindade Fernandes, Lisboa, Colibri, Paideia.
- Huizinga, Johan (2003) – *Homo Ludens*, Pref.George Steiner, Lisboa, Ed. 70, Colecção Perfil.
- Ibáñez- Martín, José A., O Sentido Crítico y la Formación de la Persona in Garcia Hoz, Víctor (dir) (1991) – *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*, Madrid, Ed. Rialp.
- Innerarity, Daniel (1996) – *A Filosofia como uma das Belas Artes*, Lisboa, Teorema.
- Izuzquiza, Ignacio (1982) – *La Clase de Filosofía como simulación de la Actividad Filosófica*, Madrid, Anaya.
- Jacinto, Manuela, (2003) - *Formação inicial de professores : concepções e práticas de orientação*, 1ª ed., Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Jamet, Michel, “Manuels et anthologies: un même procès ? “ , in *Encyclopédie Universelle de philosophie*, Paris, P.U.F..
- Jarvis, Peter, (1998) – “Globalização e o Mercado da Aprendizagem”, *Fórum*, 23, Jan-Jun, págs.51-65.
- Jorge, Maria Manuel Araújo, (1996) – “A Filosofia como Passaporte”, *Revista Arquipélago, Filosofia*, nº5, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, pág.213-214.
- Justino, David, (2005) - *No silêncio todos somos iguais: ensaios sobre alunos, escolas, exames e rankings*, 1ª ed., Lisboa, Gradiva.
- Klappenbach, Augusto, (1993) – “Como Estudar Filosofia y Comentar un Texto Filosófico”, *Textos Comentados*, Madrid, Ed. Edinumen.

- Kechikian, Anita (1993) – *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa, Ed. Colibri.
- Kohan, Walter Omar (2000) – *Filosofia No Ensino Médio*, vol.VII, Rio de Janeiro, Ed. Vozes.
- Lacoste, Jean, (1992) - *A filosofia no século XX: ensaio e textos*; trad. Marina Appenzeller, Campinas, Papirus.
- Ladrière, Jean, (1996) – "Le Rôle de la Philosophie dans le Monde Actuel", *Revista Arquipélago, Filosofia*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, págs.178-181.
- Lagoas, Sérgio. "A Filosofia e os seus Mitos" in [http:// www.criticanarede- com/filmitoensino.html](http://www.criticanarede-com/filmitoensino.html).
- Lefranc, Jean – "Quand philosopher est enseigner" in *Encyclopédie Philosophique Universelle*.
- Loureiro, Carlos, (2001) - *A docência como profissão : culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional* , pref. João Formosinho, Porto, Ed. Asa.
- Lyotard, Jean-François, (1989) - Por qué filosofar? : cuatro conferencias , introd.. Jacobo Muñoz, trad. Godofredo González, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Macedo , Catarina M<sup>a</sup> Gali de Carvalho (1988) – *El valor del aprendizaje de la filosofía desde la perspectiva de los alumnos*, Tese de Doutoramento, Saragoça, Universidade de Saragoça, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Madureira, Bernardo Augusto (1903) – *Compendio de Philosophia Elementar*, 2<sup>a</sup>ed., Coimbra, Imprensa da Universidade.
- Maduro, Ana, (1990) – "Texto e Contexto... na aula de Filosofia", *Noesis*, n<sup>o</sup>13, Dez-Jan-Fev, págs.47-49.
- Maduro, Ana (1991) – "Transmitir Filosofia pela Palavra", *Noesis*, n<sup>o</sup>21, Dezembro, págs. 63 -65.
- Maia SJ, João, (2002) – *Filosofia e Humanidades para Todos*, Braga, APPACDM.
- Malho, Lévi, (1987) – *O Deserto da Filosofia*, Porto, Rés Editora.
- Marinho, José, (1972) – *Ensino ou Iniciação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marinoff, Lou, (1993) - *Mais Platão, Menos Prozac*, 4<sup>a</sup> ed. Lisboa, Editorial Presença.

- Marinoff, Lou (2003) – *Perguntáale a Platón*, Barcelona, Ediciones B.
- Marnoto, Isabel (coord.), (1989) - *Didáctica da Filosofia*, vol.1 e 2 , Lisboa, Universidade Aberta.
- Maroco, João, (2003) – *Análise Estatística com Utilização de SPSS*, 2ª ed, Porto, Porto Editora.
- Marques, Viriato Soromenho, (1996) – “A Tarefa da Paz como Problema Filosófico”, in *Revista Arquipélago - Filosofia*, nº5, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, pág.47-58.
- Martens, Ekkhard (1991)- *Introducció a la didáctica de la filosofia*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Medeiros, Emanuel Oliveira (2002) –*A Filosofia no Ensino Secundário – Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular Educativa*, Ponte Delgada, Universidade dos Açores.
- Medeiros, Emanuel Oliveira (coord.), (2002) – *Utopia e Pragmatismo em Educação: Desafios e Perspectivas – Actas do II Colóquio da Filosofia da Educação*, Ponte Delgada, Universidade dos Açores.
- Mendonça, Eduardo Prado de, (1978) – *O Mundo precisa de Filosofia*, 5ª ed., Rio de Janeiro, Livraria Agir.
- Mélich, Joan Carles (1998) – *Totalitarismo y Fecundidad*, 1ª ed., Barcelona, Ed. Anthropos.
- Mesquita, A.P., (1996) – “O que é a Filosofia? Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia”, *Philosophica*, nº8, págs.111-141.
- Mölder, Maria Filomena e, Soares, Mª Luísa Couto (org.) (1996) – *Colóquio – A Filosofia e o Resto*, Lisboa, Ed. Colibri.
- Molder, Maria Filomena, (2003) – *A Imperfeição da Filosofia*, Lisboa, Relógio d´Água.
- Montaigne, Michel de, (1993) - *Três ensaios : do professorado, da educação das crianças, da arte de discutir*, 2ª ed, Lisboa, Vega.
- Moreira, António, (1996) - *Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos alunos-futuros-professores*, Aveiro, Dissertação : Doutor em Didáctica (Didáctica das Línguas), apresentada à Universidade de Aveiro.
- Morgado, José, (2004) - *Qualidade na educação : um desafio para os professores*, 1ª ed., Lisboa, Editorial Presença.

- Muglioni, Jacques, (1979) “Quel enseignement est-il fondé a se dire philosophique ? », in *Revista. Études Philosophiques*, nº3, cit in Marnoto, Isabel (1989) - *Didáctica da Filosofia*, vol.I, Lisboa, Universidade Aberta.
- Murcho, Desidério (org.) (2003) – *Renovar o Ensino as Filosofia*, Lisboa, Centro para o Ensino de Filosofia, Sociedade Portuguesa de Filosofia, Gradiva.
- Nagel, Thomas, (1995) – *Que Quer Dizer Tudo Isto?* Lisboa, Gradiva.
- Neves, Joaquim Vicente (1992) – “Subsídios para uma Didáctica Comunicacional no Ensino - Aprendizagem da Filosofia”, *Revista Filosófica de Coimbra*, Outubro, vol.I, nº2.
- Neves, Joaquim Vicente, (1998) – “Subsídios para um Paradigma Organizador do Ensino da Filosofia enquanto disciplina escolar” in Henriques, Fernanda e Almeida, Manuela Bastos, (coord.) – *Os actuais programas de Filosofia do Secundário, Balanços e Perspectivas*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Centro de Filosofia.
- Neves, M. Patrão (1996) – “A Filosofia e os Direitos do Homem, Fundamentação da exigência ética”, *Revista Arquipélago, A filosofia*, nº5, Universidade dos Açores, pág.47-58.
- Neves, Marlène Oraide Marcelino, (1996) - *As universidades populares portuguesas no seu período áureo - 1ª República : contributos para o estudo das suas concepções educacionais e filosóficas*, Dissertação para Obtenção do Grau de Mestre em Educação, Braga, Universidade do Minho.
- Nóvoa, António, (Org.), (1995) – *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, Colecção Ciências da Educação.
- Palácios, G.A., (1998) – *De Como Fazer Filosofia sem Ser Grego, Estar Morto ou Ser Génio*, Goiânia, Editora UFG.
- Paneiroli, A., e outros, (1998) – *Análisis de los Currículos de Filosofía en el Nivel Médio en Iberoamérica*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pardo, José Luis (2004) – *La regla del juego – sobre la dificultad de aprender Filosofía*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.

- Patrício, Manuel Ferreira (org) (1997) – *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*, Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, 3, Évora, Porto, Porto Editora.
- Peñalver Simó, Mariano (dir.), (1982) – *Seminário de Didáctica de la Filosofía, Temas de didáctica de la filosofía*, Alicante, Universidad de Alicante, Instituto de Ciências de la Educación.
- Peñalver Simó, Mariano, (1982)- “Contribución Semiológica al Análisis de Texto en Filosofía”, *Seminário de Didáctica de la Filosofía, Temas de didáctica de la filosofía*, Alicante, Universidad de Alicante, págs.9-28.
- Peñalver Simó, Mariano, (1982)- “Comentário Filosófico de un texto”, *Seminário de Didáctica de la Filosofía, Temas de didáctica de la filosofía*, Alicante, Universidad de Alicante, págs.59-67.
- Pereira, M<sup>a</sup> Helena Faia dos Reis(1998) – *A utilização do manual escolar na disciplina de Filosofia*, (vol.I e II) Tese de Mestrado apresentado na Universidade de Lisboa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pérez Tapias, José António, (2000) – *Filosofía a Crítica de la Cultura*, Madrid, Ed. Trotta.
- Perrenoud, Philippe, (1997) – *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*, trad. Helena Faria, nota de apresentação de Ana Benavente e António Nóvoa, Lisboa, Publicações D.Quixote.
- Pombo, Olga, (1996) – “A Proximidade do Ensino da Filosofia à própria Essência do Ensino”, *Philosophica*, n<sup>o</sup>6, págs.15-27.
- Popper, Karl, (1992) *Em busca de um mundo melhor*, Lisboa, Ed.Fragmentos.
- Queiroz, Ana Maria Correia Albuquerque - “*INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: Recolha e análise de dados*”, [www.s30795.ovh.net/~anaqueir/spip/article](http://www.s30795.ovh.net/~anaqueir/spip/article).
- Reimão, Cassiano, (1996) – “Filosofia, Formação e Crítica”, *Arquipélago: Filosofia*, n<sup>o</sup>3, págs.198-205.
- Resende, José Manuel, (2003) – *O engrandecimento de uma profissão : os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo : das formas de justificação às gramáticas de*

- acção : aquilo a que os docentes se referenciam para engrandecer a sua profissão*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reuchlin,(1974)– Problèmes d' évaluation, *Traité des Sciences Pédagogiques*, Paris, P.U.F..
- Ribas, Marina Holzmann, (2002) - *Construindo a competência : processo de formação de professores*, São Paulo, Olho d'Água.
- Ribeiro, Alvaro, (1955) *A arte de filosofar : ensaios*, Lisboa, Portugália Editora.
- Ribeiro, Gabriel Mithá (2004) - *A pedagogia da avestruz : testemunho de um professor : a ideologia e a pedagogia que têm desprezado, oprimido e frustrado os professores, prejudicando alunos, pais e o país*, 2ª ed., Lisboa, Gradiva.
- Ribeiro, J. Bonifácio (1956) – *Compêndio de Filosofia*, 6º e 7º anos dos Liceus, 4ª ed, Lisboa, Livraria Popular Francisco Franco.
- Rocha, Acílio Estanqueiro, (1996) – “A Filosofia no Mundo Actual”, *Revista Arquipélago, Filosofia*, nº 5, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, pág.161-173.
- Rocha, Filipe, (1996) – *Educar em Valores*, Aveiro, Estante Editora.
- Rocha, Ronai, (2000) – “A Filosofia como Educação de Adultos” in *Filosofia no Ensino Médio*, Vol.VI, Rio de Janeiro, Editorial Vozes, págs.149-171.
- Rodrigues, Maria Adelaide Pereira, (2006) - *A ética, a moral e a responsabilidade : na formação inicial de professores*, Porto, Dissertação de Mestrado: Planificação e Administração da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Rorty, Richard, (2000) - *El pragmatismo, una versión : antiautoritarismo en epistemología y ética*, Barcelona, Editorial Ariel, Colección Ariel Filosofía.
- Russerl, Bertrand (1980) -*Os problemas da Filosofia*, trad. António Sérgio, 5ª ed, Coimbra, Ed. Arménio Amado, Studium.
- Salema, M.H., (1997) – *Ensinar a Aprender a Pensar*, Texto Editora, Coleção Educação Hoje.
- Sampaio, Rui (1996) – “A Filosofia Política Contemporânea”, *Revista Arquipélago, Filosofia*, Ponta Delgada, págs.139-147.

- Santana, Dionísio, (1952) – “A Filosofia como Objecto da Pedagogia”, *Seara Nova*, Lisboa.
- Santiago, Rui, (1997) - *A escola representada pelos alunos, pais e professores*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Santiste, Victor, e, Gómez Velasco, Francisco, (1984) – *Didáctica de Filosofía*, Madrid, Narcea.
- Santos, Délio Nobre, (1955) – “Perfil Espiritual do Pensamento Filosófico Português”, *Actas do I Congresso Nacional de Filosofia, Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XI, vol. II, fasc.3-4, Braga, págs.721-738.
- Santos, José Trindade, (1974) – *Da Filosofia no Liceu*, Lisboa, Seara Nova.
- Santos, Leonel Ribeiro, (1994) – *Metáforas da razão ou economia poética do pensar kantiano*, Lisboa, Calouste Gulbenkian.
- Santos Rego, Miguel A., (1985) – *La Formación del Profesorado basado en la Actuación y/o Competencia. La Polemica en los EEUU de Norte- América*, Tesis Doctoral.
- Savater, Fernando, (1997) – *O Valor da Educação*, 1ª ed., Lisboa, Ed. Presença.
- Savater, F., (2000) – *O Meu Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Ed. D.Quixote.
- Seiça, Aline Bernardes, (2003) – *A Docência como Praxis ética e Deontológica*, 1ª ed., Lisboa, Ministério da Educação.
- Silva, Agostinho da, (2000) - *Textos pedagógicos*, vol.1 e 2 Lisboa, Ancora
- Silva, Ana Maria Maduro da Costa, (1997) – “O Professor de Filosofia e a Escola Cultural nos Anos 2000”, in Patrício Manuel (org.), *Formar Professores para a Escola Cultural nos anos 2000, Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, 3, Cap.IV, Ponto 31, Évora, Porto, Porto Editora, págs.307-312.
- Silveira, Renée, (2000)- “Um Sentido para o Ensino da Filosofia no Nível Médio” in Gallo, Sílvio e Kohan, Omar (2000), *Filosofia no Ensino Médio*, Vol.VI, Rio de Janeiro, Editorial Vozes, págs.129-148.

- Sousa, Anabela J.S., (2003) - *O valor formativo da disciplina de Filosofia na percepção dos alunos do ensino secundário*, Programa de Doutoramento de Teoria e História da Educação, trabalho para obtenção do grau de DEA, Universidade de Santiago Compostela.
- Steiner, G., (2004) – *As lições dos Mestres*, Lisboa, Gradiva.
- Stenberg, R.,( 1989) – “Pensamento Crítico, sua Natureza, Medida e Aperfeiçoamento”, *Revista Aprender a Pensar*, n°3, vol.I, págs.91-103.
- Subirats, Eduardo, (1998), *La Cultura como Espectáculo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Tassin, Étienne, (1996) – “Identité Citoyenneté et Espace Public “, *Revista Arquipélago, Filosofia*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 231-232.
- Tavares, Maria de Belém Pereira Ribeiro Forte, (1997) - *Eu penso! : Contributo para o Ensino da Filosofia no 1º ciclo*, Tese: CESE de Expressões Artísticas Integradas "Introdução da Filosofia no 1º ciclo" Braga, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Taylor & Bogdan, (1996) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, Barcelona: Paidós Barcelona.
- Tejedor Campomanes, César, (1984)- *Didáctica de la Filosofía – Perspectivas y Materiales*, Madrid, Ed. S.M..
- Tozzi, Michel, Baranger, Patrick, Benoit, Michèle, Vincent, Claude, (1992) – *Apprendre à Philosopher dans les Lycées d’ Aujourd’hui*, Préf. Philippe Meirieu, Paris, Hachette Education.
- Tozzi, Michel, (1997) – “Didactiser l’apprentissage du Philosopher” in Galichet, François, (org.) – *Enseigner la Philosophie : Pourquoi, Comment ?*, Strasbourg, Cirid, CRDP.
- UNESCO, (1996) – *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – Educação um Tesouro a Descobrir*, Rio Tinto, Edições Asa.
- Vara Coomonte, António (1997) – *Sociologías de la Educación: claves fundamentales*, Santiago, Tórculo Edicións.

- Villar Ângulo, Luís Miguel (dir.) – *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores : Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado*, trad. Angel Martínez Geldhoff, José M. López-Arenas González, Alcoy, Ed. Martil.
- Veiga, Manuel Alter da, (1988) – *Filosofia da Educação e Aporias da Religião. A Problemática do Ensino Religioso*, Lisboa, Instituto de Inovação Científica.
- Vieira, Celina Tenreiro, (2001) -*Promover o Pensamento Crítico dos Alunos : Propostas Concretas para a Sala de Aula*, Porto, Porto Editora.
- Warnok, Mary, (1994) – *Os Usos da Filosofia*, S.Paulo, Papyrus.
- Wasburton, Nigel (1998) – *Elementos Básicos de Educação*, Lisboa, Gradiva.
- Weil, Simone, ( 2006) - *A Fonte Grega : Estudos sobre o Pensamento e o Espírito da Grécia*, trad. Filipe Jarro, Lisboa, Livros Cotovia, Coleção Ensaio.

---

# ANEXOS

---

ANEXO I QUESTIONÁRIO _____	215
ANEXOS II QUADROS DE ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS _____	229
ANEXOS III QUADROS DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS _____	342
ANEXOS IV ESTRUTURA DO ENSINO SECUNDÁRIO _____	369



---

# **ANEXO I**

## **QUESTIONÁRIO**

---



## **ANEXO I QUESTIONÁRIO**

Caro Colega:

Como docente e investigadora na preparação do trabalho de doutoramento sobre a representação da Filosofia no exercício dos professores da disciplina no ensino secundário, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento de um inquérito sobre questões que se relacionam com a prática da mesma.

É certo que poderá haver da sua parte já algum cansaço relativamente às várias solicitações deste género mas, sendo o questionário um instrumento de investigação privilegiado para a recolha de informação, e sendo que em filosofia não há muitos estudos deste género, peço por isso a sua compreensão e disponibilidade.

Este inquérito é anónimo, e as suas informações confidenciais terão apenas uso estatístico.

Depois de respondido, feche o envelope e entregue-o junto do delegado da disciplina.

Desde já muito grata pela sua colaboração, subscreve,

.....

## 1-DADOS DE CARACTERIZAÇÃO:

<b>1.1 SEXO</b>	<b>1.1.1 FEMININO</b>		<b>1.1.2-MASCULINO</b>	
<b>1.2-Idade</b>	<b>1.3-Grau académico:</b>		<b>1.4-Universidade onde obteve a licenciatura /bacharelato</b>	
<b>1.2.1-21 aos 30 anos</b>		<b>1.3.1– Bacharelato</b>		<b>1.4.1- Univ. dos Açores</b>
<b>1.2.2-31 aos 40 anos</b>		<b>1.3.2– Licenciatura</b>		<b>1.4.2- Univ. Católica (Braga)</b>
<b>1.2.3-41 aos 50 anos</b>		<b>1.3.3– Pós-graduação</b>		<b>1.4.3- Univ. Católica (Lisboa)</b>
<b>1.2.4-51 aos 60 anos</b>		<b>1.3.4– Mestrado</b>		<b>1.4.4- Univ. Lisboa (FLUL)</b>
<b>1.2.5- + de 61 anos</b>		<b>1.3.5– Doutoramento</b>		<b>1.4.5- Univ. Nova (FCSH)</b>
				<b>1.4.6- Univ. Porto (FLUP)</b>
				<b>1.4.7- Outra: Indique:</b>

## 2- SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

<b>2.1-Contratado/a : 2.1.1- - Com habilitação própria.</b>	
<b>2.2 - Em profissionalização: 2.2.1- Estágio integrado</b>	
<b>2.2.2- Em exercício</b>	
<b>2.3- Profissionalizado:</b>	
<b>2.4-Do quadro: De zona pedagógica:</b>	
<b>2.5-Do quadro: De escola</b>	

## 2.1:MODALIDADE DE FORMAÇÃO ACADÉMICA:

Estágio clássico	
Profissionalização em exercício	
Profissionalização em serviço	
Licenciatura em ensino	
Ramo de formação educacional	

## 3- TEMPO DE SERVIÇO:

--

## 4- Disciplinas/ anos que lecciona este ano lectivo:

<b>Ensino Recorrente</b>	
Filosofia 10º ano	
Filosofia 11ºano	
Filosofia 12º ano.....	
Psicologia.....	
Psicossociologia	
Sociologia	
Outra	

5-Desde o início da actividade docente, sempre leccionou no grupo 10ºB?

<b>SIM</b>		<b>NÃO</b>	
------------	--	------------	--

6-Sente-se satisfeita(o) com a carreira pela qual optou?

Não satisfeita(o)	1	2	3	4	5	Muito satisfeita(o)
-------------------	---	---	---	---	---	---------------------

7-Escolhê-la-ia hoje, de novo?

<b>SIM</b>		<b>NÃO</b>		<b>TALVEZ</b>	
------------	--	------------	--	---------------	--

8- Avalie o seu **percurso inicial para a entrada na carreira** docente\*

\*se está agora a entrar, avalie até este momento

- Fácil	1	2	3	4	5	-Difícil
---------	---	---	---	---	---	----------

9-Avalie a **sua integração pedagógica** na função de professor(a) de filosofia:

- Fácil	1	2	3	4	5	Difícil
---------	---	---	---	---	---	---------

10-Avalie a sua **formação científica** para as realidades dos programas encontrados (em geral):

- Muito fraca	1	2	3	4	5	- Muito boa
---------------	---	---	---	---	---	-------------

11- Avalie a sua **formação pedagógica/didáctica** (só em caso de ser já profissionalizado) para o exercício da sua actividade lectiva:

- Muito fraca	1	2	3	4	5	- Muito boa
---------------	---	---	---	---	---	-------------

12- Avalie a **qualidade da formação contínua** para a sua área e actividade (no caso de ter já realizado alguma acção de formação):

-Muito fraca	1	2	3	4	5	-Muito boa
--------------	---	---	---	---	---	------------

Diante das afirmações que se seguem, manifeste a sua concordância ou discordância com as mesmas do seguinte modo:

- Se discorda inteiramente (**DI**) da afirmação, assinale com um X, a sua posição na coluna **1**;
- Se discorda parcialmente (**DP**) da afirmação, assinale com um X, a sua posição na coluna **2**;
- Se concorda parcialmente (**CP**) da afirmação, assinale com um X a sua posição na coluna **3**;
- Se concorda inteiramente (**CI**) da afirmação, assinale com um X a sua posição na coluna **4**;

13- Para mim a filosofia é:

	DI	DP	CP	CI
a- Uma reflexão profunda acerca da realidade;				
b- Um discurso crítico acerca do mundo, da sociedade, do homem;				
c- Fundamentalmente uma epistemologia dos saberes actuais;				
d- Um estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade;				
e- Uma ciência, muito embora subjectiva, que procura um enfoque geral acerca da realidade;				
f- Uma problematização criativa acerca do mundo actual perspectivando novas possibilidades:				
g- Uma teoria de orientação existencial, suscitando atitudes mais assumidas de cada pessoa;				
h- Um jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir pragmaticamente na realidade actual:				
i- Um estudo histórico da tradição do pensamento racional;				
j- Um conhecimento eclético de ideias “eternas” (perenes) da cultura humana;				
k- Um pensamento original, diverso de todos os saberes, que sem “utilidade” tem um <i>valor formativo</i> inerente.				
l- Um saber técnico, um “laboratório conceptual” capaz de levantar problemas;				
Outras: _____				
_____				
_____				
_____				

14- Se tivesse de atribuir uma finalidade à educação, enquanto professor(a) de filosofia seria :

DI DP CP CI

	DI	DP	CP	CI
<b>a- formar pessoas um pouco mais críticas;</b>				
<b>b- tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante</b>				
<b>c- detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida;</b>				
<b>d- formar o espírito de modo a pensar com ordem clareza e rigor</b>				
<b>e- manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins</b>				
<b>f- ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide;</b>				
<b>g- combater as sociedade “uniformizantes”; fazer emergir uma subjectividade como capacidade de “fazer de outro modo”, configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar</b>				

<b>coisas;</b>				
<b>h- desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência</b>				
<b>i- preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático</b>				

outras:.....

15- **Concorda com os objectivos dos programas actuais que conhece?**

Sim		Não		Em parte	
-----	--	-----	--	----------	--

16- **Rejeita algum objectivo em especial?**

Sim		Não	
-----	--	-----	--

-Em caso afirmativo qual?

.....

17- **Acrescentaria algum objectivo em especial?**

Sim		Não	
-----	--	-----	--

- Em caso afirmativo qual?

.....

18- **O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão é: (opte por uma delas): **ASSINALE COM UM X****

a- Sobretudo um ensino eclético enquanto recolhe um pouco de cada teoria, autor, as ideias “eternas” e as apresenta sinteticamente aligeirando as diferenças e simplificando a ordem dos problemas de forma a conseguir uma boa consecução;

b- Sobretudo uma prática de tipo jogo de problematização criativa, nem sempre tocando o centro dos conteúdos mas sobretudo exercitando o pensamento dirigido às questões actuais.

19- **Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário, (assinale apenas uma com X):**

a- Filosofar para levar à Filosofia.....

b- Ensinar filosofia para levar a filosofar.....

20- **Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente (assinale apenas uma com X):**

a) Uma filosofia mais autónoma, desvinculada de opiniões concretas, menos envolvida no momento histórico ainda que, incorrendo na crítica de algum isolamento

b) Ou, uma filosofia mais participativa, mais integrada nos problemas e opiniões actuais ainda que, incorrendo na crítica de alguma perda de autonomia

21-Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que: **Assinale com um X**

a- Respeitando confissões e partidos, tem também um respeito igual por todas as opiniões, impondo alguns limites razoáveis à liberdade de pensar e raciocinar, Ou
b- Respeitando confissões e partidos, não é neutro e por isso toma posição diante dos enunciados pondo a razão em diálogo consigo mesmo, sem limites.
c) outra: indique por favor:

22- **Considera que:** **Assinale com um X**

a- Para libertar a capacidade racional nos jovens, deve-se permitir ou tolerar alguns excessos do pensamento especulativo
b- Para libertar, devem-se considerar todos os excessos do pensamento como necessários, possivelmente mais criativos;
c- A razão a ser libertada requer um trabalho acompanhado e disciplinado que impeça o desvio da ordem lógica, os excessos são sempre depreciativos à construção racional.

**Diante das afirmações que se seguem, mostre o grau de frequência de uso, do seguinte modo:**

- Se não utiliza **(NU)**, assinale com X a coluna **1**;
- Se pouco frequente **(PF)**, assinale com um X a coluna **2** ;
- Se frequente **(F)**, assinale com X a coluna **3**;
- Se muito frequente **(MF)**, assinale com X a coluna **4**.

23-**Na didáctica: No ensino da filosofia no secundário, procuro:** **NU PF F MF**

A- Expor de forma neutra e acrítica				
B- Expor suscitando desde logo a crítica, ainda que com enunciados neutros				
C- Expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais				
D- Explicar os conteúdos recorrendo sempre que possível, e não apenas quando necessário, à história da filosofia como fundamento				
E- O comentário dos alunos a textos				
F- A leitura e interpretação de textos como suporte de informação;				
G- Debater/ Argumentar proposições não- consensuais;				
H – Debater/Argumentar proposições neutras e acríticas				
I- Redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas				
J- Construir e fornecer esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria				
L- Outros (assinale-os por favor):..... .....				

24- **Utiliza textos nas aulas:**

**NU PF F MF**

Não Filosóficos
Filosóficos

25- **Planifica as aulas:**

**NU PF F MF**

Individualmente
<b>Em grupo</b>

26- **Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico:**

**NU PF F MF**

Individualmente
<b>Em grupo</b>

27- **Gostaria de promover (mais)?**

Sim		Não		Talvez	
-----	--	-----	--	--------	--

28- **Se promove, indique quais as de maior frequência:** Utilize uma escala de 1 a 5 sendo o

**1 correspondente à mais frequente**

Concursos (actividades lúdicas);
Conferências;
Convívios/ tertúlias;
Clubes;
Debates;
Exposições;
Jornais/ revistas;
Seminários;

- Outras.....Indique por favor:.....

29- **A minha avaliação corresponde àqueles que seriam, a meu ver, os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar:**

Sim		Não		Parcialmente	
-----	--	-----	--	--------------	--

30- **Considerando que além de professor(a) foi já aluno (a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) última(s) década(s) e avalie pessoalmente a evolução**

MUITO NEGATIVO	1	2	3	4	5	MUITO POSITIVO
----------------	---	---	---	---	---	----------------

31- Se tem experiência superior a 10 anos de carreira:

**Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da disciplina de Filosofia**

Sim		Não	
-----	--	-----	--

32- **Em caso de ter respondido afirmativamente, preferencialmente, a que razões atribui essas dificuldades:** **ASSINALE COM UM X Não tem opinião**

Razões internas à disciplina			
Razões externas à disciplina			

33- **Por ordem decrescente, assinale os elementos que considera mais determinantes na qualidade do ensino/aprendizagem da filosofia:** (de um a oito): **1 (Um) a mais determinante**

a- Alunos (níveis de aprendizagem)	
b- Condições materiais/físicas da prática lectiva	
c- Currículos (organização dos cursos/disciplinas)	
d- Experiência profissional dos docentes	
e- Formação dos docentes (inicial e contínua)	
f- Funcionamento do grupo disciplinar ou área disciplinar	
g- Informação actualizada sobre o funcionamento do sistema	
h- Metodologias empregues na aula	
i- Organização institucional do sistema educativo	
j- Organização local da escola	
k- Programas	
l- Sistema de avaliação	
m- Valor social atribuído à disciplina	
n- outra:.....	

34- **Considera que no ensino secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?**

34.1-Sim	34.2 -Não	34.3- Só em alguns casos (níveis ou temas)
----------	-----------	--

35- **Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Introdução à Filosofia\***

- Muito negativo	1	2	3	4	5	- Muito positivo	- Não conhece	
------------------	---	---	---	---	---	------------------	---------------	--

(\*sabendo que o seu conhecimento sobre os mesmos possa ser ainda um pouco distanciado)

36- **Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi :**

- Muito negativo	1	2	3	4	5	- Muito positivo	- Não conhece	
------------------	---	---	---	---	---	------------------	---------------	--

37- **Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis:**

- Nada flexível	1	2	3	4	5	Muito flexível
-----------------	---	---	---	---	---	----------------

38- **Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?**

SIM	NÃO	Outra
-----	-----	-------

39- **Concorda com relevância da História de Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?**

SIM		NÃO		Outra	
-----	--	-----	--	-------	--

40- **Concorda com a avaliação por exame à disciplina de Filosofia?**

SIM	NÃO	Outra
-----	-----	-------

41- **Concorda com a avaliação por exame à disciplina de Filosofiano 12º ?**

SIM		NÃO		Outra	
-----	--	-----	--	-------	--

42- **Concorda com o facto da disciplina de Filosofia no 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?**

SIM	NÃO	Outra
-----	-----	-------

43- **Concordaria com programas de filosofia para o ensino básico?**

SIM		NÃO		Outra	
-----	--	-----	--	-------	--

II PARTE

**A - Como cidadão que problemas da actualidade considera mais preocupantes?**

.....  
.....  
.....

**B – Sinteticamente exprima uma consideração sobre a juventude actual:**

.....  
.....  
.....

**C – Considera-se alguém com uma clara convicção política assumida, expressa nas suas opiniões constantes? – Em caso afirmativo, expresse-a por favor:**

.....  
.....  
.....

**D – Que gosto ou prazer retira de ensinar Filosofia?**

.....  
.....  
.....

**E -Que conteúdo da disciplina de filosofia considera fundamental para a realidade dos jovens actuais?**

.....  
.....  
.....

**F – Enumere três autores que presentemente considere mais importantes no panorama completo de toda a filosofia:**

.....  
.....  
.....

**G – Indique uma razão que daria aos responsáveis institucionais para justificar a existência da disciplina de Filosofia no ensino secundário**

.....  
.....  
.....

**H – Que expectativas tem em relação ao ensino da filosofia para o futuro?**

.....  
.....  
.....

Muito obrigada pela sua participação.



---

# **ANEXOS II**

## **QUADROS DE ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS**

---



### ANEXO III

## QUADROS DE ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS

1-Sexo dos inquiridos \* Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?

<b>Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?</b>					
Sexo dos inquiridos			sim	não	Total
	Masculino		45	24	69
	Feminino		20	22	42
Total			65	46	111

2-Sexo dos inquiridos \* Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?

<b>Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?</b>								
Sexo dos inquiridos		não satisfeito	pouco satisfeito	satisfeito	muito satisfeito	completamente satisfeito	Total	
		Masculino	2	1	8	30	26	67
		Feminino	4	3	6	20	9	42
Total		6	4	14	50	35	109	

3-Sexo dos inquiridos \* Escolhê-la-ia hoje de novo?

<b>Escolhê-la-ia hoje de novo?</b>						
Sexo dos inquiridos			sim	não	talvez	Total
	Masculino		44	5	20	69
	Feminino		26	7	9	42
Total			70	12	29	111

4-Sexo dos inquiridos \* Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia

<b>Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia</b>								
Sexo dos inquiridos		muito fácil	fácil	satisfatório	difícil	muito difícil	Total	
		Masculino	7	19	17	17	8	68
		Feminino	4	16	9	11	2	42
Total		11	35	26	28	10	110	

5-Sexo dos inquiridos \* Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados

<b>Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados</b>							
Sexo dos inquiridos		fraca	satisfatória	boa	muito boa	Total	
		Masculino	2	16	36	14	68
		Feminino		7	27	7	41
Total		2	23	63	21	109	

6-Sexo dos inquiridos \* Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva

<b>Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva</b>								
Sexo dos inquiridos		muito fraca	fraca	satisfatória	boa	muito boa	Total	
		Masculino	1	1	18	34	11	65
		Feminino	1	4	9	23	3	40
Total		2	5	27	57	14	105	

7-Sexo dos inquiridos \* Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade

<b>Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade</b>							
Sexo dos inquiridos		muito fraca	fraca	satisfatória	boa	muito boa	Total
		Masculino	12	13	17	15	
	Feminino	5	12	11	4	2	34
Total		17	25	28	19	6	95

8-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade

<b>A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Masculino	2	1	22	
	Feminino	2	2	11	27	42
Total		4	3	33	71	111

9-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem

<b>A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade, do homem</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Masculino	2	3	10	
	Feminino	1	2	4	35	42
Total		3	5	14	89	111

10-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como epistemologia dos saberes actuais

<b>Fundamentalmente uma epistemologia dos saberes actuais</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Masculino	1	17	39	
	Feminino	4	11	24	3	42
Total		5	28	63	15	111

11-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade

<b>Um estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Masculino	7	22	33	
	Feminino	8	8	22	4	42
Total		15	30	55	11	111

12-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade

<b>Uma ciência, muito embora subjectiva, que procura enfoque geral acerca da realidade</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Masculino	13	20	29	
	Feminino	11	10	16	5	42
Total		24	30	45	12	111

13-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual

<b>Uma problematização criativa acerca do mundo actual prosperctivando novas possibilidades</b>					
Sexo dos inquiridos		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	5	27	37	69
	Feminino	5	16	21	42
Total		10	43	58	111

14-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como teoria de orientação existencial

<b>Uma teoria de orientação existencial, suscitando atitudes mais assumidas de cada pessoa</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	6	10	29	24	69
	Feminino	3	7	21	11	42
Total		9	17	50	35	111

15-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual

<b>Um jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir pragmaticamente na realidade actual</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	7	16	35	11	69
	Feminino	6	8	25	3	42
Total		13	24	60	14	111

16-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais

<b>Uma reflexão (filosófica) centrada na História da Filosofia e problemas atemporais</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	8	17	31	13	69
	Feminino	4	13	22	3	42
Total		12	30	53	16	111

17-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema

<b>Um confronto de teses opostas face a um problema a que se segue uma conclusão fazendo a ponte entre as várias doutrinas</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	8	23	30	8	69
	Feminino	5	11	21	5	42
Total		13	34	51	13	111

18-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente

<b>Um pensamento original, diverso de todos os saberes, que sem utilidade tem um valor formativo inerente.</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	12	16	27	12	67
	Feminino	3	15	16	8	42
Total		15	31	43	20	109

19-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas

<b>Um saber técnico, um “laboratório conceptual” capaz de levantar problemas</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	10	18	33	6	67
	Feminino	7	17	12	6	42
Total		17	35	45	12	109

20-Sexo dos inquiridos \* A filosofia como História das Ideias e da Cultura

<b>Uma História das Ideias e da Cultura</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	9	19	33	7	68
	Feminino	11	14	13	4	42
Total		20	33	46	11	110

21-Sexo dos inquiridos \* Formar pessoas um pouco mais críticas

<b>Formar pessoas um pouco mais críticas</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	1		20	48	69
	Feminino		1	14	27	42
Total		1	1	34	75	111

22-Sexo dos inquiridos \* Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante

<b>Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total	
	Masculino		12	57	69	
	Feminino	1	13	28	42	
Total		1	25	85	111	

23-Sexo dos inquiridos \* Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida

<b>Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	1	11	27	30	69
	Feminino	2	7	20	13	42
Total		3	18	47	43	111

24-Sexo dos inquiridos \* Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor Crosstabulation

<b>Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total	
	Masculino		15	54	69	
	Feminino	2	11	29	42	
Total		2	26	83	111	

25-Sexo dos inquiridos \* Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins

<b>Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	1	10	30	28	69
	Feminino	3	8	21	10	42
Total		4	18	51	38	111

26-Sexo dos inquiridos \* Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide

<b>Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino		8	35	26	69
	Feminino	2	7	20	13	42
Total		2	15	55	39	111

27-Sexo dos inquiridos \* Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas

<b>Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	1	10	23	35	69
	Feminino		3	22	17	42
Total		1	13	45	52	111

28-Sexo dos inquiridos \* Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência

<b>Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	6	21	29	13	69
	Feminino	4	15	18	5	42
Total		10	36	47	18	111

29-Sexo dos inquiridos \* Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático

<b>Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático</b>						
Sexo dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Masculino	3	5	24	37	69
	Feminino	2	2	13	24	41
Total		5	7	37	61	110

30-Sexo dos inquiridos \* Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?

<b>Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?</b>					
Sexo dos inquiridos		sim	não	em parte	Total
	Masculino	27	3	39	69
	Feminino	19	2	21	42
Total		46	5	60	111

31-Sexo dos inquiridos \* Rejeita algum objectivo em especial?

<b>Rejeita algum objectivo em especial?</b>				
Sexo dos inquiridos		sim	não	Total
	Masculino	8	61	69
	Feminino	2	40	42
Total		10	101	111

32-Sexo dos inquiridos \* Acrescentaria algum objectivo em especial?

<b>Acrescentaria algum objectivo em especial?</b>				
Sexo dos inquiridos		sim	não	Total
	Masculino	9	60	69
	Feminino	2	40	42
Total		11	100	111

33-Sexo dos inquiridos \* O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão Crosstabulation

<b>O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão</b>				
Sexo dos inquiridos		Um ensino eclético enquanto recolhe um pouco de cada teoria	Uma prática de tipo jogo de problematização criativa	Total
	Masculino	22	46	68
	Feminino	17	21	38
Total		39	67	106

34-Sexo dos inquiridos \* Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário

<b>Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário</b>				
Sexo dos inquiridos		Filosofar para levar à filosofia	Ensinar filosofia para levar a filosofar	Total
	Masculino	36	31	67
	Feminino	23	16	39
Total		59	47	106

35-Sexo dos inquiridos \* Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente

<b>Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente</b>				
Sexo dos inquiridos		Uma filosofia mais autónoma	Uma filosofia mais participativa	Total
	Masculino	7	60	67
	Feminino	5	36	41
Total		12	96	108

36-Sexo dos inquiridos \* Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:

<b>Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:</b>					
Sexo dos inquiridos		Respeito igual por todas as opiniões	Não é neutro e por isso toma posição	outra	Total
	Masculino	29	38		67
	Feminino	11	25	3	39
Total		40	63	3	106

37-Sexo dos inquiridos \* O que considera sobre libertar a capacidade racional

<b>O que considera sobre libertar a capacidade racional</b>					
Sexo dos inquiridos		Para libertar (...) deve-se tolerar alguns excessos	Para libertar (...) devem-se considerar todos os excessos	A razão a ser libertada requer um trabalho acompanhado e disciplinado	Total
	Masculino	36	7	22	65
	Feminino	19	9	12	40
Total		55	16	34	105

38-Sexo dos inquiridos \* No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica

<b>No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica</b>						
Sexo dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Masculino	13	24	20	10	67
	Feminino	10	23	5	4	42
Total		23	47	25	14	109

39-Sexo dos inquiridos \* No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros

<b>No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros</b>						
Sexo dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Masculino	3	21	34	11	69
	Feminino	3	15	18	6	42
Total		6	36	52	17	111

40-Sexo dos inquiridos \* No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais

<b>No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais</b>						
Sexo dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Masculino	1	12	43	13	69
	Feminino		9	26	7	42
Total		1	21	69	20	111

41-Sexo dos inquiridos \* No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento

<b>No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento</b>						
Sexo dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Masculino	2	12	34	21	69
	Feminino	3	11	24	4	42
Total		5	23	58	25	111

42-Sexo dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos

<b>No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos</b>					
		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	1	29	39	69
	Feminino	4	16	22	42
Total		5	45	61	111

43-Sexo dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação

<b>No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação</b>					
		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	1	22	46	69
	Feminino	1	22	19	42
Total		2	44	65	111

44-Sexo dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições nao-consensuais

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições nao-consensuais</b>					
		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	2	27	40	69
	Feminino	5	22	15	42
Total		7	49	55	111

45-Sexo dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura argumentar proposições neutras e acrícticas

<b>No ensino da filosofia procura argumentar proposições neutras e acrícticas</b>						
		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	7	19	29	14	69
	Feminino	8	22	8	4	42
Total		15	41	37	18	111

46-Sexo dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)

<b>No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)</b>						
		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	1	14	39	15	69
	Feminino	3	14	16	9	42
Total		4	28	55	24	111

47-Sexo dos inquiridos \* No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria

<b>No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria</b>						
		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino		4	34	31	69
	Feminino	2	11	17	12	42
Total		2	15	51	43	111

48-Sexo dos inquiridos \* Utiliza nas aulas textos não-filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos não-filosóficos</b>						
		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total

**ANEXO II**

Sexo dos inquiridos	Masculino	4	27	30	8	69
	Feminino	5	18	15	3	41
Total		9	45	45	11	110

49-Sexo dos inquiridos \* Utiliza nas aulas textos filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos filosóficos</b>						
Sexo dos inquiridos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Masculino	1	1	22	45	69
	Feminino	1	1	15	25	42
Total		2	2	37	70	111

50-Sexo dos inquiridos \* Planifica as aulas individualmente

<b>Planifica as aulas individualmente</b>						
Sexo dos inquiridos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Masculino	2	3	16	48	69
	Feminino	2	4	13	23	42
Total		4	7	29	71	111

51-Sexo dos inquiridos \* Planifica as aulas em grupo

<b>Planifica as aulas em grupo</b>						
Sexo dos inquiridos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Masculino	13	27	23	6	69
	Feminino	12	20	7	3	42
Total		25	47	30	9	111

52-Sexo dos inquiridos \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente</b>						
Sexo dos inquiridos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Masculino	23	29	9	8	69
	Feminino	15	19	6	1	41
Total		38	48	15	9	110

53-Sexo dos inquiridos \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo</b>						
Sexo dos inquiridos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Masculino	8	27	24	10	69
	Feminino	9	21	10	1	41
Total		17	48	34	11	110

54-Sexo dos inquiridos \* Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?

<b>Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?</b>					
		sim	não	talvez	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	40	2	26	68
	Feminino	14	3	20	37
Total		54	5	46	105

55- Sexo dos inquiridos \* A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar

<b>A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar</b>					
		sim	não	parcialmente	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	13	3	22	38
	Feminino	10	3	12	25
Total		23	6	34	63

56-Sexo dos inquiridos \* Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na (s) últimas década (s) e avalie pessoalmente a evolução

<b>Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na (s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução</b>							
		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	1	10	45	9	1	66
	Feminino	3	8	18	10	2	41
Total		4	18	63	19	3	107

57-Sexo dos inquiridos \* Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?

<b>Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?</b>				
		sim	não	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	43	15	58
	Feminino	17	14	31
Total		60	29	89

58-Sexo dos inquiridos \* Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?

<b>Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?</b>					
		razões internas à disciplina	razões externas à disciplina	sem opinião	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	7	35	1	43
	Feminino	4	13		17
Total		11	48	1	60

59-Sexo dos inquiridos \* Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?  
Crosstabulation

<b>Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?</b>					
		sim	não	só em alguns casos	Total
Sexo dos inquiridos	Masculino	43	3	23	69
	Feminino	31		10	41
Total		74	3	33	110

60-Sexo dos inquiridos \* Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?

<b>Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?</b>							
Sexo dos inquiridos		negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	nao conhece	Total
	Masculino	3	32	26	6	1	68
	Feminino	4	14	17	4	2	41
Total		7	46	43	10	3	109

61-Sexo dos inquiridos \* Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi :

<b>Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi:</b>								
Sexo dos inquiridos		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	não conhece	Total
	Masculino		2	37	20	3	6	68
	Feminino	1	3	19	8	5	6	42
Total		1	5	56	28	8	12	110

62-Sexo dos inquiridos \* Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?

<b>Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?</b>							
Sexo dos inquiridos		nada flexível	pouco flexível	satisfatoriamente flexível	bastante flexível	muito flexível	Total
	Masculino	2	5	38	21	3	69
	Feminino		7	15	14	4	40
Total		2	12	53	35	7	109

63-Sexo dos inquiridos \* Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?

<b>Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?</b>					
Sexo dos inquiridos		sim	não	outra	Total
	Masculino	30	35	4	69
	Feminino	23	15	3	41
Total		53	50	7	110

64-Sexo dos inquiridos \* Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?

<b>Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?</b>					
Sexo dos inquiridos		sim	Não	outra	Total
	Masculino	37	24	8	69
	Feminino	26	13	3	42
Total		63	37	11	111

65-Sexo dos inquiridos \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?</b>					
Sexo dos inquiridos		sim	não	outra	Total
	Masculino	32	28	9	69
	Feminino	25	12	5	42
Total		57	40	14	111

66-Sexo dos inquiridos \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?</b>					
Sexo dos inquiridos		sim	não	outra	Total
	Masculino	55	11	3	69
	Feminino	36	3	2	41
Total		91	14	5	110

67-Sexo dos inquiridos \* Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?

<b>Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?</b>					
Sexo dos inquiridos		sim	não	outra	Total
	Masculino	33	30	6	69
	Feminino	19	18	5	42
Total		52	48	11	111

68-Sexo dos inquiridos \* Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?

<b>Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?</b>					
Sexo dos inquiridos		sim	não	outra	Total
	Masculino	48	14	7	69
	Feminino	30	11	1	42
Total		78	25	8	111

69-Idade dos inquiridos \* Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?

<b>Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?</b>				
Idade		sim	não	Total
	Dos 21 aos 30	7		7
	Dos 31 aos 40	33	10	43
	Dos 41 aos 50	24	25	49
	Dos 51 aos 60	1	12	13
	+ de 61 anos		1	1
Total		65	48	113

70-Idade dos inquiridos \* Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?

<b>Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?</b>							
Idade		não satisfeito	pouco satisfeito	satisfeito	muito satisfeito	completamente satisfeito	Total
	21 aos 30				5	2	7
	31 aos 40	2	2	7	15	16	42
	41 aos 50	4		5	24	15	48
	51 aos 60		2	2	7	2	13
	+ de 61 anos					1	1
Total		6	4	14	51	36	111

71-Idade dos inquiridos \* Escolhê-la-ia hoje de novo?

<b>Escolhê-la-ia hoje de novo?</b>					
Idade		Sim	não	talvez	Total
	21 aos 30	6	1		7
	31 aos 40	27	2	14	43
	41 aos 50	31	8	10	49

	51 aos 60	6	1	6	13
	+ de 61 anos	1			1
	Total	71	12	30	113

72-Idade dos inquiridos \* Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia

<b>Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia</b>							
		muito fácil	fácil	satisfatório	difícil	muito difícil	Total
Idade	21 aos 30	1	3	1	2		7
	31 aos 40	6	12	11	8	5	42
	41 aos 50	4	17	9	15	4	49
	51 aos 60		5	5	2	1	13
	+ de 61 anos				1		1
Total		11	37	26	28	10	112

73-Idade dos inquiridos \* Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados

<b>Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados</b>						
		Fraca	satisfatória	boa	muito boa	Total
Idade	21 aos 30	1	1	4	1	7
	31 aos 40	1	6	25	9	41
	41 aos 50		13	25	11	49
	51 aos 60		3	10		13
	+ de 61 anos		1			1
Total		2	24	64	21	111

74-Idade dos inquiridos \* Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva  
Crosstabulation

<b>Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva</b>							
		muito fraca	fraca	satisfatória	boa	muito boa	Total
Idade	21 aos 30			1	2		3
	31 aos 40		3	8	24	6	41
	41 aos 50	2	2	12	25	7	48
	51 aos 60			5	7	1	13
	+de 61 anos			1			1
Total		2	5	27	58	14	106

75-Idade dos inquiridos \* Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade Crosstabulation

<b>Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade</b>							
		muito fraca	fraca	satisfatória	boa	muito boa	Total
Idade	21 aos 30		1				1
	31 aos 40	3	10	6	11	4	34
	41 aos 50	13	12	14	7	2	48
	51 aos 60	1	2	7	2		12
	+ de 61 anos			1			1
Total		17	25	28	20	6	96

76-Idade dos inquiridos \* A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade Crosstabulation

<b>A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade</b>						
		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
Idade	dos 21 aos 30			3	4	7
	dos 31 aos 40	2	1	10	30	43
	dos 41 aos 50	1	2	16	30	49

	dos 51 aos 60	1		4	8	13
	+ de 61 anos				1	1
	Total	4	3	33	73	113

77-Idade dos inquiridos \* A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem

<b>A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		dos 21 aos 30			1	6
	dos 31 aos 40	2	1	8	32	43
	dos 41 aos 50	1	2	5	41	49
	dos 51 aos 60		2		11	13
	+ de 61 anos				1	1
	Total	3	5	14	91	113

78-Idade dos inquiridos \* A filosofia como epistemologia dos saberes actuais Crosstabulation

<b>A filosofia como epistemologia dos saberes actuais</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		dos 21 aos 30		3	3	1
	dos 31 aos 40	2	10	26	5	43
	dos 41 aos 50	1	12	28	8	49
	dos 51 aos 60	1	4	7	1	13
	+ de 61 anos	1				1
	Total	5	29	64	15	113

79-Idade dos inquiridos \* A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade Crosstabulation

<b>A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Dos 21 aos 30		1	6	
	Dos 31 aos 40	4	12	22	5	43
	Dos 41 aos 50	5	16	23	5	49
	Dos 51 aos 60	5	2	5	1	13
	+ de 61 anos	1				1
	Total	15	31	56	11	113

80-  
Idad  
e

dos inquiridos \* A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade

<b>A filosofia como ciência que procura o enfoque geral acerca da realidade</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Dos 21 aos 30		4	2	1
	Dos 31 aos 40	8	8	20	7	43
	Dos 41 aos 50	11	15	18	5	49
	Dos 51 aos 60	4	3	6		13
	+ de 61 anos	1				1
	Total	24	30	46	13	113

81-Idade dos inquiridos \* A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual

<b>A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual</b>					
Idade		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		dos 21 aos 30		2	5

dos 31 aos 40	3	17	23	43
dos 41 aos 50	2	20	27	49
dos 51 aos 60	3	6	4	13
+de 61 anos	1			1
Total	9	45	59	113

82-Idade dos inquiridos \* A filosofia como teoria de orientação existencial

<b>A filosofia como teoria de orientação existencial</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30		1	1	5	7
	dos 31 aos 40	5	6	21	11	43
	dos 41 aos 50	4	6	21	18	49
	dos 51 aos 60		3	8	2	13
	+ de 61 anos		1			1
Total	9	17	51	36	113	

83-Idade dos inquiridos \* A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual

<b>A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Dos 21 aos 30	1		5	1	7
	Dos 31 aos 40	1	9	26	7	43
	Dos 41 aos 50	6	11	25	7	49
	Dos 51 aos 60	5	4	4		13
	+de 61 anos	1				1
Total	14	24	60	15	113	

84-Idade dos inquiridos \* A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais

<b>A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Dos 21 aos 30	1	2	3	1	7
	Dos 31 aos 40	4	13	17	9	43
	Dos 41 aos 50	4	11	28	6	49
	Dos 51 aos 60	2	6	5		13
	+ de 61 anos	1				1
Total	12	32	53	16	113	

85-Idade dos inquiridos \* A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema

<b>A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30	1	2	2	2	7
	dos 31 aos 40	3	11	23	6	43
	dos 41 aos 50	4	18	23	4	49
	dos 51 aos 60	5	4	3	1	13
	+ de 61 anos	1				1

Total	14	35	51	13	113
-------	----	----	----	----	-----

86-Idade dos inquiridos \* A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente

<b>A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30		1	5	1	7
	dos 31 aos 40	6	11	15	10	42
	dos 41 aos 50	8	14	19	7	48
	dos 51 aos 60	1	5	5	2	13
	+ de 61 anos			1		1
Total	15	31	45	20	111	

87-Idade dos inquiridos \* A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas

<b>A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30		1	5	1	7
	dos 31 aos 40	5	11	20	6	42
	dos 41 aos 50	9	14	19	6	48
	dos 51 aos 60	3	8	2		13
	+ de 61 anos	1				1
Total	18	34	46	13	111	

88-Idade dos inquiridos \* A filosofia como História das Ideias e da Cultura Crosstabulation

<b>A filosofia como História das Ideias e da Cultura</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30		2	4	1	7
	dos 31 aos 40	9	9	20	5	43
	dos 41 aos 50	7	18	18	5	48
	dos 51 aos 60	4	2	6	1	13
	+ de 61 anos		1			1
Total	20	32	48	12	112	

89-Idade dos inquiridos \* Formar pessoas um pouco mais críticas

<b>Formar pessoas um pouco mais críticas</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30	1		2	4	7
	dos 31 aos 40			16	27	43
	dos 41 aos 50			13	36	49
	dos 51 aos 60		1	3	9	13
	+ de 61 anos			1		1
Total	1	1	35	76	113	

90-Idade dos inquiridos \* Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante

<b>Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante</b>					
Idade		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30			7	7
	dos 31 aos 40		9	34	43
	dos 41 aos 50		12	37	49
	dos 51 aos 60	1	3	9	13
	+ de 61 anos		1		1
Total		1	25	87	113

91-Idade dos inquiridos \* Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida

<b>Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30		2	1	4	7
	dos 31 aos 40	2	9	16	16	43
	dos 41 aos 50		6	23	20	49
	dos 51 aos 60	1	1	7	4	13
	+ de 61 anos			1		1
Total		3	18	48	44	113

92-Idade dos inquiridos \* Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor

<b>Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor</b>					
Idade		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30			7	7
	dos 31 aos 40		10	33	43
	dos 41 aos 50		14	35	49
	dos 51 aos 60	1	4	8	13
	+ de 61 anos	1			1
Total		2	28	83	113

93-Idade dos inquiridos \* Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins

<b>Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30			2	5	7
	dos 31 aos 40	1	5	19	18	43
	dos 41 aos 50	2	10	24	13	49
	dos 51 aos 60	1	1	8	3	13
	+ de 61 anos		1			1
Total		4	17	53	39	113

94-Idade dos inquiridos \* Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide

<b>Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30		1	3	3	7
	dos 31 aos 40	2	5	21	15	43
	dos 41 aos 50		7	24	18	49
	dos 51 aos 60		2	7	4	13
	+ de 61 anos			1		1
Total		2	15	56	40	113

95-Idade dos inquiridos \* Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas

<b>Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30		2	4	1	7
	dos 31 aos 40	1		15	22	43
	dos 41 aos 50		4	20	25	49
	dos 51 aos 60		1	5	7	13
	+ de 61 anos			1		1
Total		1	12	45	55	113

96-Idade dos inquiridos \* Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência

<b>Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30	1	2	4		7
	dos 31 aos 40	4	17	15	7	43
	dos 41 aos 50	4	15	21	9	49
	dos 51 aos 60	1	2	8	2	13
	+ de 61 anos		1			1

Total	10	37	48	18	113
-------	----	----	----	----	-----

97-Idade dos inquiridos \* Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático

<b>Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático</b>						
Idade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	dos 21 aos 30			3	4	7
	dos 31 aos 40	1	4	13	25	43
	dos 41 aos 50	3	2	20	24	49
	dos 51 aos 60	1	1		11	13
Total	5	7	36	64	112	

98-Idade dos inquiridos \* Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?

<b>Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?</b>					
Idade dos inquiridos		sim	não	em parte	Total
	dos 21 aos 30	4		3	7
	dos 31 aos 40	16	2	25	43
	dos 41 aos 50	21	2	26	49
	dos 51 aos 60	5	1	7	13
	+ de 61 anos			1	1
Total	46	5	62	113	

99-Idade dos inquiridos \* Rejeita algum objectivo em especial?

<b>Rejeita alguns objectivo em especial?</b>				
Idade dos inquiridos		sim	não	Total
	dos 21 aos 30		7	7
	dos 31 aos 40	3	40	43
	dos 41 aos 50	6	43	49
	dos 51 aos 60		13	13
	+ de 61 anos	1		1
Total	10	103	113	

100-Idade dos inquiridos \* Acrescentaria algum objectivo em especial? Crosstabulation

<b>Acrescentaria algum objectivo em especial?</b>				
Idade dos inquiridos		sim	não	Total
	dos 21 aos 30		7	7
	dos 31 aos 40	5	38	43
	dos 41 aos 50	6	43	49
	dos 51 aos 60		13	13
	+ de 61 anos		1	1
Total	11	102	113	

101-Idade dos inquiridos \* O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão

<b>O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão</b>				
Idade		Um ensino eléctico enquanto recolhe um pouco de cada teoria	Uma prática de tipo jogo de problematização criativa	Total
	dos 21 aos 30		3	4

dos 31 aos 40	15	27	42
dos 41 aos 50	14	33	47
dos 51 aos 60	7	5	12
+ de 61 anos		1	1
Total	39	70	109

102-Idade dos inquiridos \* Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário

<b>Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário</b>				
Idade		Filosofar para levar à filosofia	Ensinar filosofia para levar a filosofar	Total
	dos 21 aos 30		3	4
dos 31 aos 40		23	18	41
dos 41 aos 50		25	22	47
dos 51 aos 60		9	3	12
+ de 61 anos			1	1
Total		60	48	108

103-Idade dos inquiridos \* Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente

<b>Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente</b>				
Idade		Uma filosofia mais autónoma	Uma filosofia mais participativa	Total
	dos 21 aos 30			7
dos 31 aos 40		7	36	43
dos 41 aos 50		4	43	47
dos 51 aos 60		1	11	12
+ de 61 anos		1		1
Total		13	97	110

104-Idade dos inquiridos \* Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:

<b>Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:</b>					
Idade		Respeito igual por todas as opiniões	Não é neutro e por isso toma posição	outra	Total
	dos 21 aos 30		2	4	1
dos 31 aos 40		18	23	2	43
dos 41 aos 50		19	27		46
dos 51 aos 60		2	9		11
+ de 61 anos			1		1
Total		41	64	3	108

105-Idade dos inquiridos \* O que considera sobre libertar a capacidade racional

<b>O que considera sobre libertar a capacidade racional</b>					
Idade		Para libertar a razão deve-se tolerar alguns excessos	Para libertar a razão devem-se considerar todos os excessos	A razão a ser libertada requer um trabalho acompanhado e disciplinado	Total

	dos 21 aos 30	4		3	7
	dos 31 aos 40	21	9	12	42
	dos 41 aos 50	25	7	15	47
	dos 51 aos 60	5	1	4	10
	+ de 61 anos	1			1
	Total	56	17	34	107

106-Idade dos inquiridos \* No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica

<b>No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica</b>						
		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Idade	dos 21 aos 30	2	3	2		7
	dos 31 aos 40	9	18	9	5	41
	dos 41 aos 50	8	20	11	10	49
	dos 51 aos 60	3	7	3		13
	+ de 61 anos	1				1
Total		23	48	25	15	111

107- Idade dos inquiridos \* No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros

<b>No ensino da filosofia procuro expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros</b>						
		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Idade	dos 21 aos 30		2	4	1	7
	dos 31 aos 40	1	13	21	8	43
	dos 41 aos 50	3	17	21	8	49
	dos 51 aos 60	1	5	6	1	13
	+ de 61 anos	1				1
Total		6	37	52	18	113

108-Idade dos inquiridos \* No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados nao-consensuais

<b>No ensino da filosofia procuro expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados nao-consensuais</b>						
		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Idade	Dos 21 aos 30		1	6		7
	Dos 31 aos 40	1	6	30	6	43
	Dos 41 aos 50		9	28	12	49
	Dos 51 aos 60		4	7	2	13
	+ de 61 anos		1			1
Total		1	21	71	20	113

109-Idade dos inquiridos \* No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento Crosstabulation

<b>No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento</b>						
		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Idade	dos 21 aos 30		1	5	1	7
	dos 31 aos 40	1	11	24	7	43
	dos 41 aos 50	1	8	24	16	49

	dos 51 aos 60	3	4	4	2	13
	+ de 61 anos			1		1
	Total	5	24	58	26	113

110-Idade dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos Crosstabulation

<b>No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos</b>						
		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total	
Idade	dos 21 aos 30		3	4	7	
	dos 31 aos 40	1	18	24	43	
	dos 41 aos 50	2	19	28	49	
	dos 51 aos 60	2	5	6	13	
	+ de 61 anos		1		1	
Total		5	46	62	113	

111-Idade dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação

<b>No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação</b>						
		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total	
Idade	dos 21 aos 30		1	6	7	
	dos 31 aos 40	1	14	28	43	
	dos 41 aos 50	1	21	27	49	
	dos 51 aos 60		7	6	13	
	+ de 61 anos		1		1	
Total		2	44	67	113	

112-Idade dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições não-consensuais

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições não-consensuais</b>						
		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total	
Idade	dos 21 aos 30		4	3	7	
	dos 31 aos 40		17	26	43	
	dos 41 aos 50	4	24	21	49	
	dos 51 aos 60	4	4	5	13	
	+ de 61 anos		1		1	
Total		8	50	55	113	

113-Idade dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura argumentar proposições neutras e acrícticas

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições neutras e acrícticas</b>						
		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Idade	dos 21 aos 30	1	2	1	3	7
	dos 31 aos 40		15	19	9	43
	dos 41 aos 50	10	17	16	6	49
	dos 51 aos 60	4	8	1		13
	+ de 61 anos	1				1
Total		16	42	37	18	113

114-Idade dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais(monografias, dissertações, com orientações metodológicas)

<b>No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)</b>						
		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Idade	dos 21 aos 30			4	3	7
	dos 31 aos 40		9	23	11	43
	dos 41 aos 50		17	23	9	49
	dos 51 aos 60	3	3	6	1	13
	+ de 61 anos	1				1
Total		4	29	56	24	113

115-Idade dos inquiridos \* No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria

<b>No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria</b>						
		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Idade	dos 21 aos 30			4	3	7
	dos 31 aos 40		2	20	21	43
	dos 41 aos 50	1	7	21	20	49
	dos 51 aos 60	1	6	6		13
	+ de 61 anos		1			1
Total		2	16	51	44	113

116-Idade dos inquiridos \* Utiliza nas aulas textos não-filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos não-filosóficos</b>						
		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Idade	dos 21 aos 30		4	1	1	6
	dos 31 aos 40	5	14	20	4	43
	dos 41 aos 50	3	22	21	3	49
	dos 51 aos 60		7	3	3	13
	+ de 61 anos			1		1
Total		8	47	46	11	112

117-Idade dos inquiridos \* Utiliza nas aulas textos filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos filosóficos</b>						
		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Idade	dos 21 aos 30		1	2	4	7
	dos 31 aos 40		1	13	29	43
	dos 41 aos 50			15	34	49
	dos 51 aos 60	1		6	6	13
	+ de 61 anos	1				1
Total		2	2	36	73	113

118-Idade dos inquiridos \* Planifica as aulas individualmente

<b>Planifica as aulas individualmente</b>						
		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
Idade	dos 21 aos 30			2	5	
	dos 31 aos 40	3	2	8	30	43
	dos 41 aos 50	1	4	13	31	49

**ANEXO II**

	dos 51 aos 60		1	4	8	13
	+ de 61 anos			1		1
	Total	4	7	28	74	113

119-Idade dos inquiridos \* Planifica as aulas em grupo

<b>Planifica as aulas em grupo</b>						
Idade		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	dos 21 aos 30	1	4	2		7
	dos 31 aos 40	11	13	14	5	43
	dos 41 aos 50	7	25	13	4	49
	dos 51 aos 60	8	4	1		13
	+ de 61 anos	1				1
Total		28	46	30	9	113

120-Idade dos inquiridos \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente</b>						
Idade		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	dos 21 aos 30	3	3		1	7
	dos 31 aos 40	13	18	6	6	43
	dos 41 aos 50	15	23	9	1	48
	dos 51 aos 60	6	5	1	1	13
	+ de 61 anos	1				1
Total		38	49	16	9	112

121-Idade dos inquiridos \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo</b>						
Idade		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	dos 21 aos 30		3	4		7
	dos 31 aos 40	5	15	15	8	43
	dos 41 aos 50	7	26	13	2	48
	dos 51 aos 60	4	6	2	1	13
	+ de 61 anos	1				1
Total		17	50	34	11	112

122-Idade dos inquiridos \* Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?

<b>Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?</b>					
Idade		sim	não	talvez	Total
	dos 21 aos 30	3		4	7
	dos 31 aos 40	28	1	14	43
	dos 41 aos 50	22	4	20	46
	dos 51 aos 60	4		6	10
	+ de 61 anos			1	1
Total		57	5	45	107

123-Idade dos inquiridos \* A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar

<b>A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar</b>					
Idade		sm	não	parcialmente	Total

	dos 21 aos 30	2	1	2	5
	dos 31 aos 40	9	3	13	25
	dos 41 aos 50	9	1	16	26
	dos 51 aos 60	3	1	3	7
	+ de 61 anos			1	1
Total		23	6	35	64

124-Idade dos inquiridos \* Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução

<b>Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução</b>							
Idade		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	Total
		dos 21 aos 30			6	1	
	dos 31 aos 40	3	10	23	3	2	41
	dos 41 aos 50	1	4	30	12	1	48
	dos 51 aos 60		5	3	4		12
	+ de 61 anos			1			1
Total		4	19	63	20	3	109

125-Idade dos inquiridos \* Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?

<b>Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?</b>				
Idade		sim	não	Total
		dos 21 aos 30	1	
	dos 31 aos 40	24	7	31
	dos 41 aos 50	26	19	45
	dos 51 aos 60	9	3	12
	mais de 61 anos	1		1
Total		61	29	90

126-Idade dos inquiridos \* Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?

<b>Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?</b>					
Idade		razões internas à disciplina	razões externas à disciplina	sem opinião	Total
		dos 21 aos 30		1	
	dos 31 aos 40	4	19	1	24
	dos 41 aos 50	4	22		26
	dos 51 aos 60	3	6		9
	+ de 61 anos		1		1
Total		11	49	1	61

127-Idade dos inquiridos \* Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?

<b>Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?</b>					
Idade		Sim	não	só em alguns casos	Total
		dos 21 aos 30	2		5
	dos 31 aos 40	34	3	6	43
	dos 41 aos 50	30		18	48

**ANEXO II**

dos 51 aos 60	8		5	13
+ de 61 anos	1			1
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>3</b>	<b>34</b>	<b>112</b>

128-Idade dos inquiridos \* Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?

<b>Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?</b>							
Idade		negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	não conhece	Total
	dos 21 aos 30			3	4		
dos 31 aos 40		2	22	14	4		42
dos 41 aos 50		4	19	19	6	1	49
dos 51 aos 60		2	2	6		2	12
+ de 61 anos				1			1
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>46</b>	<b>44</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>111</b>

129-Idade dos inquiridos \* Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi

<b>Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi:</b>								
Idade		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	nao conhece	Total
	dos 21 aos 30				4			3
dos 31 aos 40			1	22	13	2	5	43
dos 41 aos 50		1	5	24	10	6	2	48
dos 51 aos 60				6	5		2	13
+ de 61 anos					1			1
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>6</b>	<b>56</b>	<b>29</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>112</b>

130-Idade dos inquiridos \* Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?

<b>Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?</b>							
Idade		nada flexível	pouco flexível	satisfatoriamente flexível	bastante flexível	muito flexível	Total
	dos 21 aos 30		1	1	3	1	1
dos 31 aos 40			4	24	15		43
dos 41 aos 50			7	22	13	6	48
dos 51 aos 60		1		7	4		12
+ de 61 anos					1		1
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>12</b>	<b>56</b>	<b>34</b>	<b>7</b>	<b>111</b>

131-Idade dos inquiridos \* Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?

<b>Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?</b>					
Idade		sim	não	outra	Total
	dos 21 aos 30		2	5	
dos 31 aos 40		20	21	2	43
dos 41 aos 50		28	17	3	48
dos 51 aos 60		2	9	2	13
+ de 61 anos		1			1
<b>Total</b>		<b>53</b>	<b>52</b>	<b>7</b>	<b>112</b>

132-Idade dos inquiridos \* Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?

<b>Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?</b>					
Idade		sim	não	outra	Total
	dos 21 aos 30	6	1		7
	dos 31 aos 40	25	17	1	43
	dos 41 aos 50	26	16	7	49
	dos 51 aos 60	6	4	3	13
	+ de 61 anos		1		1
Total	63	39	11	113	

133-Idade dos inquiridos \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?</b>					
Idade		sim	não	outra	Total
	dos 21 aos 30	4	1	2	7
	dos 31 aos 40	25	15	3	43
	dos 41 aos 50	24	18	7	49
	dos 51 aos 60	4	7	2	13
	+ de 61 anos	1			1
Total	58	41	14	113	

134-Idade dos inquiridos \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?</b>					
Idade		sim	não	outra	Total
	dos 21 aos 30	6	1		7
	dos 31 aos 40	35	6	2	43
	dos 41 aos 50	42	4	2	48
	dos 51 aos 60	9	3	1	13
	+ de 61 anos	1			1
Total	93	14	5	112	

135-Idade dos inquiridos \* Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?

<b>Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?</b>					
Idade		sim	não	outra	Total
	dos 21 aos 30	1	5	1	7
	dos 31 aos 40	13	26	4	43
	dos 41 aos 50	33	13	3	49
	dos 51 aos 60	4	6	3	13
	+ de 61 anos	1			1
Total	52	50	11	113	

136-Idade dos inquiridos \* Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?

<b>Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?</b>					
Idade		sim	não	outra	Total
	dos 21 aos 30	5	1	1	7
	dos 31 aos 40	32	8	3	43

dos 41 aos 50	33	12	4	49
dos 51 aos 60	8	4	1	13
+ de 61 anos	1			1
Total	79	25	9	113

137-Grau académico dos inquiridos \* Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?

<b>Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?</b>				
Grau académico		sim	não	Total
	Licenciatura	54	36	90
	Pós-graduação	3	4	7
	Mestrado	9	7	16
	Doutoramento		1	1
Total	66	48	114	

138-Grau académico dos inquiridos \* Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?

<b>Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?</b>							
Grau académico		não satisfeito	pouco satisfeito	satisfeito	muito satisfeito	completamente satisfeito	Total
	Licenciatura	6	3	11	42	26	88
	Pós-graduação			2	3	2	7
	Mestrado		1	1	6	8	16
	Doutoramento				1		1
Total	6	4	14	52	36	112	

139-Grau académico dos inquiridos \* Escolhê-la-ia hoje de novo?

<b>Escolhê-la-ia hoje de novo?</b>					
Grau académico		sim	não	talvez	Total
	Licenciatura	56	11	23	90
	Pós-graduação	4		3	7
	Mestrado	11	1	4	16
	Doutoramento	1			1
Total	72	12	30	114	

140-Grau académico dos inquiridos \* Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia

<b>Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia</b>							
Grau académico		muito fácil	fácil	satisfatório	difícil	muito difícil	Total
	Licenciatura	9	26	20	26	8	89
	Pós-graduação	1	3	1	1	1	7
	Mestrado	1	8	4	2	1	16
	Doutoramento			1			1
Total	11	37	26	29	10	113	

141-Grau académico dos inquiridos \* Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados

<b>Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados</b>						
Grau académico		fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
	Licenciatura	1	17	56	14	88
	Pós-graduação		4	2	1	7
	Mestrado	1	3	6	6	16

**ANEXO II**

	Doutoramento			1		1
	Total	2	24	65	21	112

142-Grau académico dos inquiridos \* Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva

<b>Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva</b>							
Grau académico		muito fraca	Fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
	Licenciatura	1	4	23	46	9	83
	Pós-graduação			2	5		7
	Mestrado	1	1	2	7	5	16
	Doutoramento				1		1
Total	2	5	27	59	14	107	

143-Grau académico dos inquiridos \* Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade

<b>Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade</b>							
Grau académico		muito fraca	fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
	Licenciatura	14	19	22	17	3	75
	Pós-graduação	1	3	1	1	1	7
	Mestrado	2	2	6	2	2	14
	Doutoramento		1				1
Total	17	25	29	20	6	97	

144-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade

<b>A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	4	3	26	57	90
	Pós-graduação			1	6	7
	Mestrado			6	10	16
	Doutoramento				1	1
Total	4	3	33	74	114	

145-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem

<b>A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	3	4	12	71	90
	Pós-graduação			1	6	7
	Mestrado		1	1	14	16
	Doutoramento				1	1
Total	3	5	14	92	114	

146-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como epistemologia dos saberes actuais

<b>A filosofia como epistemologia dos saberes actuais</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	4	24	49	13	90
	Pós-graduação		1	6		7
	Mestrado	1	3	10	2	16
	Doutoramento		1			1
Total	5	29	65	15	114	

147-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade

<b>A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	13	21	47	9	90
	Pós-graduação		2	4	1	7
	Mestrado	2	8	5	1	16
	Doutoramento			1		1
Total	15	31	57	11	114	

148-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade

<b>A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	15	24	42	9	90
	Pós-graduação	2	2	2	1	7
	Mestrado	6	5	2	3	16
	Doutoramento	1				1
Total	24	31	46	13	114	

149-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual

<b>A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual</b>					
Grau académico		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	8	37	45	90
	Pós-graduação		3	4	7
	Mestrado	2	5	9	16
	Doutoramento			1	1
Total	10	45	59	114	

150-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como teoria de orientação existencial

<b>A filosofia como teoria de orientação existencial</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	8	11	38	33	90

	Pós-graduação		2	3	2	7
	Mestrado	1	4	10	1	16
	Doutoramento			1		1
	Total	9	17	52	36	114

151-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual

<b>A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	11	18	49	12	90
	Pós-graduação		2	3	2	7
	Mestrado	3	4	8	1	16
	Doutoramento			1		1
	Total	14	24	61	15	114

152-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais

<b>A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	7	26	44	13	90
	Pós-graduação	2	1	1	3	7
	Mestrado	3	5	8		16
	Doutoramento			1		1
	Total	12	32	54	16	114

153-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema

<b>A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	10	24	45	11	90
	Pós-graduação		5	1	1	7
	Mestrado	3	7	5	1	16
	Doutoramento	1				1
	Total	14	36	51	13	114

154-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente

<b>A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	11	26	34	17	88
	Pós-graduação	1	1	3	2	7
	Mestrado	3	4	8	1	16
	Doutoramento			1		1
	Total	15	31	46	20	112

155-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas

<b>A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	11	26	40	11	88
	Pós-graduação	1	2	3	1	7
	Mestrado	5	7	3	1	16
	Doutoramento	1				1
Total	18	35	46	13	112	

156-Grau académico dos inquiridos \* A filosofia como História das Ideias e da Cultura

<b>A filosofia como História das Ideias e da Cultura</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	15	24	39	11	89
	Pós-graduação		3	3	1	7
	Mestrado	5	5	6		16
	Doutoramento		1			1
Total	20	33	48	12	113	

157-Grau académico dos inquiridos \* Formar pessoas um pouco mais críticas

<b>Formar pessoas um pouco mais críticas</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	1		28	61	90
	Pós-graduação			2	5	7
	Mestrado		1	6	9	16
	Doutoramento				1	1
Total	1	1	36	76	114	

158-Grau académico dos inquiridos \* Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante

<b>Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante</b>						
Grau académico		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total	
	Licenciatura		21	69	90	
	Pós-graduação		1	6	7	
	Mestrado	1	4	11	16	
	Doutoramento			1	1	
Total	1	26	87	114		

159-Grau académico dos inquiridos \* Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida

<b>Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	2	13	39	36	90
	Pós-graduação		2	2	3	7
	Mestrado	1	3	8	4	16
	Doutoramento				1	1
Total	3	18	49	44	114	

160-Grau académico dos inquiridos \* Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor

<b>Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor</b>					
Grau académico		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Licenciatura	1	20	69
	Pós-graduação		1	6	7
	Mestrado	1	6	9	16
	Doutoramento		1		1
	Total	2	28	84	114

161-Grau académico dos inquiridos \* Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins

<b>Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Licenciatura	3	13	47	27
	Pós-graduação		1		6	7
	Mestrado	1	4	5	6	16
	Doutoramento			1		1
	Total	4	18	53	39	114

162-Grau académico dos inquiridos \* Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide

<b>Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Licenciatura	1	11	48	30
	Pós-graduação			3	4	7
	Mestrado	1	4	5	6	16
	Doutoramento			1		1
	Total	2	15	57	40	114

163-Grau académico dos inquiridos \* Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas

<b>Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Licenciatura	1	11	36	42
	Pós-graduação			1	6	7
	Mestrado		2	7	7	16
	Doutoramento			1		1
	Total	1	13	45	55	114

164-Grau académico dos inquiridos \* Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência

<b>Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência</b>						
--	--	--	--	--	--	--

Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	7	30	40	13	90
	Pós-graduação		2	3	2	7
	Mestrado	2	6	5	3	16
	Doutoramento	1				1
Total	10	38	48	18	114	

165-Grau académico dos inquiridos \* Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático

<b>Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático</b>						
Grau académico		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Licenciatura	4	5	29	51	89
	Pós-graduação		1	2	4	7
	Mestrado	1		6	9	16
	Doutoramento		1			1
Total	5	7	37	64	113	

166-Grau académico dos inquiridos \* Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?

<b>Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?</b>					
Grau académico		sim	não	em parte	Total
	Licenciatura	35	3	52	90
	Pós-graduação	2	1	4	7
	Mestrado	9	1	6	16
	Doutoramento			1	1
Total	46	5	63	114	

167-Grau académico dos inquiridos \* Rejeita algum objectivo em especial?

<b>Rejeita algum objectivo em especial?</b>				
Grau académico		sim	não	Total
	Licenciatura	6	84	90
	Pós-graduação	4	3	7
	Mestrado		16	16
	Doutoramento		1	1
Total	10	104	114	

168-Grau académico dos inquiridos \* Acrescentaria algum objectivo em especial?

<b>Acrescentaria algum objectivo em especial?</b>				
Grau académico		Sim	não	Total
	Licenciatura	8	82	90
	Pós-graduação	3	4	7
	Mestrado	1	15	16
	Doutoramento		1	1
Total	12	102	114	

169-Grau académico dos inquiridos \* O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão

<b>O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão</b>				
Grau académico		Um ensino ecléctico enquanto recolhe um pouco de cada teoria	Uma prática de tipo jogo de problematização criativa	Total

Licenciatura	30	57	87
Pós-graduação	3	4	7
Mestrado	6	8	14
Doutoramento		1	1
Total	39	70	109

170-Grau académico dos inquiridos \* Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário

<b>Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário</b>				
Grau académico		Filosofar para levar à filosofia	Ensinar filosofia para levar a filosofar	Total
	Licenciatura	50	37	87
	Pós-graduação	4	3	7
	Mestrado	5	9	14
	Doutoramento	1		1
Total	60	49	109	

171-Grau académico dos inquiridos \* Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente

<b>Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente</b>				
Grau académico		Uma filosofia mais autónoma	Uma filosofia mais participativa	Total
	Licenciatura	9	79	88
	Pós-graduação	1	6	7
	Mestrado	3	12	15
	Doutoramento		1	1
Total	13	98	111	

172-Grau académico dos inquiridos \* Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:

<b>Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:</b>					
Grau académico		Respeito igual por todas as opiniões	Não é neutro e por isso toma posição	outra	Total
	Licenciatura	31	54	2	87
	Pós-graduação	5	2		7
	Mestrado	6	7	1	14
	Doutoramento		1		1
Total	42	64	3	109	

173-Grau académico dos inquiridos \* O que considera sobre libertar a capacidade racional

<b>O que considera sobre libertar a capacidade racional</b>					
Grau académico		Para libertar a razão deve-se tolerar alguns excessos	Para libertar a razão devem-se considerar todos os excessos	A razão a ser libertada requer um trabalho acompanhado e disciplinado	Total
	Licenciatura	42	13	30	85
	Pós-graduação	5	1	1	7

**ANEXO II**

	Mestrado	10	2	3	15
	Doutoramento		1		1
	Total	57	17	34	108

174-Grau académico dos inquiridos \* No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica Crosstabulation

<b>No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica</b>						
Grau académico		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	15	42	20	12	89
	Pós-graduação	2	2	2	1	7
	Mestrado	6	4	3	2	15
	Doutoramento		1			1
Total		23	49	25	15	112

175-Grau académico dos inquiridos \* No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros

<b>No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros</b>						
Grau académico		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	5	32	39	14	90
	Pós-graduação			6	1	7
	Mestrado	1	5	7	3	16
	Doutoramento		1			1
Total		6	38	52	18	114

176-Grau académico dos inquiridos \* No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados nao-consensuais

<b>No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados nao-consensuais</b>						
Grau académico		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	1	18	58	13	90
	Pós-graduação		1	5	1	7
	Mestrado		3	8	5	16
	Doutoramento				1	1
Total		1	22	71	20	114

177-Grau académico dos inquiridos \* No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento

<b>No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento</b>						
Grau académico		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	4	21	48	17	90
	Pós-graduação			4	3	7
	Mestrado	1	3	6	6	16
	Doutoramento			1		1
Total		5	24	59	26	114

178-Grau académico dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos

<b>No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos</b>					
Grau académico		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	5	41	44	90
	Pós-graduação		1	6	7
	Mestrado		4	12	16
	Doutoramento		1		1
Total	5	47	62	114	

179-Grau académico dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação

<b>No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação</b>					
Grau académico		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	2	35	53	90
	Pós-graduação		2	5	7
	Mestrado		7	9	16
	Doutoramento		1		1
Total	2	45	67	114	

180-Grau académico dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições não-consensuais

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições não-consensuais</b>					
Grau académico		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	7	42	41	90
	Pós-graduação		3	4	7
	Mestrado	1	5	10	16
	Doutoramento		1		1
Total	8	51	55	114	

181-Grau académico dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura argumentar proposições neutras e acrícticas  
Crosstabulation

<b>No ensino da filosofia procura debater/ argumentar proposições neutras e acrícticas</b>						
Grau académico dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	12	35	31	12	90
	Pós-graduação		2	2	3	7
	Mestrado	4	4	5	3	16
	Doutoramento		1			1
Total	16	42	38	18	114	

182-Grau académico dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)

<b>No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)</b>						
Grau académico		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	3	21	50	16	90
	Pós-graduação		1	1	5	7
	Mestrado	1	6	5	4	16
	Doutoramento		1			1
Total	4	29	56	25	114	

183-Grau académico dos inquiridos \* No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria

<b>No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria</b>						
Grau académico		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	1	14	44	31	90
	Pós-graduação			1	6	7
	Mestrado	1	1	7	7	16
	Doutoramento		1			1
Total	2	16	52	44	114	

184-Grau académico dos inquiridos \* Utiliza nas aulas textos não-filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos não-filosóficos</b>						
Grau académico		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	6	39	37	7	89
	Pós-graduação	1	4	1	1	7
	Mestrado	2	4	7	3	16
	Doutoramento			1		1
Total	9	47	46	11	113	

185-Grau académico dos inquiridos \* Utiliza nas aulas textos filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos filosóficos</b>						
Grau académico		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	2	2	33	53	90
	Pós-graduação			1	6	7
	Mestrado			3	13	16
	Doutoramento				1	1
Total	2	2	37	73	114	

186-Grau académico dos inquiridos \* Planifica as aulas individualmente

<b>Planifica as aulas individualmente</b>						
Grau académico		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	3	4	26	57	90
	Pós-graduação	1	1		5	7
	Mestrado		2	3	11	16
	Doutoramento				1	1
Total	4	7	29	74	114	

187-Grau académico dos inquiridos \* Planifica as aulas em grupo

<b>Planifica as aulas em grupo</b>						
Grau académico		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	24	38	22	6	90
	Pós-graduação	2	1	3	1	7

	Mestrado	2	8	4	2	16
	Doutoramento			1		1
	Total	28	47	30	9	114

188-Grau académico dos inquiridos \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente</b>						
Grau académico		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	31	40	12	6	89
	Pós-graduação	2	4		1	7
	Mestrado	6	5	4	1	16
	Doutoramento				1	1
	Total	39	49	16	9	113

189-Grau académico dos inquiridos \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo</b>						
Grau académico		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Licenciatura	12	43	26	8	89
	Pós-graduação	2	1	2	2	7
	Mestrado	4	6	5	1	16
	Doutoramento			1		1
	Total	18	50	34	11	113

190-Grau académico dos inquiridos \* Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?

<b>Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?</b>						
Grau académico		sim	não	talvez	Total	
	Licenciatura	46	4	35	85	
	Pós-graduação	4		3	7	
	Mestrado	7	1	7	15	
	Doutoramento			1	1	
	Total	57	5	46	108	

191-Grau académico dos inquiridos \* A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar

<b>A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar</b>					
Grau académico		sim	não	parcialmente	Total
	Licenciatura	20	5	28	53
	Pós-graduação	1	1	2	4
	Mestrado	2		6	8
Total		23	6	36	65

192-Grau académico dos inquiridos \* Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução

<b>Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução</b>							
Grau académico		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	Total
	Licenciatura	4	14	49	18	2	87
	Pós-graduação		1	6			7
	Mestrado		4	9	1	1	15
	Doutoramento				1		1
Total		4	19	64	20	3	110

193-Grau académico dos inquiridos \* Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?

<b>Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?</b>				
Grau académico		sim	não	Total
	Licenciatura	45	23	68
	Pós-graduação	6	1	7
	Mestrado	10	5	15
	Doutoramento		1	1
Total		61	30	91

194-Grau académico dos inquiridos \* Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?

<b>Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?</b>					
Grau académico		razões internas à disciplina	razões externas à disciplina	sem opinião	Total
	Licenciatura	10	34	1	45
	Pós-graduação		6		6
	Mestrado	1	9		10
Total		11	49	1	61

195-Grau académico dos inquiridos \* Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?

<b>Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?</b>					
Grau académico		sim	não	só em alguns casos	Total
	Licenciatura	59	3	28	90
	Pós-graduação	5		2	7
	Mestrado	12		3	15
	Doutoramento			1	1
Total		76	3	34	113

196-Grau académico dos inquiridos \* Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?

<b>Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?</b>							
Grau acadêmico		negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	não conhece	Total
	Licenciatura	6	39	35	8	2	90
	Pós-graduação		3	3			6
	Mestrado	2	5	5	2	1	15
	Doutoramento			1			1
Total		8	47	44	10	3	112

197-Grau acadêmico dos inquiridos \* Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi

<b>Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi</b>								
Grau acadêmico		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	não conhece	Total
	Licenciatura	1	4	45	23	5	11	89
	Pós-graduação		1	3	3			7
	Mestrado		1	9	3	2	1	16
	Doutoramento					1		1
Total		1	6	57	29	8	12	113

198-Grau acadêmico dos inquiridos \* Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?

<b>Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?</b>							
Grau acadêmico		nada flexível	pouco flexível	satisfatoriamente flexível	bastante flexível	muito flexível	Total
	Licenciatura	2	10	43	29	4	88
	Pós-graduação		1	3	2	1	7
	Mestrado		1	10	3	2	16
	Doutoramento				1		1
Total		2	12	56	35	7	112

199-Grau acadêmico dos inquiridos \* Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?

<b>Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?</b>					
Grau acadêmico		sim	não	outra	Total
	Licenciatura	43	40	6	89
	Pós-graduação	1	6		7
	Mestrado	10	5	1	16
	Doutoramento		1		1
Total		54	52	7	113

200-Grau acadêmico dos inquiridos \* Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?

**Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?**

Grau académico		Sim	não	outra	Total
	Licenciatura	53	29	8	90
Pós-graduação	1	4	2	7	
Mestrado	9	6	1	16	
Doutoramento	1			1	
Total	64	39	11	114	

201-Grau académico dos inquiridos \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?</b>					
Grau académico		sim	não	outra	Total
	Licenciatura	51	28	11	90
Pós-graduação	2	5		7	
Mestrado	6	7	3	16	
Doutoramento		1		1	
Total	59	41	14	114	

202-Grau académico dos inquiridos \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?</b>					
Grau académico		sim	não	outra	Total
	Licenciatura	77	10	2	89
Pós-graduação	5	2		7	
Mestrado	11	2	3	16	
Doutoramento	1			1	
Total	94	14	5	113	

203-Grau académico dos inquiridos \* Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?

<b>Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?</b>					
Grau académico		sim	não	outra	Total
	Licenciatura	42	40	8	90
Pós-graduação	2	4	1	7	
Mestrado	8	6	2	16	
Doutoramento	1			1	
Total	53	50	11	114	

204-Grau académico dos inquiridos \* Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?

<b>Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?</b>					
Grau académico		sim	não	outra	Total
	Licenciatura	63	18	9	90
Pós-graduação	6	1		7	
Mestrado	11	5		16	
Doutoramento		1		1	
Total	80	25	9	114	

205-Universidade onde obteve a licenciatura \* Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?

<b>Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?</b>				
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	Total
		Universidade dos Açores	1	
	Universidade Católica (Braga)	44	27	71
	Universidade Católica (Lisboa)	1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	4		4
	Universidade do Porto (FLUP)	11	17	28
	outra	4	3	7
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>47</b>	<b>112</b>

206-Universidade onde obteve a licenciatura \* Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?

<b>Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?</b>							
Universidade		não satisfeito	pouco satisfeito	satisfeito	muito satisfeito	completamente satisfeito	Total
		Universidade dos Açores					1
	Universidade Católica (Braga)	3	3	10	33	20	69
	Universidade Católica (Lisboa)					1	1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1			2	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	1	1	4	14	8	28
	outra	1			2	4	7
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>51</b>	<b>35</b>	<b>110</b>

207-Universidade onde obteve a licenciatura \* Escolhê-la-ia hoje de novo?

<b>Escolhê-la-ia hoje de novo?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	talvez	Total
		Universidade dos Açores		1	
	Universidade Católica (Braga)	46	5	20	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1	1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	3		1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	15	5	8	28
	outra	6	1		7
	<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>12</b>	<b>30</b>	<b>112</b>

208-Universidade onde obteve a licenciatura \* Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia

<b>Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia</b>							
Universidade		muito fácil	fácil	satisfatório	difícil	muito difícil	Total
		Universidade dos Açores			1		
	Universidade Católica (Braga)	5	20	21	20	4	70
	Universidade Católica (Lisboa)		1				1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	2	1			1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	2	12	3	8	3	28
	outra	2	2	1	1	1	7
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>36</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>9</b>	<b>111</b>

209- Universidade onde obteve a licenciatura \* Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados

<b>Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados</b>						
Universidade		fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
		Universidade dos Açores		1		

**ANEXO II**

	Universidade Católica (Braga)	1	16	41	12	70
	Universidade Católica (Lisboa)			1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)			2	1	3
	Universidade do Porto (FLUP)	1	3	18	6	28
	outra		3	2	2	7
Total		2	23	64	21	110

210-Universidade onde obteve a licenciatura \* Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva

<b>Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva</b>							
Universidade		muito fraca	fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
		Universidade dos Açores				1	
	Universidade Católica (Braga)	1	4	19	34	7	65
	Universidade Católica (Lisboa)				1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)			1	2	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)			6	16	6	28
	outra	1	1		4		6
Total		2	5	26	58	14	105

211-Universidade onde obteve a licenciatura \* Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade

<b>Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade</b>							
Universidade		muito fraca	fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
		Universidade dos Açores					1
	Universidade Católica (Braga)	10	11	19	14	3	57
	Universidade Católica (Lisboa)	1					1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		2		2		4
	Universidade do Porto (FLUP)	4	11	6	4	1	26
	outra	1	1	3		1	6
Total		16	25	28	20	6	95

212-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade

<b>A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores				1
	Universidade Católica (Braga)	2	1	21	47	71

	Universidade Católica (Lisboa)			1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	1	2	4
	Universidade do Porto (FLUP)	2	1	7	18	28
	outra			2	5	7
	Total	4	3	32	73	112

213-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem

<b>A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores				1
	Universidade Católica (Braga)	2	2	10	57	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)			2	2	4
	Universidade do Porto (FLUP)	1	2	1	24	28
	outra			1	6	7
	Total	3	5	14	90	112

214-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como epistemologia dos saberes actuais

<b>A filosofia como epistemologia dos saberes actuais</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores		1		
	Universidade Católica (Braga)	2	16	43	10	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	2	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	3	7	15	3	28
	outra		2	4	1	7
	Total	5	28	64	15	112

215-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade

<b>A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores		1		
	Universidade Católica (Braga)	6	18	38	9	71
	Universidade Católica (Lisboa)	1				1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	2	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	6	7	15		28
	outra	2	3	2		7
	Total	15	30	57	10	112

216-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade

<b>A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores				1
	Universidade Católica (Braga)	14	16	33	8	71
	Universidade Católica (Lisboa)	1				1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1	1	2		4
	Universidade do Porto (FLUP)	5	13	8	2	28
	outra	3	1	2	1	7
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>31</b>	<b>45</b>	<b>12</b>	<b>112</b>

217-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual

<b>A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual</b>					
Universidade		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores			1
	Universidade Católica (Braga)	4	30	37	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	2	1	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	4	10	14	28
	Outra		3	4	7
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>45</b>	<b>57</b>	<b>112</b>

218-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como teoria de orientação existencial

<b>A Filosofia como orientação existencial</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores				1
	Universidade Católica (Braga)	5	10	31	25	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1	1	2		4
	Universidade do Porto (FLUP)	2	4	13	9	28
	outra	1	2	4		7
	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>51</b>	<b>35</b>	<b>112</b>

219-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual

<b>A Filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total

	Universidade dos Açores				1	1
	Universidade Católica (Braga)	5	17	41	8	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		2	2		4
	Universidade do Porto (FLUP)	6	5	13	4	28
	Outra	3		3	1	1
	Total	14	24	60	14	106

220-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais

<b>A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores	1			
	Universidade Católica (Braga)	7	18	35	11	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	2	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	2	11	12	3	28
	outra	2	1	4		7
	Total	12	31	54	15	112

221-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema

<b>A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores				1
	Universidade Católica (Braga)	7	22	34	8	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	2	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	5	9	11	3	28
	outra	2	2	3		7
	Total	14	34	51	13	112

222-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente

<b>A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores				1
	Universidade Católica (Braga)	9	20	28	12	69
	Universidade Católica (Lisboa)	1				1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		2	2		4
	Universidade do Porto (FLUP)	4	9	11	4	28
	outra	1		4	2	7
	Total	15	31	45	19	110

223-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas

<b>A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Universidade dos Açores				1	1
	Universidade Católica (Braga)	7	21	35	6	69
	Universidade Católica (Lisboa)		1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1		3		4
	Universidade do Porto (FLUP)	8	10	5	5	28
	outra	2	1	3	1	7
	Total	18	33	46	13	110

224-Universidade onde obteve a licenciatura \* A filosofia como História das Ideias e da Cultura

<b>A filosofia como História das Ideias e da Cultura</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Universidade dos Açores		1			1
	Universidade Católica (Braga)	11	19	31	9	70
	Universidade Católica (Lisboa)		1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1	1	2		4
	Universidade do Porto (FLUP)	6	8	12	2	28
	outra	2	2	2	1	7
	Total	20	32	47	12	111

225-Universidade onde obteve a licenciatura \* Formar pessoas um pouco mais críticas

<b>Formar pessoas um pouco mais críticas</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Universidade dos Açores				1	1
	Universidade Católica (Braga)			23	48	71
	Universidade Católica (Lisboa)				1	1
	Universidade de Lisboa (FLUL)			3	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	1	1	9	17	28
	outra				7	7
	Total	1	1	35	75	112

226-Universidade onde obteve a licenciatura \* Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante

<b>Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante</b>					
Universidade		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Universidade dos Açores			1	1
	Universidade Católica (Braga)		17	54	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1	1

	Universidade de Lisboa (FLUL)			4	4
	Universidade do Porto (FLUP)	1	6	21	28
	outra		2	5	7
	Total	1	25	86	112

227-Universidade onde obteve a licenciatura \* Detectar o caminho,o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida

<b>Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores				1
	Universidade Católica (Braga)	1	14	25	31	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1		2	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	1	3	16	8	28
	Outra		1	5	1	7
	Total	3	18	49	42	112

228-Universidade onde obteve a licenciatura \* Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor

<b>Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor</b>					
Universidade		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores			1
	Universidade Católica (Braga)	1	16	54	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)			4	4
	Universidade do Porto (FLUP)	1	10	17	28
	outra		1	6	7
	Total	2	28	82	112

229-Universidade onde obteve a licenciatura \* Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins

<b>Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Universidade dos Açores				1
	Universidade Católica (Braga)	2	10	32	27	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	2	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	1	4	16	7	28
	Outra	1	3	1	2	7
	Total	4	18	52	38	112

230-Universidade onde obteve a licenciatura \* Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide

<b>Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide</b>						
--	--	--	--	--	--	--

Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Universidade dos Açores					1
Universidade Católica (Braga)	1		8	38	24	71
Universidade Católica (Lisboa)				1		1
Universidade de Lisboa (FLUL)			1	3		4
Universidade do Porto (FLUP)			4	13	11	28
Outra	1		2	1	3	7
Total		2	15	56	39	112

231-Universidade onde obteve a licenciatura \* Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas

<b>Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Universidade dos Açores					1
Universidade Católica (Braga)	1		8	28	34	71
Universidade Católica (Lisboa)				1		1
Universidade de Lisboa (FLUL)			1	2	1	4
Universidade do Porto (FLUP)			4	11	13	28
Outra				3	4	7
Total		1	13	45	53	112

232-Universidade onde obteve a licenciatura \* Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência

<b>Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Universidade dos Açores					1
Universidade Católica (Braga)	5		22	33	11	71
Universidade Católica (Lisboa)			1			1
Universidade de Lisboa (FLUL)			3	1		4
Universidade do Porto (FLUP)	5		8	11	4	28
Outra			4	2	1	7
Total		10	38	47	17	112

233-Universidade onde obteve a licenciatura \* Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático

<b>Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático</b>						
Universidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Universidade dos Açores					1
Universidade Católica (Braga)	2		5	24	39	70
Universidade Católica (Lisboa)					1	1
Universidade de Lisboa (FLUL)				3	1	4
Universidade do Porto (FLUP)	3		2	8	15	28
outra				2	5	7
Total		5	7	37	62	111

234-Universidade onde obteve a licenciatura \* Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?

<b>Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	em parte	Total
	Universidade dos Açores	1			1
	Universidade Católica (Braga)	29	3	39	71
	Universidade Católica (Lisboa)	1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1		3	4
	Universidade do Porto (FLUP)	8	2	18	28
	outra	5		2	7
Total	45	5	62	112	

235-Universidade onde obteve a licenciatura \* Rejeita algum objectivo em especial?

<b>Rejeita algum objectivo em especial?</b>				
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	Total
	Universidade dos Açores		1	1
	Universidade Católica (Braga)	5	66	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1	1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		4	4
	Universidade do Porto (FLUP)	3	25	28
	outra	1	6	7
Total	9	103	112	

236-Universidade onde obteve a licenciatura \* Acrescentaria algum objectivo em especial?

<b>Acrescentaria algum objectivo em especial?</b>				
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	Total
	Universidade dos Açores		1	1
	Universidade Católica (Braga)	4	67	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1	1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		4	4
	Universidade do Porto (FLUP)	6	22	28
	outra	1	6	7
Total	11	101	112	

237-Universidade onde obteve a licenciatura \* O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão

<b>O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão</b>						
Universidade	dade		Um ensino eclético enquanto recolhe um pouco de cada teoria	Uma prática de tipo jogo de problematização criativa	Total	
		Universidade dos Açores	1			1
		Universidade Católica (Braga)	19		50	69
		Universidade Católica (Lisboa)			1	1
		Universidade de Lisboa (FLUL)	1		3	4
		Universidade do Porto (FLUP)	14		11	25
		outra	2		5	7
Total	37		70	107		

238-Universidade onde obteve a licenciatura \* Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário

<b>Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário</b>				
Universidade onde obteve a licenciatura		Filosofar para levar à filosofia	Ensinar filosofia para levar a filosofar	Total
	Universidade dos Açores		1	1
	Universidade Católica (Braga)	39	29	68
	Universidade Católica (Lisboa)	1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	2	2	4
	Universidade do Porto (FLUP)	14	12	26
	outra	2	5	7
	<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>49</b>	<b>107</b>

239-Universidade onde obteve a licenciatura \* Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente

<b>Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente</b>				
Universidade onde obteve a licenciatura		Uma filosofia mais autónoma	Uma filosofia mais participativa	Total
	Universidade dos Açores		1	1
	Universidade Católica (Braga)	8	62	70
	Universidade Católica (Lisboa)	1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1	3	4
	Universidade do Porto (FLUP)	2	24	26
	outra	1	6	7
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>96</b>	<b>109</b>

240-Universidade onde obteve a licenciatura \* Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:

<b>Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		Respeito igual por todas as opiniões	Não é neutro e por isso toma posição	outra	Total
	Universidade dos Açores		1		1
	Universidade Católica (Braga)	29	37	2	68
	Universidade Católica (Lisboa)		1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	2	2		4
	Universidade do Porto (FLUP)	8	18		26
	outra	2	4	1	7
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>63</b>	<b>3</b>	<b>107</b>

241-Universidade onde obteve a licenciatura \* O que considera sobre libertar a capacidade racional

<b>O que considera sobre libertar a capacidade racional</b>
---

Universidade		Para libertar a razão deve-se tolerar alguns excessos	Para libertar a razão devem-se considerar todos os excessos	A razão a ser libertada requer um trabalho acompanhado e disciplinado	Total
	Universidade dos Açores			1	1
	Universidade Católica (Braga)	35	11	22	68
	Universidade Católica (Lisboa)	1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	3		1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	10	5	10	25
	outra	6	1		7
Total	55	17	34	106	

242-Universidade onde obteve a licenciatura \* No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica

<b>No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica</b>						
Universidade onde obteve a licenciatura		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Universidade dos Açores			1		1
	Universidade Católica (Braga)	15	24	19	11	69
	Universidade Católica (Lisboa)			1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		3		1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	7	17	4		28
	Outra	1	3	1	2	7
Total	23	48	25	14	110	

243-Universidade onde obteve a licenciatura \* No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros

<b>No ensino da filosofia procuro expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros</b>						
Universidade onde obteve a licenciatura		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Universidade dos Açores			1		1
	Universidade Católica (Braga)	5	19	34	13	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		2	2		4
	Universidade do Porto (FLUP)		14	12	2	28
	Outra	1	1	2	3	7
Total	6	37	51	18	112	

244-Universidade onde obteve a licenciatura \* No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais

<b>No ensino da filosofia procuro expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais</b>						
--	--	--	--	--	--	--

Universidade onde obteve a licenciatura		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
		Universidade dos Açores			1	
	Universidade Católica (Braga)	1	12	48	10	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	3		4
	Universidade do Porto (FLUP)		6	14	8	28
	Outra		2	4	1	7
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>70</b>	<b>19</b>	<b>112</b>

245-Universidade onde obteve a licenciatura \* No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento

<b>No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento</b>						
Universidade onde obteve a licenciatura		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
		Universidade dos Açores			1	
	Universidade Católica (Braga)		17	43	11	71
	Universidade Católica (Lisboa)				1	1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1		2	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	4	6	10	8	28
	outra			3	4	7
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>59</b>	<b>25</b>	<b>112</b>

246-Universidade onde obteve a licenciatura \* No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos

<b>No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
		Universidade dos Açores		1	
	Universidade Católica (Braga)	2	29	40	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	3	4
	Universidade do Porto (FLUP)	3	11	14	28
	outra		3	4	7
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>46</b>	<b>61</b>	<b>112</b>

247-Universidade onde obteve a licenciatura \* No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação

<b>No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
		Universidade dos Açores			1
	Universidade Católica (Braga)	2	23	46	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1	1
	Universidade de Lisboa (FLUL)			4	4
	Universidade do Porto (FLUP)		17	11	28
	outra		4	3	7
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>44</b>	<b>66</b>	<b>112</b>

248-Universidade onde obteve a licenciatura \* No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições nao-consensuais

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições nao-consensuais</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total

	Universidade dos Açores			1	1
	Universidade Católica (Braga)	2	32	37	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	3	4
	Universidade do Porto (FLUP)	4	12	12	28
	outra	1	5	1	7
	Total	7	51	54	112

249-Universidade onde obteve a licenciatura \* No ensino da filosofia procura argumentar proposições neutras e acrílicas

<b>No ensino da filosofia procura argumentar proposições neutras e acrílicas</b>						
Universidade onde obteve a licenciatura		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Universidade dos Açores				1	1
	Universidade Católica (Braga)	9	21	29	12	71
	Universidade Católica (Lisboa)	1				1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		3		1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	4	14	8	2	28
	outra	2	3	1	1	7
Total	16	41	38	17	112	

250-Universidade onde obteve a licenciatura \* No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)

<b>No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)</b>						
Universidade onde obteve a licenciatura		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Universidade dos Açores			1		1
	Universidade Católica (Braga)	1	18	34	18	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	3		4
	Universidade do Porto (FLUP)	3	8	14	3	28
	outra		1	3	3	7
Total	4	29	55	24	112	

251-Universidade onde obteve a licenciatura \* No ensino da filosofia constroi e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria

<b>No ensino da filosofia constroi e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria</b>						
Universidade onde obteve a licenciatura		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Universidade dos Açores					1

	Universidade Católica (Braga)		4	34	33	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)			4		4
	Universidade do Porto (FLUP)	2	12	8	6	28
	outra			4	3	7
	Total	2	16	51	43	112

252-Universidade onde obteve a licenciatura \* Utiliza nas aulas textos não-filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos não-filosóficos</b>							
Universidade onde obteve a licenciatura		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total	
		Universidade dos Açores		1			1
		Universidade Católica (Braga)	6	28	31	5	70
		Universidade Católica (Lisboa)		1			1
		Universidade de Lisboa (FLUL)		1	2	1	4
		Universidade do Porto (FLUP)	2	13	9	4	28
		outra	1	2	3	1	7
		Total	9	46	45	11	111

253-Universidade onde obteve a licenciatura \* Utiliza nas aulas textos filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos filosóficos</b>							
Universidade onde obteve a licenciatura		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total	
		Universidade dos Açores				1	1
		Universidade Católica (Braga)	1	2	25	43	71
		Universidade Católica (Lisboa)			1		1
		Universidade de Lisboa (FLUL)			1	3	4
		Universidade do Porto (FLUP)	1		8	19	28
		outra			1	6	7
		Total	2	2	36	72	112

254-Universidade onde obteve a licenciatura \* Planifica as aulas individualmente

<b>Planifica as aulas individualmente</b>							
Universidade onde obteve a licenciatura		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total	
		Universidade dos Açores				1	1
		Universidade Católica (Braga)	2	5	18	46	71
		Universidade Católica (Lisboa)				1	1
		Universidade de Lisboa (FLUL)				4	4
		Universidade do Porto (FLUP)		2	9	17	28
		outra	1		2	4	7
		Total	3	7	29	73	112

255-Universidade onde obteve a licenciatura \* Planifica as aulas em grupo

<b>Planifica as aulas em grupo</b>							
Universidade onde obteve a licenciatura		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total	
		Universidade dos Açores		1			1
		Universidade Católica (Braga)	15	28	22	6	71
		Universidade Católica (Lisboa)		1			1
		Universidade de Lisboa (FLUL)	1	3			4
		Universidade do Porto (FLUP)	10	12	5	1	28
		outra	1	2	3	1	7
		Total	27	46	30	8	111

Total	27	47	30	8	112
-------	----	----	----	---	-----

256-Universidade onde obteve a licenciatura \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente</b>						
Universidade onde obteve a licenciatura		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Universidade dos Açores		1			1
	Universidade Católica (Braga)	25	32	9	5	71
	Universidade Católica (Lisboa)	1				1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1		2	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	8	12	4	3	27
	outra	3	3	1		7
	Total	38	48	16	9	111

257-Universidade onde obteve a licenciatura \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo</b>						
Universidade onde obteve a licenciatura		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Universidade dos Açores			1		1
	Universidade Católica (Braga)	11	30	21	9	71
	Universidade Católica (Lisboa)	1				1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		2	2		4
	Universidade do Porto (FLUP)	3	14	9	1	27
	outra	3	3	1		7
	Total	18	49	34	10	111

258-Universidade onde obteve a licenciatura \* Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?

<b>Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	talvez	Total
	Universidade dos Açores	1			1
	Universidade Católica (Braga)	35	2	30	67
	Universidade Católica (Lisboa)			1	1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	4			4
	Universidade do Porto (FLUP)	12	1	13	26
	Outra	4	2	1	7
	Total	56	5	45	106

259-Universidade onde obteve a licenciatura \* A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar

<b>A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	parcialmente	Total
	Universidade dos Açores	1			1
	Universidade Católica (Braga)	13	4	23	40
	Universidade de Lisboa (FLUL)			1	1
	Universidade do Porto (FLUP)	4	2	11	17
	Outra	3		1	4
Total	21	6	36	63	

260-Universidade onde obteve a licenciatura \* Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução

<b>Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução</b>							
Universidade	Dade	muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	Total
		Universidade dos Açores	1				
	Universidade Católica (Braga)	3	10	43	9	2	67
	Universidade Católica (Lisboa)			1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)			3	1		4
	Universidade do Porto (FLUP)		7	13	7	1	28
	outra		1	4	2		7
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>64</b>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>108</b>

261-Universidade onde obteve a licenciatura \* Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?

<b>Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?</b>				
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	Total
		Universidade dos Açores	1	
	Universidade Católica (Braga)	39	14	53
	Universidade Católica (Lisboa)	1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	1	1	2
	Universidade do Porto (FLUP)	15	12	27
	outra	3	2	5
	<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>29</b>	<b>89</b>

262-Universidade onde obteve a licenciatura \* Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?

<b>Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		razões internas à disciplina	razões externas à disciplina	sem opinião	Total
		Universidade dos Açores		1	
	Universidade Católica (Braga)	7	31	1	39
	Universidade Católica (Lisboa)		1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1		1
	Universidade do Porto (FLUP)	4	11		15
	outra		3		3
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>48</b>	<b>1</b>	<b>60</b>

263-Universidade onde obteve a licenciatura \* Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?

<b>Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	só em alguns casos	Total
		Universidade dos Açores		1	
	Universidade Católica (Braga)	47	2	21	70
	Universidade Católica (Lisboa)	1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	4			4
	Universidade do Porto (FLUP)	17		11	28
	outra	6		1	7

Total	75	3	33	111
-------	----	---	----	-----

264-Universidade onde obteve a licenciatura \* Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?

<b>Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?</b>							
Universidade onde obteve a licenciatura		negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	não conhece	Total
	Universidade dos Açores		1				1
	Universidade Católica (Braga)	3	30	28	8	1	70
	Universidade Católica (Lisboa)			1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)		1	3			4
	Universidade do Porto (FLUP)	5	11	9	1	2	28
	outra		4	2	1		7
	Total	8	47	43	10	3	111

265-Universidade onde obteve a licenciatura \* Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi

<b>Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi</b>								
Universidade		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	não conhece	Total
	Universidade dos Açores				1			1
	Universidade Católica (Braga)	1	1	37	18	5	9	71
	Universidade Católica (Lisboa)			1				1
	Universidade de Lisboa (FLUL)			2	1		1	4
	Universidade do Porto (FLUP)		5	13	5	2	2	27
	outra			3	3	1		7
	Total	1	6	56	28	8	12	111

266-Universidade onde obteve a licenciatura \* Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?

<b>Considera os programas das disciplinas flexíveis?</b>							
Universidade	<b>Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?</b>	nada flexível	pouco flexível	satisfatoriamente flexível	bastante flexível	muito flexível	Total
	Universidade dos Açores				1		1
	Universidade Católica (Braga)	1	8	37	20	4	70
	Universidade Católica (Lisboa)				1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)			1	3		4
	Universidade do Porto (FLUP)	1	3	12	8	3	27
	outra		1	5	1		7
Total		2	12	55	34	7	110

267-Universidade onde obteve a licenciatura \* Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?

<b>Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	outra	Total
	Universidade dos Açores	1			1
	Universidade Católica (Braga)	33	33	4	70
	Universidade Católica (Lisboa)	1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	4			4
	Universidade do Porto (FLUP)	11	14	3	28
	outra	4	3		7
Total		54	50	7	111

268-Universidade onde obteve a licenciatura \* Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?

<b>Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	outra	Total
	Universidade dos Açores	1			1
	Universidade Católica (Braga)	40	22	9	71
	Universidade Católica (Lisboa)	1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	3	1		4
	Universidade do Porto (FLUP)	14	12	2	28
	outra	4	3		7
Total		63	38	11	112

269-Universidade onde obteve a licenciatura \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	outra	Total
	Universidade dos Açores	1			1
	Universidade Católica (Braga)	37	24	10	71
	Universidade Católica (Lisboa)		1		1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	3	1		4

	Universidade do Porto (FLUP)	12	12	4	28
	outra	5	2		7
	Total	58	40	14	112

270-Universidade onde obteve a licenciatura \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	outra	Total
	Universidade dos Açores	1			1
	Universidade Católica (Braga)	59	8	3	70
	Universidade Católica (Lisboa)	1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	4			4
	Universidade do Porto (FLUP)	21	5	2	28
	outra	6	1		7
	Total	92	14	5	111

271-Universidade onde obteve a licenciatura \* Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?

<b>Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	outra	Total
	Universidade dos Açores		1		1
	Universidade Católica (Braga)	31	31	9	71
	Universidade Católica (Lisboa)	1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	3	1		4
	Universidade do Porto (FLUP)	12	14	2	28
	outra	5	2		7
	Total	52	49	11	112

272-Universidade onde obteve a licenciatura \* Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?

<b>Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?</b>					
Universidade onde obteve a licenciatura		sim	não	outra	Total
	Universidade dos Açores	1			1
	Universidade Católica (Braga)	50	15	6	71
	Universidade Católica (Lisboa)	1			1
	Universidade de Lisboa (FLUL)	2	1	1	4
	Universidade do Porto (FLUP)	19	7	2	28
	outra	6	1		7
	Total	79	24	9	112

273-Situação profissional \* Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?

<b>Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?</b>				
Situação profissional		sim	não	Total
	Contratado; hab.própria	4	1	5
	Em profissionalização	8	2	10
	Profissionalizado	12	1	13

	Quadro de zona	7	5	12
	Quadro de escola	35	39	74
	Total	66	48	114

274-Situação profissional \* Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?

<b>Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?</b>							
Situação profissional		não satisfeito	pouco satisfeito	satisfeito	muito satisfeito	completamente satisfeito	Total
	Situação profissional	Contratado; hab.própria				5	
Em profissionalização			1	1	4	4	10
Profissionalizado		2	1	1	4	4	12
Quadro de zona		2		1	5	4	12
Quadro de escola		2	2	11	34	24	73
	Total	6	4	14	52	36	112

275-Situação profissional \* Escolhê-la-ia hoje de novo?

<b>Escolhê-la-ia hoje de novo?</b>					
Situação profissional		sim	não	talvez	Total
	Situação profissional	Contratado; hab.própria	4	1	
Em profissionalização		7		3	10
Profissionalizado		8	3	2	13
Quadro de zona		7	1	4	12
Quadro de escola		46	7	21	74
	Total	72	12	30	114

276-Situação profissional \* Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia

<b>Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia</b>							
Situação profissional		muito fácil	fácil	satisfatório	difícil	muito difícil	Total
	Situação profissional	Contratado; hab.própria	1	2		2	
Em profissionalização			3	3	3	1	10
Profissionalizado		1	4	3	3	1	12
Quadro de zona			5	4	2	1	12
Quadro de escola		9	23	16	19	7	74
	Total	11	37	26	29	10	113

277-Situação profissional \* Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados

<b>Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados</b>						
Situação profissional		fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
	Situação profissional	Contratado; hab.própria		1	4	
Em profissionalização		1	1	4	4	10
Profissionalizado			2	9		11
Quadro de zona		1	5	4	2	12
Quadro de escola			15	44	15	74
	Total	2	24	65	21	112

278-Situação profissional \* Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva

<b>Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva</b>							
Situação profissional		muito fraca	fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
	Contratado; hab.própria			2	2		4
	Em profissionalização			1	3	1	5
	Profissionalizado		2	4	6		12
	Quadro de zona		1	3	8		12
	Quadro de escola	2	2	17	40	13	74
Total	2	5	27	59	14	107	

279-Situação profissional \* Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade

<b>Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade</b>							
Situação profissional		muito fraca	fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
	Contratado; hab.própria		2	2			4
	Em profissionalização				1		1
	Profissionalizado	2	2	3	1	1	9
	Quadro de zona	1	3	3	2	1	10
	Quadro de escola	14	18	21	16	4	73
Total	17	25	29	20	6	97	

280-Situação profissional \* A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade

<b>A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria			1	4	5
	Em profissionalização			3	7	10
	Profissionalizado		2	4	7	13
	Quadro de zona			3	9	12
	Quadro de escola	4	1	22	47	74
Total	4	3	33	74	114	

281-Situação profissional \* A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem

<b>A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria		1	1	3	5
	Em profissionalização			3	7	10
	Profissionalizado		1	3	9	13
	Quadro de zona			1	11	12
	Quadro de escola	3	3	6	62	74
Total	3	5	14	92	114	

282-Situação profissional \* A filosofia como epistemologia dos saberes actuais

<b>A filosofia como epistemologia dos saberes actuais</b>					
---	--	--	--	--	--

Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria		2	3		5
	Em profissionalização		4	4	2	10
	Profissionalizado	1	3	8	1	13
	Quadro de zona		2	9	1	12
	Quadro de escola	4	18	41	11	74
Total		5	29	65	15	114

283-Situação profissional \* A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade

<b>A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria			4	1	5
	Em profissionalização		2	8		10
	Profissionalizado	1	4	6	2	13
	Quadro de zona	2	2	8		12
	Quadro de escola	12	23	31	8	74
Total		15	31	57	11	114

284-Situação profissional \* A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade

<b>A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria	3		1	1	5
	Em profissionalização		3	6	1	10
	Profissionalizado	4	3	3	3	13
	Quadro de zona	1	2	7	2	12
	Quadro de escola	16	23	29	6	74
Total		24	31	46	13	114

285-Situação profissional \* A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual

<b>A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual</b>					
Situação profissional		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria	1	1	3	5
	Em profissionalização		5	5	10
	Profissionalizado	2	3	8	13
	Quadro de zona		6	6	12
	Quadro de escola	7	30	37	74
Total		10	45	59	114

286-Situação profissional \* A filosofia como teoria de orientação existencial

<b>A filosofia como teoria de orientação existencial</b>						
Situação		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria	1	1	2	1	5
	Em profissionalização			3	7	10

**ANEXO II**

Profissionalizado	3	3	6	1	13
Quadro de zona	1		8	3	12
Quadro de escola	4	13	33	24	74
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>52</b>	<b>36</b>	<b>114</b>

287-Situação profissional \* A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual

<b>A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria		2	2	1	5
	Em profissionalização	1	1	7	1	10
	Profissionalizado	1	4	7	1	13
	Quadro de zona	1	1	7	3	12
	Quadro de escola	11	16	38	9	74
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>24</b>	<b>61</b>	<b>15</b>	<b>114</b>

288-Situação profissional \* A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais

<b>A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria	2		3		5
	Em profissionalização	1	3	4	2	10
	Profissionalizado	1	3	6	3	13
	Quadro de zona	1	6	4	1	12
	Quadro de escola	7	20	37	10	74
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>54</b>	<b>16</b>	<b>114</b>

289-Situação profissional \* A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema

<b>A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria	1	2	2		5
	Em profissionalização	2	2	4	2	10
	Profissionalizado	3	4	4	2	13
	Quadro de zona		4	7	1	12
	Quadro de escola	8	24	34	8	74
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>36</b>	<b>51</b>	<b>13</b>	<b>114</b>

290-Situação profissional \* A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente

<b>A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria	2	1	1	1	5
	Em profissionalização	2	1	7		10
	Profissionalizado		2	7	4	13
	Quadro de zona		8	3	1	12
	Quadro de escola	11	19	28	14	72
	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>31</b>	<b>46</b>	<b>20</b>	<b>112</b>

291-Situação profissional \* A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas

<b>A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria			4	1	5
	Em profissionalização	1	2	5	2	10
	Profissionalizado	1	2	8	2	13
	Quadro de zona	1	4	7		12
	Quadro de escola	15	27	22	8	72
Total	18	35	46	13	112	

292-Situação profissional \* A filosofia como História das Ideias e da Cultura

<b>A filosofia como História das Ideias e da Cultura</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria	2		2	1	5
	Em profissionalização	1	1	6	2	10
	Profissionalizado	1	6	5	1	13
	Quadro de zona		5	6	1	12
	Quadro de escola	16	21	29	7	73
Total	20	33	48	12	113	

293-Situação profissional \* Formar pessoas um pouco mais críticas

<b>Formar pessoas um pouco mais críticas</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria			2	3	5
	Em profissionalização			4	6	10
	Profissionalizado	1		3	9	13
	Quadro de zona			2	10	12
	Quadro de escola		1	25	48	74
Total	1	1	36	76	114	

294-Situação profissional \* Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante

<b>Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante</b>					
Situação profissional		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria		1	4	5
	Em profissionalização		1	9	10
	Profissionalizado		2	11	13
	Quadro de zona		4	8	12
	Quadro de escola	1	18	55	74
Total	1	26	87	114	

295-Situação profissional \* Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida

<b>Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida</b>						
Situação		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria			1	3	1

Em profissionalização	1	2	2	5	10
Profissionalizado		3	5	5	13
Quadro de zona		1	5	6	12
Quadro de escola	2	11	34	27	74
Total	3	18	49	44	114

296-Situação profissional \* Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor

<b>Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor</b>					
Situação profissional		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria			1	4
Em profissionalização			1	9	10
Profissionalizado	1		2	10	13
Quadro de zona			1	11	12
Quadro de escola	1		23	50	74
Total		2	28	84	114

297-Situação profissional \* Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins

<b>Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria		1		4	
Em profissionalização		1		2	7	10
Profissionalizado			3	6	4	13
Quadro de zona	1		1	5	5	12
Quadro de escola	1		14	36	23	74
Total		4	18	53	39	114

298-Situação profissional \* Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide

<b>Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Contratado; hab.própria				3	2
Em profissionalização	1			5	4	10
Profissionalizado	1		2	6	4	13
Quadro de zona			1	6	5	12
Quadro de escola			12	37	25	74
Total		2	15	57	40	114

299-Situação profissional \* Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas

<b>Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas</b>						
Situaç		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total

**ANEXO II**

Contratado; hab.própria			3	2	5
Em profissionalização		1	5	4	10
Profissionalizado		2	5	6	13
Quadro de zona		1	5	6	12
Quadro de escola	1	9	27	37	74
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>45</b>	<b>55</b>	<b>114</b>

300-Situação profissional \* Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência

<b>Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
Contratado; hab.própria			3	2		5
Em profissionalização			3	6	1	10
Profissionalizado	2		6	3	2	13
Quadro de zona			5	6	1	12
Quadro de escola	8		21	31	14	74
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>38</b>	<b>48</b>	<b>18</b>	<b>114</b>

301-Situação profissional \* Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático

<b>Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático</b>						
Situação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
Contratado; hab.própria				2	3	5
Em profissionalização			1	4	5	10
Profissionalizado			2	2	8	12
Quadro de zona				3	9	12
Quadro de escola	5		4	26	39	74
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>7</b>	<b>37</b>	<b>64</b>	<b>113</b>

302-Situação profissional \* Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?

<b>Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?</b>					
Situação profissional		sim	não	em parte	Total
Contratado; hab.própria		2		3	5
Em profissionalização		3	1	6	10
Profissionalizado		3	1	9	13
Quadro de zona		5	1	6	12
Quadro de escola		33	2	39	74
<b>Total</b>		<b>46</b>	<b>5</b>	<b>63</b>	<b>114</b>

303-Situação profissional \* Rejeita algum objectivo em especial?

<b>Rejeita algum objectivo em especial?</b>					
---	--	--	--	--	--

Situação profissional		sim	não	Total
	Contratado; hab.própria		5	5
	Em profissionalização	1	9	10
	Profissionalizado	1	12	13
	Quadro de zona	2	10	12
	Quadro de escola	6	68	74
Total	10	104	114	

304-Situação profissional \* Acrescentaria algum objectivo em especial?

<b>Acrescentaria algum objectivo em especial?</b>				
Situação profissional		sim	não	Total
	Contratado; hab.própria		5	5
	Em profissionalização	1	9	10
	Profissionalizado	1	12	13
	Quadro de zona	1	11	12
	Quadro de escola	9	65	74
Total	12	102	114	

305-Situação profissional \* O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão

<b>O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão</b>				
Situação profissional		Um ensino eléctico enquanto recolhe um pouco de cada teoria	Uma prática de tipo jogo de problematização criativa	Total
	Contratado; hab.própria		5	5
	Em profissionalização	3	7	10
	Profissionalizado	5	8	13
	Quadro de zona	4	7	11
	Quadro de escola	27	43	70
Total	39	70	109	

306-Situação profissional \* Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário :

<b>Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário</b>				
Situação profissional		Filosofar para levar à filosofia	Ensinar filosofia para levar a filosofar	Total
	Contratado; hab.própria	3	2	5
	Em profissionalização	3	6	9
	Profissionalizado	6	7	13
	Quadro de zona	9	3	12
	Quadro de escola	39	31	70
Total	60	49	109	

307-Situação profissional \* Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente

<b>Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente</b>				
Situação		Uma filosofia mais autónoma	Uma filosofia mais participativa	Total
	ão			

	Contratado; hab.própria		5	5
	Em profissionalização	2	8	10
	Profissionalizado	2	11	13
	Quadro de zona	2	10	12
	Quadro de escola	7	64	71
	Total	13	98	111

308-Situação profissional \* Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:

<b>Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:</b>						
Situação profissional		Respeito igual por todas as opiniões	Não é neutro e por isso toma posição	outra	Total	
		Contratado; hab.própria	2	3		5
		Em profissionalização	4	5	1	10
		Profissionalizado	5	7	1	13
		Quadro de zona	4	7	1	12
		Quadro de escola	27	42		69
		Total	42	64	3	109

309-Situação profissional \* O que considera sobre libertar a capacidade racional

<b>O que considera sobre libertar a capacidade racional</b>						
Situação profissional		Para libertar a razão, deve-se tolerar alguns excessos	Para libertar a razão devem-se considerar todos os excessos	A razão a ser libertada requer um trabalho acompanhado e disciplinado	Total	
		Contratado; hab.própria	2	1	2	5
		Em profissionalização	5	1	4	10
		Profissionalizado	7	2	4	13
		Quadro de zona	5	4	3	12
		Quadro de escola	38	9	21	68
		Total	57	17	34	108

310-Situação profissional \* No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica

<b>No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica</b>							
Situação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total	
		Contratado; hab.própria	2	1	1	1	5
		Em profissionalização	1	5	3	1	10
		Profissionalizado	5	5	2	1	13
		Quadro de zona	2	6	2	2	12
		Quadro de escola	13	32	17	10	72
		Total	23	49	25	15	112

311-Situação profissional \* No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros

<b>No ensino da filosofia procuro expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros</b>							
Situação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total	
		Contratado; hab.própria		2	2	1	5
		Em profissionalização		3	6	1	10
		Profissionalizado	2	6	3	2	13

**ANEXO II**

	Quadro de zona		3	9		12
	Quadro de escola	4	24	32	14	74
	Total	6	38	52	18	114

312-Situação profissional \* No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais

<b>No ensino da filosofia procuro expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais</b>						
Situação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
		Contratado; hab.própria		2	3	
	Em profissionalização		5	5		10
	Profissionalizado		1	12		13
	Quadro de zona		3	7	2	12
	Quadro de escola	1	11	44	18	74
	Total	1	22	71	20	114

313-Situação profissional \* No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento

<b>No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento</b>						
Situação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
		Contratado; hab.própria	1	1	2	1
	Em profissionalização		2	7	1	10
	Profissionalizado		2	10	1	13
	Quadro de zona		5	4	3	12
	Quadro de escola	4	14	36	20	74
	Total	5	24	59	26	114

314-Situação profissional \* No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos

<b>No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos</b>					
Situação profissional		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
		Contratado; hab.própria		4	1
	Em profissionalização		2	8	10
	Profissionalizado		6	7	13
	Quadro de zona	2	4	6	12
	Quadro de escola	3	31	40	74
	Total	5	47	62	114

315-Situação profissional \* No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação

<b>No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação</b>					
Situação profissional		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
		Contratado; hab.própria		1	4
	Em profissionalização	1	1	8	10
	Profissionalizado		6	7	13
	Quadro de zona	1	5	6	12
	Quadro de escola		32	42	74
	Total	2	45	67	114

316-Situação profissional \* No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições não-consensuais

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições não-consensuais</b>					
Situação profissional		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Contratado; hab.própria	1	3	1	5
	Em profissionalização		4	6	10
	Profissionalizado		7	6	13
	Quadro de zona		8	4	12
	Quadro de escola	7	29	38	74
Total		8	51	55	114

317-Situação profissional \* No ensino da filosofia procura argumentar proposições neutras e acríticas

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições neutras e acríticas</b>						
Situação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Contratado; hab.própria	1	3	1		5
	Em profissionalização	1	2	5	2	10
	Profissionalizado	2	3	6	2	13
	Quadro de zona	2	3	6	1	12
	Quadro de escola	10	31	20	13	74
Total		16	42	38	18	114

318-Situação profissional \* No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)

<b>No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)</b>						
Situação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Contratado; hab.própria		3	1	1	5
	Em profissionalização			8	2	10
	Profissionalizado	1	1	6	5	13
	Quadro de zona		3	8	1	12
	Quadro de escola	3	22	33	16	74
Total		4	29	56	25	114

319-Situação profissional \* No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria

<b>No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria</b>						
Situação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Contratado; hab.própria			3	2	5
	Em profissionalização			6	4	10
	Profissionalizado		1	8	4	13
	Quadro de zona			5	7	12
	Quadro de escola	2	15	30	27	74
Total		2	16	52	44	114

320 - Situação profissional \* Utiliza nas aulas textos não-filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos não-filosóficos</b>						
Situação		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total

Contratado; hab.própria			4	1	5
Em profissionalização	2	6	1		9
Profissionalizado	1	7	4	1	13
Quadro de zona	2	4	4	2	12
Quadro de escola	4	30	33	7	74
Total	9	47	46	11	113

321-Situação profissional \* Utiliza nas aulas textos filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos filosóficos</b>						
Situação profissional		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Contratado; hab.própria			2	3	5
	Em profissionalização		1	2	7	10
	Profissionalizado	1	1	2	9	13
	Quadro de zona			3	9	12
	Quadro de escola	1		28	45	74
Total		2	2	37	73	114

322-Situação profissional \* Planifica as aulas individualmente

<b>Planifica as aulas individualmente</b>						
Situação profissional		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Contratado; hab.própria			1	4	5
	Em profissionalização			4	6	10
	Profissionalizado	1	2	4	6	13
	Quadro de zona	1	1	3	7	12
	Quadro de escola	2	4	17	51	74
Total		4	7	29	74	114

323-Situação profissional \* Planifica as aulas em grupo

<b>Planifica as aulas em grupo</b>						
Situação profissional		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Contratado; hab.própria	3	1		1	5
	Em profissionalização	4	3	2	1	10
	Profissionalizado	3	5	3	2	13
	Quadro de zona	1	3	7	1	12
	Quadro de escola	17	35	18	4	74
Total	28	47	30	9	114	

324-Situação profissional \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente

**Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente**

Situação profissional		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Contratado; hab.própria	2	2	1		5
	Em profissionalização	5	3	1	1	10
	Profissionalizado	9	2	1	1	13
	Quadro de zona	2	8	1	1	12
	Quadro de escola	21	34	12	6	73
Total		39	49	16	9	113

325-Situação profissional \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo</b>						
Situação profissional		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Contratado; hab.própria	2	3			5
	Em profissionalização	2	2	4	2	10
	Profissionalizado	3	6	4		13
	Quadro de zona		7	3	2	12
	Quadro de escola	11	32	23	7	73
Total		18	50	34	11	113

326 -Situação profissional \* Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?

<b>Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?</b>					
Situação profissional		sim	não	talvez	Total
	Contratado; hab.própria	4		1	5
	Em profissionalização	5		5	10
	Profissionalizado	9		3	12
	Quadro de zona	6	1	5	12
	Quadro de escola	33	4	32	69
Total		57	5	46	108

327-Situação profissional \* A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar

<b>A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar</b>					
Situação profissional		sim	não	parcialmente	Total
	Em profissionalização	1		4	5
	Profissionalizado	3	2	3	8
	Quadro de zona	3		6	9
	Quadro de escola	16	4	23	43
Total		23	6	36	65

328-Situação profissional \* Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução

<b>Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução</b>							
Situação profissional		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	Total
	Contratado; hab.própria		2	1	2		5
	Em profissionalização	1	1	6	1		9
	Profissionalizado	2	2	8	1		13
	Quadro de zona		2	8	1	1	12
	Quadro de escola	1	12	41	15	2	71

Total	4	19	64	20	3	110
-------	---	----	----	----	---	-----

329-Situação profissional \* Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?

<b>Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?</b>				
Situação profissional		sim	não	Total
	Em profissionalização	1		1
	Profissionalizado	5	1	6
	Quadro de zona	9	2	11
	Quadro de escola	46	27	73
Total	61	30	91	

330-Situação profissional \* Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?

<b>Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?</b>					
Situação profissional		razões internas à disciplina	razões externas à disciplina	sem opinião	Total
	Em profissionalização		1		1
	Profissionalizado	2	3		5
	Quadro de zona	2	7		9
	Quadro de escola	7	38	1	46
Total	11	49	1	61	

331-Situação profissional \* Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?

<b>Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?</b>					
Situação profissional		sim	não	só em alguns casos	Total
	Contratado; hab.própria	5			5
	Em profissionalização	3	1	6	10
	Profissionalizado	11		2	13
	Quadro de zona	8		4	12
	Quadro de escola	49	2	22	73
Total	76	3	34	113	

332-Situação profissional \* Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?

<b>Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?</b>							
Situação profissional		negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	nao conhece	Total
	Contratado; hab.própria		3	2			5
	Em profissionalização		7	2	1		10
	Profissionalizado	1	4	8			13
	Quadro de zona		5	4	3		12
	Quadro de escola	7	28	28	6	3	72
Total	8	47	44	10	3	112	

333-Situação profissional \* Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi

<b>Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi:</b>								
Situação profissional		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	nao conhece	Total

**ANEXO II**

Contratado; hab.própria			3	1		1	5
Em profissionalização			3	1		6	10
Profissionalizado	1		6	4		2	13
Quadro de zona			6	3	3		12
Quadro de escola		6	39	20	5	3	73
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>57</b>	<b>29</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>113</b>

334-Situação profissional \* Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?

<b>Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?</b>							
Situação profissional		nada flexível	pouco flexível	satisfatoriamente flexível	bastante flexível	muito flexível	Total
	Contratado; hab.própria		1	3	1		5
	Em profissionalização	1	2	4	2	1	10
	Profissionalizado		3	6	4		13
	Quadro de zona		1	8	2	1	12
	Quadro de escola	1	5	35	26	5	72
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>12</b>	<b>56</b>	<b>35</b>	<b>7</b>	<b>112</b>

335-Situação profissional \* Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?

<b>Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?</b>					
Situação profissional		sim	não	outra	Total
	Contratado; hab.própria	2	3		5
	Em profissionalização	2	7	1	10
	Profissionalizado	6	6	1	13
	Quadro de zona	5	7		12
	Quadro de escola	39	29	5	73
<b>Total</b>		<b>54</b>	<b>52</b>	<b>7</b>	<b>113</b>

336-Situação profissional \* Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina? Crosstabulation

<b>Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?</b>					
Situação profissional		sim	não	outra	Total
	Contratado; hab.própria	3	2		5
	Em profissionalização	9	1		10
	Profissionalizado	7	5	1	13
	Quadro de zona	5	6	1	12
	Quadro de escola	40	25	9	74
<b>Total</b>		<b>64</b>	<b>39</b>	<b>11</b>	<b>114</b>

337-Situação profissional \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia? Crosstabulation

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?</b>					
Situação profissional		sim	não	outra	Total
	Contratado; hab.própria	5			5
	Em profissionalização	5	4	1	10
	Profissionalizado	8	3	2	13

	Quadro de zona	7	3	2	12
	Quadro de escola	34	31	9	74
	Total	59	41	14	114

338-Situação profissional \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano? Crosstabulation

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?</b>					
Situação profissional		sim	não	outra	Total
		Contratado; hab.própria	5		
	Em profissionalização	8	2		10
	Profissionalizado	9	2	2	13
	Quadro de zona	9	2	1	12
	Quadro de escola	63	8	2	73
	Total	94	14	5	113

339-Situação profissional \* Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos? Crosstabulation

<b>Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?</b>					
Situação profissional		sim	não	outra	Total
		Contratado; hab.própria	1	3	1
	Em profissionalização	1	9		10
	Profissionalizado	3	9	1	13
	Quadro de zona	5	5	2	12
	Quadro de escola	43	24	7	74
	Total	53	50	11	114

340-Situação profissional \* Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?

<b>Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?</b>					
Situação profissional		sim	não	outra	Total
		Contratado; hab.própria	5		
	Em profissionalização	7	3		10
	Profissionalizado	11	1	1	13
	Quadro de zona	11	1		12
	Quadro de escola	46	20	8	74
	Total	80	25	9	114

341-Modalidade de formação profissional \* Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?

<b>Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?</b>				
Modalidade de formação profissional		sim	não	Total
		Estágio clássico		7
	Profissionalização em Exercício	6	14	20
	Profissionalização em Serviço	7	10	17
	Licenciatura em Ensino	26	5	31
	Ramo de Formação Educacional	27	11	38
	Total	66	47	113

342-Modalidade de formação profissional \* Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?

<b>Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?</b>							
Modalidade		não satisfeito	pouco satisfeito	satisfeito	muito satisfeito	completamente satisfeito	Total
		Estágio clássico		2	1	3	1
	Profissionalização em Exercício			4	8	8	20
	Profissionalização em Serviço			2	9	6	17
	Licenciatura em Ensino	2	2	3	13	10	30
	Ramo de Formação Educacional	4		4	18	11	37
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>51</b>	<b>36</b>	<b>111</b>

343-Modalidade de formação profissional \* Escolhê-la-ia hoje de novo?

<b>Escolhê-la-ia hoje de novo?</b>					
Modalidade de formação profissional		sim	não	talvez	Total
		Estágio clássico	2	1	4
	Profissionalização em Exercício	13	3	4	20
	Profissionalização em Serviço	11		6	17
	Licenciatura em Ensino	18	4	9	31
	Ramo de Formação Educacional	27	4	7	38
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>12</b>	<b>30</b>	<b>113</b>

344-Modalidade de formação profissional \* Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia

<b>Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia</b>							
Modalidade de formação profissional		muito fácil	fácil	satisfatório	difícil	muito difícil	Total
		Estágio clássico		3	2	1	1
	Profissionalização em Exercício	2	7	5	4	2	20
	Profissionalização em Serviço		6	5	5	1	17
	Licenciatura em Ensino	2	9	11	8		30
	Ramo de Formação Educacional	7	12	3	10	6	38
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>37</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>10</b>	<b>112</b>

345-Modalidade de formação profissional \* Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados

<b>Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados</b>						
Modalidade de formação profissional		fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
		Estágio clássico			7	
	Profissionalização em Exercício		4	10	6	20
	Profissionalização em Serviço		5	8	4	17
	Licenciatura em Ensino	1	5	18	6	30
	Ramo de Formação Educacional	1	9	22	5	37
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>23</b>	<b>65</b>	<b>21</b>	<b>111</b>

346-Modalidade de formação profissional \* Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva

<b>Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva</b>							
Modalidade de formação profissional		muito fraca	fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
		Estágio clássico			1	5	1
	Profissionalização em Exercício	1		6	9	4	20

	Profissionalização em Serviço		2	5	8	2	17
	Licenciatura em Ensino		2	6	16	1	25
	Ramo de Formação Educacional	1	1	9	21	6	38
	Total	2	5	27	59	14	107

347-Modalidade de formação profissional \* Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade

<b>Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade</b>							
Modalidade de formação profissional		muito fraca	fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
	Estágio clássico		1	3	2		6
	Profissionalização em Exercício	3	4	8	4		19
	Profissionalização em Serviço	4	3	7	2	1	17
	Licenciatura em Ensino	2	5	4	4	3	18
	Ramo de Formação Educacional	8	12	7	8	2	37
Total	17	25	29	20	6	97	

348-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade

<b>A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade</b>						
Modalidade		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico			3	4	7
	Profissionalização em Exercício	2	1	2	15	20
	Profissionalização em Serviço			6	11	17
	Licenciatura em Ensino			8	23	31
	Ramo de Formação Educacional	2	2	14	20	38
Total	4	3	33	73	113	

349-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem

<b>A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico		1		6	7
	Profissionalização em Exercício	1	1	3	15	20
	Profissionalização em Serviço				17	17
	Licenciatura em Ensino		2	5	24	31
	Ramo de Formação Educacional	2	1	6	29	38
Total	3	5	14	91	113	

350-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como epistemologia dos saberes actuais

<b>A filosofia como epistemologia dos saberes actuais</b>						
Modalidade de formação		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	1	2	3	1	7
	Profissionalização em Exercício	2	6	8	4	20
	Profissionalização em Serviço		2	11	4	17

	Licenciatura em Ensino		8	18	5	31
	Ramo de Formação Educacional	2	10	25	1	38
	Total	5	28	65	15	113

351-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade

<b>A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	4		2	1	7
	Profissionalização em Exercício	4	8	8		20
	Profissionalização em Serviço	1	5	8	3	17
	Licenciatura em Ensino		7	20	4	31
	Ramo de Formação Educacional	6	11	18	3	38
Total	15	31	56	11	113	

352-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade

<b>A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	3		4		7
	Profissionalização em Exercício	4	8	8		20
	Profissionalização em Serviço	4	7	4	2	17
	Licenciatura em Ensino	5	7	11	8	31
	Ramo de Formação Educacional	8	9	19	2	38
Total	24	31	46	12	113	

353-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual

<b>A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total	
	Estágio clássico	1	4	2	7	
	Profissionalização em Exercício	3	9	8	20	
	Profissionalização em Serviço	2	8	7	17	
	Licenciatura em Ensino	1	10	20	31	
	Ramo de Formação Educacional	3	14	21	38	
Total	10	45	58	113		

354-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como teoria de orientação existencial

<b>A filosofia como teoria de orientação existencial</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico		3	4		7
	Profissionalização em Exercício	1	5	8	6	20
	Profissionalização em Serviço	3	1	7	6	17
	Licenciatura em Ensino	3	3	11	14	31
	Ramo de Formação Educacional	2	5	21	10	38
Total	9	17	51	36	113	

355-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual

<b>A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	1	3	3		7
	Profissionalização em Exercício	7	3	7	3	20
	Profissionalização em Serviço	3	5	7	2	17
	Licenciatura em Ensino	1	8	16	6	31
	Ramo de Formação Educacional	2	5	28	3	38
Total		14	24	61	14	113

356-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais

<b>A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	1	3	3		7
	Profissionalização em Exercício	5	5	8	2	20
	Profissionalização em Serviço		4	11	2	17
	Licenciatura em Ensino	6	7	10	8	31
	Ramo de Formação Educacional		13	21	4	38
Total		12	32	53	16	113

357-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema

<b>A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	2	3	2		7
	Profissionalização em Exercício	5	5	8	2	20
	Profissionalização em Serviço	2	9	5	1	17
	Licenciatura em Ensino	5	6	14	6	31
	Ramo Formação Educacional		12	22	4	38
Total		14	35	51	13	113

358-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente

<b>A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	1	1	3	2	7
	Profissionalização em Exercício	4	8	6	2	20
	Profissionalização em Serviço	2	1	11	2	16
	Licenciatura em Ensino	5	7	12	7	31
	Ramo de Formação Educacional	3	14	13	7	37
Total	15	31	45	20	111	

359-Modalidade de formação prof\* A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas

<b>A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	1	5	1		7
	Profissionalização em Exercício	5	10	3	2	20
	Profissionalização em Serviço	5	4	5	2	16
	Licenciatura em Ensino	3	6	17	5	31
	Ramo de Formação Educacional	4	10	19	4	37
Total	18	35	45	13	111	

360-Modalidade de formação profissional \* A filosofia como História das Ideias e da Cultura

<b>A filosofia como História das Ideias e da Cultura</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	4		3		7
	Profissionalização em Exercício	6	6	5	3	20
	Profissionalização em Serviço		5	11		16
	Licenciatura em Ensino	5	8	13	5	31
	Ramo de Formação Educacional	5	14	16	3	38
Total	20	33	48	11	112	

361-Modalidade de formação profissional \* Formar pessoas um pouco mais críticas

<b>Formar pessoas um pouco mais críticas</b>						
Modalidade de formação		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico		1	2	4	7
	Profissionalização em Exercício			5	15	20
	Profissionalização em Serviço			7	10	17
	Licenciatura em Ensino			8	23	31
	Ramo de Formação Ed	1		14	23	38
Total	1	1	36	75	113	

362-Modalidade de formação profissional \* Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante

<b>Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante</b>					
Modalidade de formação profissional		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	1	2	4	7
	Profissionalização em Exercício		5	15	20
	Profissionalização em Serviço		6	11	17
	Licenciatura em Ensino		3	28	31
	Ramo de Formação Educacional		10	28	38
Total	1	26	86	113	

363-Modalidade de formação profissional \* Detectar o caminho,o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida

<b>Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	1	1	3	2	7
	Profissionalização em Exercício			14	6	20
	Profissionalização em Serviço		3	5	9	17
	Licenciatura em Ensino	1	7	7	16	31
	Ramo de Formação Educacional	1	7	19	11	38
Total	3	18	48	44	113	

364-Modalidade de formação profissional \* Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor

<b>Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor</b>					
Modalidade de formação profissional		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	1	3	3	7
	Profissionalização em Exercício	1	4	15	20
	Profissionalização em Serviço		7	10	17
	Licenciatura em Ensino		3	28	31
	Ramo de Formação Educacional		11	27	38
Total	2	28	83	113	

365-Modalidade de formação profissional \* Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins

<b>Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	1	2	3	1	7
	Profissionalização em Exercício		4	8	8	20
	Profissionalização em Serviço	1	3	8	5	17
	Licenciatura em Ensino	2	2	10	17	31
	Ramo de Formação Educacional		7	23	8	38

Total	4	18	52	39	113
-------	---	----	----	----	-----

366-Modalidade de formação profissional \* Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide

<b>Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico		2	3	2	7
	Profissionalização em Exercício		3	9	8	20
	Profissionalização em Serviço		3	11	3	17
	Licenciatura em Ensino	1	1	14	15	31
	Ramo de Formação Educacional	1	6	20	11	38
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>57</b>	<b>39</b>	<b>113</b>

367-Modalidade de formação profissional \* Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas

<b>Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico		2	2	3	7
	Profissionalização em Exercício		1	10	9	20
	Profissionalização em Serviço		1	7	9	17
	Licenciatura em Ensino		2	10	19	31
	Ramo de Formação Educacional	1	7	16	14	38
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>45</b>	<b>54</b>	<b>113</b>

368-Modalidade de formação profissional \* Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência

<b>Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	Estágio clássico	1	2	3	1	7
	Profissionalização em Exercício	1	5	11	3	20
	Profissionalização em Serviço	2	6	5	4	17
	Licenciatura em Ensino	1	9	16	5	31
	Ramo de Formação Educacional	5	16	12	5	38
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>38</b>	<b>47</b>	<b>18</b>	<b>113</b>

369-Modalidade de formação profissional \* Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático

<b>Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático</b>						
Modalidade de formação profissional		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
		Estágio clássico	1		1	5
	Profissionalização em Exercício	2	1	5	11	19
	Profissionalização em Serviço		1	7	9	17
	Licenciatura em Ensino		3	9	19	31
	Ramo de Formação Educacional	2	2	15	19	38
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>37</b>	<b>63</b>	<b>112</b>

370-Modalidade de formação profissional \* Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?

<b>Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?</b>					
Modalidade de formação profissional		sim	não	em parte	Total
		Estágio clássico	2		5
	Profissionalização em Exercício	10	1	9	20
	Profissionalização em Serviço	6	1	10	17
	Licenciatura em Ensino	12	3	16	31
	Ramo de Formação Educacional	16		22	38
	<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>5</b>	<b>62</b>	<b>113</b>

371-Modalidade de formação profissional \* Rejeita algum objectivo em especial?

<b>Rejeita algum objectivo em especial?</b>				
Modalidade de formação profissional		sim	não	Total
		Estágio clássico		7
	Profissionalização em Exercício	2	18	20
	Profissionalização em Serviço	1	16	17
	Licenciatura em Ensino	3	28	31
	Ramo de Formação Educacional	4	34	38
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>103</b>	<b>113</b>

372-Modalidade de formação profissional \* Acrescentaria algum objectivo em especial?

<b>Acrescentaria algum objectivo em especial?</b>				
Modalidade de formação profissional		sim	não	Total
		Estágio clássico	1	6
	Profissionalização em Exercício	2	18	20
	Profissionalização em Serviço	3	14	17
	Licenciatura em Ensino	3	28	31
	Ramo de Formação Educacional	3	35	38
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>101</b>	<b>113</b>

373-Modalidade de formação profissional \* O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão

<b>O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão</b>				
Modalidade de formação profissional		Um ensino eléctrico enquanto recolhe um pouco de cada teoria	Uma prática de tipo jogo de problematização criativa	Total
		Estágio clássico	3	3
	Profissionalização em Exercício	8	11	19
	Profissionalização em Serviço	4	12	16
	Licenciatura em Ensino	12	18	30
	Ramo de Formação Educacional	12	25	37
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>69</b>	<b>108</b>

374-Modalidade de formação profissional \* Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário

<b>Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário</b>				
Modalidade de formação profissional		Filosofar para levar à filosofia	Ensinar filosofia para levar a filosofar	Total
	Estágio clássico	4	2	6
	Profissionalização em Exercício	10	9	19
	Profissionalização em Serviço	9	8	17
	Licenciatura em Ensino	14	15	29
	Ramo de Formação Educacional	23	14	37
Total		60	48	108

375-Modalidade de formação profissional \* Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente

<b>Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente</b>				
Modalidade de formação profissional		Uma filosofia mais autónoma	Uma filosofia mais participativa	Total
	Estágio clássico		6	6
	Profissionalização em Exercício	1	18	19
	Profissionalização em Serviço	2	14	16
	Licenciatura em Ensino	5	26	31
	Ramo de Formação Educacional	5	33	38
Total		13	97	110

376-Modalidade de formação profissional \* Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:

<b>Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:</b>					
Modalidade de formação profissional		Respeito igual por todas as opiniões	Não é neutro e por isso toma posição	outra	Total
	Estágio clássico	2	3		5
	Profissionalização em Exercício	4	15		19
	Profissionalização em Serviço	7	9		16
	Licenciatura em Ensino	15	14	2	31
	Ramo de Formação Educacional	14	22	1	37
Total		42	63	3	108

377-Modalidade de formação profissional \* O que considera sobre libertar a capacidade racional

<b>O que considera sobre libertar a capacidade racional</b>					
Modalidade de formação		Para libertar a razão deve-se tolerar alguns excessos	Para libertar a razão devem-se considerar todos os excessos	A razão a ser libertada requer um trabalho acompanhado e disciplinado	Total
	Estágio clássico	3		1	4
	Profissionalização em Exercício	8	5	7	20

**ANEXO II**

Profissionalização em Serviço	13	1	1	15
Licenciatura em Ensino	14	6	11	31
Ramo de Formação Educacional	19	4	14	37
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>16</b>	<b>34</b>	<b>107</b>

378-Modalidade de formação profissional \* No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica

<b>No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acrítica</b>						
Modalidade de formação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico	2	3	2		7
	Profissionalização em Exercício	5	10	3	2	20
	Profissionalização em Serviço	2	7	4	4	17
	Licenciatura em Ensino	11	9	8	2	30
	Ramo de Formação Educacional	3	20	8	6	37
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>49</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>111</b>	

379-Modalidade de formação profissional \* No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros

<b>No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros</b>						
Modalidade de formação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico	1	3	2	1	7
	Profissionalização em Exercício	2	6	9	3	20
	Profissionalização em Serviço	1	7	7	2	17
	Licenciatura em Ensino	1	10	16	4	31
	Ramo de Formação Educacional	1	12	18	7	38
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>38</b>	<b>52</b>	<b>17</b>	<b>113</b>	

380-Modalidade de formação profissional \* No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais

<b>No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais</b>						
Modalidade de formação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico		2	4	1	7
	Profissionalização em Exercício		4	8	8	20
	Profissionalização em Serviço		4	11	2	17
	Licenciatura em Ensino		5	23	3	31
	Ramo de Formação Educacional	1	6	25	6	38
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>21</b>	<b>71</b>	<b>20</b>	<b>113</b>	

381-Modalidade de formação profissional \* No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento

<b>No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento</b>						
Modalidade de formação profissional		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico	1	3	1	2	7
	Profissionalização em Exercício	2	4	7	7	20
	Profissionalização em Serviço	1	2	9	5	17
	Licenciatura em Ensino		5	20	6	31
	Ramo de Formação Educacional	1	10	21	6	38
Total		5	24	58	26	113

382-Modalidade de formação profissional \* No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos

<b>No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos</b>					
Modalidade de formação profissional		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico		3	4	7
	Profissionalização em Exercício	3	5	12	20
	Profissionalização em Serviço		7	10	17
	Licenciatura em Ensino	1	13	17	31
	Ramo de Formação Educacional	1	18	19	38
Total		5	46	62	113

383-Modalidade de formação profissional \* No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação

<b>No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação</b>					
Modalidade de formação profissional		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico		3	4	7
	Profissionalização em Exercício		8	12	20
	Profissionalização em Serviço		10	7	17
	Licenciatura em Ensino	1	10	20	31
	Ramo de Formação Educacional	1	14	23	38
Total		2	45	66	113

384-Modalidade de formação profissional \* No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições não-consensuais

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições não-consensuais</b>					
Modalidade de formação profissional		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico	2	2	3	7
	Profissionalização em Exercício	3	8	9	20
	Profissionalização em Serviço	1	9	7	17
	Licenciatura em Ensino		15	16	31
	Ramo de Formação Educacional	1	17	20	38
Total		7	51	55	113

385-Modalidade de formação profissional \* No ensino da filosofia procura argumentar proposições neutras e acríticas

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições neutras e acríticas</b>						
Mo dal		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total

Estágio clássico	2	4		1	7
Profissionalização em Exercício	4	12	3	1	20
Profissionalização em Serviço	2	6	8	1	17
Licenciatura em Ensino	3	10	13	5	31
Ramo de Formação Educacional	5	10	13	10	38
Total	16	42	37	18	113

386-Modalidade de formação profissional \* No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)

<b>No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)</b>						
Modalidade de formação		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico		1	3	2	1
Profissionalização em Exercício		2	4	13	1	20
Profissionalização em Serviço		1	7	6	3	17
Licenciatura em Ensino			6	18	7	31
Ramo de Formação Educacional			9	17	12	38
Total		4	29	56	24	113

387-Modalidade de formação profissional \* No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria

<b>No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria</b>						
Modalidade de formação		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico		1	1	4	1
Profissionalização em Exercício			8	8	4	20
Profissionalização em Serviço			4	7	6	17
Licenciatura em Ensino			1	13	17	31
Ramo de Formação Educacional		1	2	19	16	38
Total		2	16	51	44	113

388-Modalidade de formação profissional \* Utiliza nas aulas textos não-filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos não-filosóficos</b>						
Modalidade de formação		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico			3	2	2
Profissionalização em Exercício		2	11	5	2	20
Profissionalização em Serviço		2	5	9	1	17
Licenciatura em Ensino		3	13	13	1	30
Ramo de Formação Educacional		2	15	16	5	38
Total		9	47	45	11	112

389-Modalidade de formação profissional \* Utiliza nas aulas textos filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos filosóficos</b>						
Modalidade de formação		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico				4	3
Profissionalização em Exercício		2		5	13	20
Profissionalização em Serviço				5	12	17
Licenciatura em Ensino			2	6	23	31
Ramo de Formação Educacional				17	21	38
Total		2	2	37	72	113

## 390-Modalidade de formação profissional \* Planifica as aulas individualmente

<b>Planifica as aulas individualmente</b>						
Modalidade de formação profissional		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico		1		6	7
	Profissionalização em Exercício	1	1	8	10	20
	Profissionalização em Serviço		1	4	12	17
	Licenciatura em Ensino	2	2	8	19	31
	Ramo de Formação Educacional	1	2	9	26	38
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>73</b>	<b>113</b>

## 391-Modalidade de formação profissional \* Planifica as aulas em grupo

<b>Planifica as aulas em grupo</b>						
Modalidade de formação profissional		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico	4	3			7
	Profissionalização em Exercício	6	10	2	2	20
	Profissionalização em Serviço	3	9	4	1	17
	Licenciatura em Ensino	9	11	6	5	31
	Ramo de Formação Educacional	5	14	18	1	38
<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>47</b>	<b>30</b>	<b>9</b>	<b>113</b>

## 392-Modalidade de formação profissional \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente</b>						
Modalidade de formação profissional		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico	3	3		1	7
	Profissionalização em Exercício	8	9	2		19
	Profissionalização em Serviço	5	8	3	1	17
	Licenciatura em Ensino	12	12	4	3	31
	Ramo de Formação Educacional	10	17	7	4	38
<b>Total</b>		<b>38</b>	<b>49</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>112</b>

## 393-Modalidade de formação profissional \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo</b>						
Modalidade de formação profissional		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	Estágio clássico	2	3	1	1	7
	Profissionalização em Exercício	4	8	5	2	19
	Profissionalização em Serviço	3	10	4		17
	Licenciatura em Ensino	5	12	11	3	31
	Ramo de Formação Educacional	3	17	13	5	38
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>50</b>	<b>34</b>	<b>11</b>	<b>112</b>

## 394-Modalidade de formação profissional \* Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?

**Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?**

Modalidade de formação profissional		sim	não	talvez	Total
	Estágio clássico	1		4	5
	Profissionalização em Exercício	7	1	9	17
	Profissionalização em Serviço	11	2	4	17
	Licenciatura em Ensino	19		12	31
	Ramo de Formação Educacional	18	2	17	37
Total	56	5	46	107	

395-Modalidade de formação profissional \* A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar

<b>A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar</b>					
Modalidade de formação profissional		sim	não	parcialmente	Total
	Estágio clássico	1		1	2
	Profissionalização em Exercício	4	1	6	11
	Profissionalização em Serviço	3		8	11
	Licenciatura em Ensino	7	2	9	18
	Ramo de Formação Educacional	8	3	12	23
Total	23	6	36	65	

396-Modalidade de formação profissional \* Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução

<b>Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução</b>							
Modalidade de formação profissional		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	Total
	Estágio clássico		4	1	1		6
	Profissionalização em Exercício		4	9	6		19
	Profissionalização em Serviço			10	5	1	16
	Licenciatura em Ensino	4	7	16	3	1	31
	Ramo de Formação Educacional		3	28	5	1	37
Total	4	18	64	20	3	109	

397-Modalidade de formação profissional \* Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?

<b>Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?</b>				
Modalidade de formação profissional		sim	não	Total
	Estágio clássico	5	2	7
	Profissionalização em Exercício	11	7	18
	Profissionalização em Serviço	8	8	16
	Licenciatura em Ensino	13	3	16
	Ramo de Formação Educacional	24	10	34
Total	61	30	91	

398-Modalidade de formação profissional \* Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?

<b>Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?</b>					
Modalidade de formação profissional		razões internas à disciplina	razões externas à disciplina	sem opinião	Total
	Estágio clássico	1	4		5
	Profissionalização em Exercício	3	8		11
	Profissionalização em Serviço	1	7		8
	Licenciatura em Ensino	3	10		13
	Ramo de Formação Educacional	3	20	1	24
Total	11	49	1	61	

399-Modalidade de formação profissional \* Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?

<b>Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?</b>					
Modalidade de formação		sim	não	só em alguns casos	Total
	Estágio clássico	4		3	7
	Profissionalização em Exercício	15		5	20
	Profissionalização em Serviço	7		9	16
	Licenciatura em Ensino	19	2	10	31
	Ramo de Formação Educacional	30	1	7	38
Total	75	3	34	112	

400-Modalidade de formação profissional \* Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?

<b>Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?</b>							
Modalidade de formação profissional		negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	não conhece	Total
	Estágio clássico		1	3			6
	Profissionalização em Exercício	2	7	8	1	2	20
	Profissionalização em Serviço	1	6	7	2	1	17
	Licenciatura em Ensino	1	19	8	3		31
	Ramo de Formação Educacional	2	13	18	4		37
Total	8	46	44	10	3	111	

401-Modalidade de formação profissional \* Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi:

<b>Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi</b>								
Modalidade de		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	não conhece	Total
	Estágio clássico			6	1			7
	Profissionalização em Exercício		2	6	7	1	3	19
	Profissionalização em Serviço		2	8	3	3	1	17
	Licenciatura em Ensino	1		16	6	1	7	31
	Ramo de Formação Educacional		2	20	12	3	1	38
Total	1	6	56	29	8	12	112	

402-Modalidade de formação profissional \* Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?

<b>Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?</b>	

Modalidade de formação profissional		nada flexível	flexível	satisfatoriamente flexível	bastante flexível	muito flexível	Total
		Estágio clássico			4	3	
	Profissionalização em Exercício		1	9	7	2	19
	Profissionalização em Serviço	1	2	7	5	2	17
	Licenciatura em Ensino	1	6	15	7	2	31
	Ramo de Formação Educacional		3	20	13	1	37
	Total	2	12	55	35	7	111

403-Modalidade de formação profissional \* Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?

<b>Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?</b>					
Modalidade de formação profissional		sim	não	outra	Total
		Estágio clássico	2	5	
	Profissionalização em Exercício	10	6	4	20
	Profissionalização em Serviço	9	7	1	17
	Licenciatura em Ensino	10	19	2	31
	Ramo de Formação Educacional	22	15		37
	Total	53	52	7	112

404- Concorda com a relevância da História da Filosofia

**Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?**

Modalidade de formação profissional		sim	não	outra	Total
		Estágio clássico	3	3	1
	Profissionalização em Exercício	10	8	2	20
	Profissionalização em Serviço	10	4	3	17
	Licenciatura em Ensino	21	7	3	31
	Ramo de Formação Educacional	19	17	2	38
	Total	63	39	11	113

405-Modalidade de formação profissional \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?</b>					
Modalidade de formação profissional		sim	não	outra	Total
		Estágio clássico	3	3	1
	Profissionalização em Exercício	9	8	3	20
	Profissionalização em Serviço	7	8	2	17
	Licenciatura em Ensino	20	8	3	31
	Ramo de Formação Educacional	19	14	5	38
	Total	58	41	14	113

406-Modalidade de formação profissional \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?</b>					
Modalidade de formação profissional		sim	não	outra	Total
		Estágio clássico	5	1	1
	Profissionalização em Exercício	18	2		20
	Profissionalização em Serviço	12	4	1	17
	Licenciatura em Ensino	27	3	1	31
	Ramo de Formação Educacional	31	4	2	37
	Total	93	14	5	112

407-Modalidade de formação profissional \* Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?

<b>Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?</b>					
Modalidade de formação profissional		sim	não	outra	Total
	Estágio clássico	2	3	2	7
	Profissionalização em Exercício	14	6		20
	Profissionalização em Serviço	10	4	3	17
	Licenciatura em Ensino	7	21	3	31
	Ramo de Formação Educacional	20	15	3	38
Total		53	49	11	113

408-Modalidade de formação profissional \* Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?

<b>Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?</b>					
Modalidade de formação profissional		sim	não	outra	Total
	Estágio clássico	4	3		7
	Profissionalização em Exercício	13	6	1	20
	Profissionalização em Serviço	9	4	4	17
	Licenciatura em Ensino	26	4	1	31
	Ramo de Formação Educacional	27	8	3	38
Total		79	25	9	113

409-Tempo de serviço dos inquiridos \* Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?

<b>Desde o início da actividade docente sempre leccionou no grupo 10ºB?</b>				
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	Total
	de 1 a 5 anos	11	2	13
	de 6 a 10 anos	10	1	11
	de 11 a 15 anos	11	6	17
	de 16 a 20 anos	16	7	23
	de 21 a 25 anos	2	12	14
	de 26 a 30 anos	2	8	10
	de 31 a 35 anos		2	2
Total		52	38	90

410-Tempo de serviço dos inquiridos \* Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?

<b>Sente-se satisfeito(a) com a carreira pela qual optou?</b>							
Tempo de serviço dos		não satisfeito	pouco satisfeito	satisfeito	muito satisfeito	completamente satisfeito	Total
	de 1 a 5 anos	1	1	1	5	5	13
	de 6 a 10 anos	1	1	1	5	2	10
	de 11 a 15 anos	1		3	6	6	16
	de 16 a 20 anos	3			10	10	23
	de 21 a 25 anos			1	7	6	14
	de 26 a 30 anos			2	5	3	10
	de 31 a 35 anos		2				2

Total	6	4	8	38	32	88
-------	---	---	---	----	----	----

411-Tempo de serviço dos inquiridos \* Escolhê-la-ia hoje de novo?

		<b>Escolhê-la-ia hoje de novo?</b>				
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	talvez	Total	
	de 1 a 5 anos	8	3	2	13	
	de 6 a 10 anos	7	1	3	11	
	de 11 a 15 anos	10	2	5	17	
	de 16 a 20 anos	17	3	3	23	
	de 21 a 25 anos	9		5	14	
	de 26 a 30 anos	5	1	4	10	
	de 31 a 35 anos		1	1	2	
Total	56	11	23	90		

412-Tempo de serviço dos inquiridos \*

Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia

		<b>Avaliar a sua integração pedagógica na função de professor(a) de filosofia</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		muito fácil	fácil	satisfatório	difícil	muito difícil	Total
	de 1 a 5 anos	1	3	4	5		13
	de 6 a 10 anos	2	4	2	1	1	10
	de 11 a 15 anos	4	6	5	1	1	17
	de 16 a 20 anos	3	7	4	6	3	23
	de 21 a 25 anos	1	7	2	4		14
	de 26 a 30 anos		3	2	3	2	10
	de 31 a 35 anos			1	1		2
Total	11	30	20	21	7	89	

413-Tempo de serviço dos inquiridos \* Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados

		<b>Avaliar a sua formação científica para as realidades dos programas encontrados</b>				
Tempo de serviço dos inquiridos		fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
	de 1 a 5 anos	1	2	8	2	13
	de 6 a 10 anos		1	6	2	9
	de 11 a 15 anos	1	4	7	5	17
	de 16 a 20 anos		6	13	4	23
	de 21 a 25 anos		2	10	2	14
	de 26 a 30 anos		2	6	2	10
	de 31 a 35 anos			2		2
Total	2	17	52	17	88	

414-Tempo de serviço dos inquiridos \* Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva

		<b>Avaliar a sua formação pedagógica/didáctica para o exercício da sua actividade lectiva</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		muito fraca	fraca	satisfatorio	boa	muito boa	Total
	de 1 a 5 anos			3	5		8
	de 6 a 10 anos			4	6		10
	de 11 a 15 anos		1	3	9	4	17
	de 16 a 20 anos	1	3	4	12	3	23
	de 21 a 25 anos			7	6	1	14
	de 26 a 30 anos			2	6	2	10
	de 31 a 35 anos			1	1		2

Total	1	4	24	45	10	84
-------	---	---	----	----	----	----

415-Tempo de serviço dos inquiridos \* Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade

<b>Avaliar a qualidade de formação contínua para a sua área e actividade</b>							
Tempo de serviço dos inquiridos		muito fraca	fraca	satisfatório	boa	muito boa	Total
	de 1 a 5 anos	1		2	1	1	5
	de 6 a 10 anos	1	3	2	1	1	8
	de 11 a 15 anos	1	7	4	2	1	15
	de 16 a 20 anos	8	5	4	5	1	23
	de 21 a 25 anos	3	3	4	3	1	14
	de 26 a 30 anos		3	3	4		10
	de 31 a 35 anos			1			1
Total	14	21	20	16	5	76	

416-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade

<b>A filosofia como reflexão profunda acerca da realidade</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	de 1 a 5 anos			4	9	13
	de 6 a 10 anos		2	2	7	11
	11 a 15 anos	1		3	13	17
	16 a 20 anos	1		10	12	23
	21 a 25 anos		1	4	9	14
	26 a 30 anos	2		1	7	10
	31 a 35 anos			1	1	2
Total	4	3	25	58	90	

417-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem

<b>A filosofia como discurso crítico acerca do mundo, sociedade e homem</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	de 1 a 5 anos		1	2	10	13
	de 6 a 10 anos			4	7	11
	11 a 15 anos	1		2	14	17
	16 a 20 anos	1	1	3	18	23
	21 a 25 anos				14	14
	26 a 30 anos	1	1		8	10
	31 a 35 anos		1		1	2
Total	3	4	11	72	90	

418-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como epistemologia dos saberes actuais

<b>A filosofia como epistemologia dos saberes actuais</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	de 1 a 5 anos		6	7		13
	de 6 a 10 anos		2	7	2	11
	11 a 15 anos		5	11	1	17
	16 a 20 anos	1	4	16	2	23
	21 a 25 anos		4	6	4	14
	26 a 30 anos	2	4	3	1	10
	31 a 35 anos	1		1		2
Total	4	25	51	10	90	

419-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade

<b>A filosofia como estudo lógico para uso diante das narrativas acerca da realidade</b>					
--	--	--	--	--	--

Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos		4	9		13
	6 a 10 anos		1	9	1	11
	11 a 15 anos		6	8	3	17
	16 a 20 anos	6	6	10	1	23
	21 a 25 anos		5	6	3	14
	26 a 30 anos	6	3	1		10
	31 a 35 anos	1		1		2
Total		13	25	44	8	90

420-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade

<b>A filosofia como ciência que procura enfoque geral acerca da realidade</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos	3	4	3	3	13
	6 a 10 anos	3	3	4	1	11
	11 a 15 anos	1	4	8	4	17
	16 a 20 anos	5	8	8	2	23
	21 a 25 anos		5	7	2	14
	26 a 30 anos	3	2	5		10
	31 a 35 anos	2				2
Total		17	26	35	12	90

421-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual

<b>A filosofia como problematização criativa acerca do mundo actual</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	de 1 a 5 anos		4	9	13
	de 6 a 10 anos	1	5	5	11
	de 11 a 15 anos	1	1	15	17
	de 16 a 20 anos	1	14	8	23
	de 21 a 25 anos	1	5	8	14
	de 26 a 30 anos	2	5	3	10
	de 31 a 35 anos	1	1		2
Total		7	35	48	90

422-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como teoria de orientação existencial

<b>A filosofia como teoria de orientação existencial</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos	1	1	5	6	13
	6 a 10 anos	2	2	6	1	11
	11 a 15 anos		2	8	7	17
	16 a 20 anos	2	3	10	8	23
	21 a 25 anos	1	3	4	6	14
	26 a 30 anos	1	2	4	3	10
	31 a 35 anos		2			2
Total		7	15	37	31	90

423-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual

<b>A filosofia como jogo poderoso de argumentação capaz de contribuir na realidade actual</b>						
Tempo de serviço dos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos		1	4	7	1
6 a 10 anos			2	8	1	11

	11 a 15 anos		2	11	4	17
	16 a 20 anos	3	5	13	2	23
	21 a 25 anos	2	4	6	2	14
	26 a 30 anos	4	2	3	1	10
	31 a 35 anos	1	1			2
	Total	11	20	48	11	90

424-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais

<b>A filosofia como reflexão centrada na História da Filosofia e problemas atemporais</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos	1	5	6	1	13
	6 a 10 anos	2	2	4	3	11
	11 a 15 anos	2	7	5	3	17
	16 a 20 anos	1	5	13	4	23
	21 a 25 anos	2	2	8	2	14
	26 a 30 anos	2	4	4		10
	31 a 35 anos		1	1		2
	Total	10	26	41	13	90

425-Tempo de serviço dos inquiridos \*A filosofia/confronto de teses opostas face a um problema

<b>A filosofia como confronto de teses opostas face a um problema</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos	4	5	3	1	13
	6 a 10 anos	1	4	6		11
	11 a 15 anos		5	6	6	17
	16 a 20 anos	1	7	14	1	23
	21 a 25 anos	1	3	8	2	14
	26 a 30 anos	2	3	4	1	10
	31 a 35 anos	2				2
	Total	11	27	41	11	90

426-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente

<b>A filosofia como pensamento original que sem utilidade tem um valor formativo inerente</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos	3	3	5	2	13
	6 a 10 anos	1	2	5	3	11
	11 a 15 anos	1	5	6	5	17
	16 a 20 anos	5	7	5	5	22
	21 a 25 anos	2	3	6	2	13
	26 a 30 anos	1	3	3	3	10
	31 a 35 anos		1	1		2
	Total	13	24	31	20	88

427-Tempo de serviço dos inquiridos\*A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas

<b>A filosofia como saber técnico capaz de levantar problemas</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos	1	3	6	3	13
	6 a 10 anos		2	7	2	11
	11 a 15 anos	3	5	6	3	17
	16 a 20 anos	4	9	9		22

	21 a 25 anos	2	2	5	4	13
	26 a 30 anos	3	6	1		10
	31 a 35 anos	1	1			2
	Total	14	28	34	12	88

428-Tempo de serviço dos inquiridos \* A filosofia como História das Ideias e da Cultura

<b>A filosofia como História das Ideias e da Cultura</b>						
		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
Tempo de Serviço dos inquiridos	1 a 5 anos	3	3	5	2	13
	6 a 10 anos	1	4	6		11
	11 a 15 anos	2	7	6	2	17
	16 a 20 anos	3	8	10	2	23
	21 a 25 anos	2	1	8	2	13
	26 a 30 anos	2	3	4	1	10
	31 a 35 anos	2				2
Total		15	26	39	9	89

429-Tempo de serviço dos inquiridos \* Formar pessoas um pouco mais críticas

<b>Formar pessoas um pouco mais críticas</b>						
		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
Tempo de serviço dos inquiridos	1 a 5 anos	1		3	9	13
	6 a 10 anos			2	9	11
	11 a 15 anos			6	11	17
	16 a 20 anos			8	15	23
	21 a 25 anos			1	13	14
	26 a 30 anos			5	5	10
	31 a 35 anos		1		1	2
Total		1	1	25	63	90

430-Tempo de serviço dos inquiridos \* Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante

<b>Tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, fazê-las sair do pensamento massificante</b>						
		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total	
Tempo de serviço dos inquiridos	de 1 a 5 anos			13	13	
	de 6 a 10 anos		1	10	11	
	de 11 a 15 anos		2	15	17	
	de 16 a 20 anos		6	17	23	
	de 21 a 25 anos		3	11	14	
	de 26 a 30 anos		4	6	10	
	de 31 a 35 anos	1		1	2	
Total		1	16	73	90	

431-Tempo \* Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia...

<b>Detectar o caminho, o sentido para a felicidade, mais atenção e perspicácia dirigidas à vida</b>						
		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
Tempo de serviço dos inquiridos	de 1 a 5 anos	1	2	3	7	13
	de 6 a 10 anos		3	3	5	11
	de 11 a 15 anos	1	3	4	9	17
	de 16 a 20 anos		5	13	5	23
	de 21 a 25 anos		1	4	9	14
	de 26 a 30 anos			7	3	10

de 31 a 35 anos	1	1			2
Total	3	15	34	38	90

432-Tempo de serviço \* Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor

<b>Formar o espírito de modo a pensar com ordem, clareza e rigor</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	de 1 a 5 anos		1	12	13
	de 6 a 10 anos		2	9	11
	de 11 a 15 anos		1	16	17
	de 16 a 20 anos		8	15	23
	de 21 a 25 anos		4	10	14
	de 26 a 30 anos	1	5	4	10
	de 31 a 35 anos	1		1	2
Total		2	21	67	90

433-Tempo de serviço dos inquiridos \* Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins

<b>Manter o plural de ser humano, restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos possam decidir em comum a respeito dos seus próprios fins</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos	2	1	4	6	13
	6 a 10 anos			8	3	11
	11 a 15 anos		2	5	10	17
	16 a 20 anos	1	4	12	6	23
	21 a 25 anos		4	5	5	14
	26 a 30 anos		1	5	4	10
	31 a 35 anos	1	1			2
Total	4	13	39	34	90	

434-Tempo de serviço dos inquiridos \* Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide

<b>Ter em conta o momento histórico a trabalhar para a realização de uma sociedade humana universal, fundando-se naquilo que une os homens e não naquilo que os divide</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos	2	1	5	5	13
	6 a 10 anos			8	3	11
	11 a 15 anos		1	7	9	17
	16 a 20 anos		5	10	8	23
	21 a 25 anos		3	6	5	14
	26 a 30 anos		1	5	4	10
	31 a 35 anos		1	1		2
Total	2	12	42	34	90	

435-Tempo de serviço dos inquiridos \* Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas

<b>Combater as sociedades "uniformizantes", fazer emergir uma subjectividade como capacidade de "fazer de outro modo", configurar o real, o real social, o estado das técnicas, dos conhecimentos, das possibilidades económicas; criar coisas;</b>						
Tempo de serviço dos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	1 a 5 anos		3	3	7	13
	6 a 10 anos			7	4	11
	11 a 15 anos		1	4	12	17

16 a 20 anos	1	3	12	7	23
21 a 25 anos			3	11	14
26 a 30 anos		2	5	3	10
31 a 35 anos		1	1		2
Total	1	10	35	44	90

436-Tempo de serviço dos inquiridos \* Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência

<b>Desconstruir e rejeitar todas as metanarrativas, o discurso da tecnociência</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	de 1 a 5 anos	2	4	6	1	13
	de 6 a 10 anos		6	3	2	11
	de 11 a 15 anos		6	6	5	17
	de 16 a 20 anos	4	8	8	3	23
	de 21 a 25 anos	1	3	7	3	14
	de 26 a 30 anos	1	4	4	1	10
	de 31 a 35 anos	1		1		2
	Total	9	31	35	15	90

437-Tempo de serviço dos inquiridos \* Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático

<b>Preparar as pessoas como cidadãos para entrar num universo problemático</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		discordo inteiramente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo inteiramente	Total
	de 1 a 5 anos		1	4	8	13
	de 6 a 10 anos		2	3	6	11
	de 11 a 15 anos		1	6	10	17
	de 16 a 20 anos	3		11	9	23
	de 21 a 25 anos			7	7	14
	de 26 a 30 anos	1	1		7	9
	de 31 a 35 anos	1			1	2
	Total	5	5	31	48	89

438-Tempo de serviço dos inquiridos \* Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?

<b>Concorda com os objectivos dos programas actuais, que conhece?</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	em parte	Total
	de 1 a 5 anos	5		8	13
	de 6 a 10 anos	3	2	6	11
	de 11 a 15 anos	8		9	17
	de 16 a 20 anos	14		9	23
	de 21 a 25 anos	7	1	6	14
	de 26 a 30 anos	3		7	10
	de 31 a 35 anos			2	2
	Total	40	3	47	90

439-Tempo de serviço dos inquiridos \* Rejeita algum objectivo em especial?

<b>Rejeita algum objectivo em especial?</b>			
Tempo de serviço dos inquiridos	sim	não	Total

	de 1 a 5 anos	1	12	13
	de 6 a 10 anos		11	11
	de 11 a 15 anos	3	14	17
	de 16 a 20 anos	2	21	23
	de 21 a 25 anos	1	13	14
	de 26 a 30 anos	1	9	10
	de 31 a 35 anos		2	2
	Total	8	82	90

440-Tempo de serviço dos inquiridos \* Acrescentaria algum objectivo em especial?

<b>Acrescentaria algum objectivo em especial?</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	Total	
		de 1 a 5 anos	1	12	13
		de 6 a 10 anos	2	9	11
		de 11 a 15 anos	2	15	17
		de 16 a 20 anos	2	21	23
		de 21 a 25 anos		14	14
		de 26 a 30 anos	2	8	10
		de 31 a 35 anos		2	2
		Total	9	81	90

441-Tempo de serviço dos inquiridos \* O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão

<b>O ensino da filosofia no ensino secundário, na sua transmissão</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		Um ensino eléctico enquanto recolhe um pouco de cada teoria	Uma prática de tipo jogo de problematização criativa	Total	
		de 1 a 5 anos	5	8	13
		de 6 a 10 anos	2	9	11
		de 11 a 15 anos		10	16
		de 16 a 20 anos	9	13	22
		de 21 a 25 anos	6	8	14
		de 26 a 30 anos	5	4	9
		de 31 a 35 anos	1		1
		Total	34	52	86

442-Tempo de serviço dos inquiridos \* Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário

<b>Na problemática filosofar/filosofia (Kant e Hegel), na sua opinião, a escolher, tomaria como função da disciplina no ensino secundário</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		Filosofar para levar à filosofia	Ensinar filosofia para levar a filosofar	Total	
		de 1 a 5 anos	6	7	13
		de 6 a 10 anos	7	3	10
		de 11 a 15 anos	9	7	16
		de 16 a 20 anos	14	8	22
		de 21 a 25 anos	9	5	14
		de 26 a 30 anos	6	3	9
		de 31 a 35 anos		1	1
		Total	51	34	85

443-Tempo de serviço dos inquiridos \* Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, defende preferencialmente

<b>Para a actualidade do ensino da filosofia no ensino secundário, colocando em contraposição, Defende preferencialmente</b>				
Tempo de serviço dos inquiridos		Uma filosofia mais autónoma	Uma filosofia mais participativa	Total
	de 1 a 5 anos	2	11	13
	de 6 a 10 anos	1	10	11
	de 11 a 15 anos	4	13	17
	de 16 a 20 anos	1	22	23
	de 21 a 25 anos	1	12	13
	de 26 a 30 anos	2	7	9
	de 31 a 35 anos		1	1
Total	11	76	87	

444-Tempo \*Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:

<b>Defende um ensino-aprendizagem da disciplina no ensino secundário em que:</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		Respeito igual por todas as opiniões	Não é neutro e por isso toma posição	outra	Total
	de 1 a 5 anos	2	9	2	13
	de 6 a 10 anos	7	4		11
	de 11 a 15 anos	6	10	1	17
	de 16 a 20 anos	8	14		22
	de 21 a 25 anos	6	7		13
	de 26 a 30 anos	3	5		8
	de 31 a 35 anos		1		1
Total	32	50	3	85	

445-Tempo de serviço dos inquiridos \* O que considera sobre libertar a capacidade racional

<b>O que considera sobre libertar a capacidade racional</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		Para libertar (...) deve-se tolerar alguns excessos	Para libertar (...) devem-se considerar todos os excessos	A razão a ser libertada requer um trabalho acompanhado e disciplinado	Total
	1 a 5 anos	6	3	4	13
	6 a 10 anos	5	1	5	11
	11 a 15 anos	6	3	8	17
	16 a 20 anos	15	3	4	22
	21 a 25 anos	8	1	3	12
	26 a 30 anos	3	1	4	8
	31 a 35 anos	1			1
Total	44	12	28	84	

446-Tempo\*No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acritica

<b>No ensino de filosofia no ensino secundário procuro expor de forma neutra e acritica</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos	4	6	2	1	13
	6 a 10 anos	3	3	4	1	11
	11 a 15 anos	3	7	3	3	16
	16 a 20 anos	3	10	4	5	22
	21 a 25 anos	2	6	2	4	14
	26 a 30 anos	3	5	2		10
	31 a 35 anos	1		1		2
Total	19	37	18	14	88	

447-Tempo\*No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica com enunciados neutros

<b>No ensino da filosofia, expor suscitando desde logo a crítica ainda que com enunciados neutros</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos	1	4	6	2	13
	6 a 10 anos		5	4	2	11
	11 a 15 anos		4	11	2	17
	16 a 20 anos	1	9	7	6	23
	21 a 25 anos	1	4	6	3	14
	26 a 30 anos	1	3	5	1	10
	31 a 35 anos	1	1			2
Total	5	30	39	16	90	

448-Tempo de serviço dos inquiridos \* No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais

<b>No ensino da filosofia, expor suscitando a crítica pela apresentação de enunciados não-consensuais</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos			4	9	13
	6 a 10 anos			2	9	11
	11 a 15 anos				13	17
	16 a 20 anos	1		6	11	23
	21 a 25 anos			2	6	14
	26 a 30 anos			3	6	10
	31 a 35 anos			1	1	2
Total	1		18	55	16	90

449-Tempo de serviço dos inquiridos \* No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento

<b>No ensino da filosofia explica os conteúdos recorrendo à história da filosofia como fundamento</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos		3	10		13
	6 a 10 anos	1	3	5	2	11
	11 a 15 anos		4	9	4	17
	16 a 20 anos		5	12	6	23

	21 a 25 anos	3		5	6	14
	26 a 30 anos		3	5	2	10
	31 a 35 anos	1		1		2
	Total	5	18	47	20	90

450-Tempo de serviço \* No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos

<b>No ensino da filosofia procura o comentário dos alunos a textos</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	de 1 a 5 anos		5	8	13
	de 6 a 10 anos		6	5	11
	de 11 a 15 anos	1	5	11	17
	de 16 a 20 anos		13	10	23
	de 21 a 25 anos	1	4	9	14
	de 26 a 30 anos	2	4	4	10
	de 31 a 35 anos		2		2
Total		4	39	47	90

451-Tempo de serviço dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação

<b>No ensino da filosofia procura a leitura e interpretação de textos como suporte de informação</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	de 1 a 5 anos		2	11	13
	de 6 a 10 anos	1	4	6	11
	de 11 a 15 anos		4	13	17
	de 16 a 20 anos		14	9	23
	de 21 a 25 anos		4	10	14
	de 26 a 30 anos		5	5	10
	de 31 a 35 anos		2		2
Total	1	35	54	90	

452-Tempo de serviço dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições nao-consensuais

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições nao-consensuais</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	de 1 a 5 anos	1	6	6	13
	de 6 a 10 anos		6	5	11
	de 11 a 15 anos		3	14	17
	de 16 a 20 anos	2	15	6	23
	de 21 a 25 anos		3	11	14
	de 26 a 30 anos	3	4	3	10
	de 31 a 35 anos	1	1		2
Total	7	38	45	90	

453-Tempo de serviço dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura argumentar proposições neutras e acriticas

<b>No ensino da filosofia procura debater/argumentar proposições neutras e acriticas</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	de 1 a 5 anos	4	1	5	3	13
	de 6 a 10 anos		6	5		11
	de 11 a 15 anos	1	4	5	7	17
	de 16 a 20 anos	3	12	6	2	23
	de 21 a 25 anos	2	5	5	2	14
	de 26 a 30 anos	2	8			10
	de 31 a 35 anos	1	1			2
Total	13	37	26	14	90	

454-Tempo de serviço dos inquiridos \* No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)

<b>No ensino da filosofia procura levar a redigir textos pessoais (monografias, dissertações, com orientações metodológicas)</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos			8	5	13
	6 a 10 anos		4	5	2	11
	11 a 15 anos		3	6	8	17
	16 a 20 anos		6	15	2	23
	21 a 25 anos	1	6	4	3	14
	26 a 30 anos	2	3	4	1	10
	31 a 35 anos	1	1			2
	Total	4	23	42	21	90

455-Tempo de serviço dos inquiridos \* No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria

<b>No ensino da filosofia constrói e fornece esquemas interpretativos da estrutura de um texto ou de uma matéria</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utilizo	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos			8	5	13
	6 a 10 anos			7	4	11
	11 a 15 anos		1	4	12	17
	16 a 20 anos	1	3	12	7	23
	21 a 25 anos		4	3	7	14
	26 a 30 anos		5	4	1	10
	31 a 35 anos	1		1		2
	Total	2	13	39	36	90

456-Tempo de serviço dos inquiridos \* Utiliza nas aulas textos não-filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos não-filosóficos</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos	1	7	3	1	12
	6 a 10 anos		5	5	1	11
	11 a 15 anos	3	5	7	2	17
	16 a 20 anos	1	7	11	4	23
	21 a 25 anos	2	4	7	1	14
	26 a 30 anos		5	3	2	10
	31 a 35 anos		2			2
	Total	7	35	36	11	89

457-Tempo de serviço dos inquiridos \* Utiliza nas aulas textos filosóficos

<b>Utiliza nas aulas textos filosóficos</b>						
Tempo de serviço dos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos		1	3	9	13
	6 a 10 anos		1	4	6	11
	11 a 15 anos			4	13	17
	16 a 20 anos			11	12	23

ANEXO II

	21 a 25 anos	1		1	12	14
	26 a 30 anos	1		3	6	10
	31 a 35anos			2		2
	Total	2	2	28	58	90

458-Tempo de serviço dos inquiridos \* Planifica as aulas individualmente

<b>Planifica as aulas individualmente</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos		1	5	7	13
	6 a 10 anos		1	3	7	11
	11 a 15 anos	2	1		14	17
	16 a 20 anos	1		8	14	23
	21 a 25 anos	1	1	2	10	14
	26 a 30 anos		1	3	6	10
	31 a 35 anos		1		1	2
	Total	4	6	21	59	90

459-Tempo de serviço dos inquiridos \* Planifica as aulas em grupo

<b>Planifica as aulas em grupo</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos	5	3	3	2	13
	6 a 10 anos	3	6	2		11
	11 a 15 anos	3	6	5	3	17
	16 a 20 anos	2	13	7	1	23
	21 a 25 anos	2	7	4	1	14
	26 a 30 anos	5	4	1		10
	31 a 35 anos	2				2
	Total	22	39	22	7	90

460-Tempo de serviço dos inquiridos \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, individualmente</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos	9	4			13
	6 a 10 anos	3	4	3	1	11
	11 a 15 anos	4	8	2	3	17
	16 a 20 anos	5	11	5	2	23
	21 a 25 anos	3	8	2		13
	26 a 30 anos	5	3	1	1	10
	31 a 35 anos	2				2
Total	31	38	13	7	89	

461-Tempo de serviço dos inquiridos \* Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo

<b>Promove actividades extra-curriculares no espaço escolar de carácter filosófico, em grupo</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		não utiliza	pouco frequente	frequente	muito frequente	Total
	1 a 5 anos	4	5	3	1	13
	6 a 10 anos	2	5	4		11
	11 a 15 anos	1	5	8	3	17
	16 a 20 anos	1	15	5	2	23
	21 a 25 anos	1	8	4		13
	26 a 30 anos	4	4	1	1	10

31 a 35 anos	1	1			2
Total	14	43	25	7	89

462-Tempo de serviço dos inquiridos \* Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?

<b>Os inquiridos gostariam de promover mais actividades extra-curriculares?</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	talvez	Total
	de 1 a 5 anos	8		5	13
	de 6 a 10 anos	8		2	10
	de 11 a 15 anos	10		7	17
	de 16 a 20 anos	10	3	10	23
	de 21 a 25 anos	6	2	4	12
	de 26 a 30 anos	4		4	8
	de 31 a 35 anos			1	1
Total		46	5	33	84

463-Tempo de serviço dos inquiridos \* A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar

<b>A minha avaliação corresponde àqueles que seriam os princípios orientadores noutras condições melhores para avaliar</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	parcialmente	Total
	de 1 a 5 anos	3	1	4	8
	de 6 a 10 anos		1	3	4
	de 11 a 15 anos	5		5	10
	de 16 a 20 anos	6	2	12	20
	de 21 a 25 anos	4		3	7
	de 26 a 30 anos	1		4	5
Total		19	4	31	54

464-Tempo de serviço dos inquiridos \* Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução

<b>Considerando que além de professor(a) foi já aluno(a) de algum sistema educativo, considere as mudanças na educação na(s) últimas década(s) e avalie pessoalmente a evolução</b>							
Tempo de serviço dos inquiridos		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	Total
	1 a 5 anos	2	1	8	2		13
	6 a 10 anos		3	7	1		11
	11 a 15 anos	1	5	9	1	1	17
	16 a 20 anos		3	12	6	1	22
	21 a 25 anos		1	10	2	1	14
	26 a 30 anos		3	3	3		9
31 a 35 anos			2			2	
Total		3	18	49	15	3	88

465-Tempo de serviço dos inquiridos \* Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia ?

<b>Considera que os alunos têm hoje mais dificuldades na aprendizagem da Filosofia?</b>				
Tempo de		sim	não	Total

	de 6 a 10 anos	5		5
	de 11 a 15 anos	13	4	17
	de 16 a 20 anos	14	9	23
	de 21 a 25 anos	6	8	14
	de 26 a 30 anos	9	1	10
	de 31 a 35 anos	2		2
	<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>22</b>	<b>71</b>

466-Tempo de serviço dos inquiridos \* Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?

<b>Se respondeu afirmativamente, a que razões atribui essas dificuldades?</b>				
Tempo de serviço dos inquiridos		razões internas à disciplina	razões externas à disciplina	Total
		de 6 a 10 anos	2	3
	de 11 a 15 anos	1	12	13
	de 16 a 20 anos	4	10	14
	de 21 a 25 anos		6	6
	de 26 a 30 anos	4	5	9
	de 31 a 35 anos		2	2
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>38</b>	<b>49</b>

467-Tempo de serviço dos inquiridos \* Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?

<b>Considera que no Ensino Secundário a filosofia deve ter um programa pré-estabelecido?</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	só em alguns casos	Total
		de 1 a 5 anos	5	1	7
	de 6 a 10 anos	10		1	11
	de 11 a 15 anos	13	1	3	17
	de 16 a 20 anos	14	1	7	22
	de 21 a 25 anos	11		3	14
	de 26 a 30 anos	7		3	10
	de 31 a 35 anos	2			2
	<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>89</b>

468-Tempo de serviço dos inquiridos \* Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?

<b>Exprima a sua opinião sobre os novos programas para a disciplina de Filosofia?</b>							
Tempo de serviço dos inquiridos		negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	nao conhece	Total
		de 1 a 5 anos		6	7		
	de 6 a 10 anos	1	4	5	1		11
	de 11 a 15 anos	1	6	8	1		16
	de 16 a 20 anos	2	10	5	5	1	23
	de 21 a 25 anos		5	7	1	1	14
	de 26 a 30 anos		3	5		1	9
	de 31 a 35 anos	2					2
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>34</b>	<b>37</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>88</b>

469-Tempo de serviço dos inquiridos \* Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi :

<b>Considera que a evolução, relativamente ao programa anterior (1991/92) foi :</b>								
Tempo de serviço dos		muito negativo	negativo	satisfatório	bastante positivo	muito positivo	nao conhece	Total
		1 a 5 anos	1		4	2		6
	6 a 10 anos			4	5		2	11

**ANEXO II**

11 a 15 anos		1	10	3	3		17
16 a 20 anos		1	12	6	2	1	22
21 a 25 anos		1	9	2	1	1	14
26 a 30 anos			5	4		1	10
31 a 35 anos			2				2
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>46</b>	<b>22</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>89</b>

470-Tempo de serviço dos inquiridos \* Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?

<b>Considera os programas das disciplinas que lecciona flexíveis?</b>							
Tempo de serviço dos inquiridos		nada flexível	pouco flexível	satisfatoriamente flexível	bastante flexível	muito flexível	Total
	1 a 5 anos		4	7	1	1	13
	6 a 10 anos			5	6		11
	11 a 15 anos		1	8	8		17
	16 a 20 anos		3	12	5	2	22
	21 a 25 anos	1		7	4	2	14
	26 a 30 anos		1	4	4		9
	31 a 35 anos			1	1		2
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>44</b>	<b>29</b>	<b>5</b>	<b>88</b>

471-Tempo de serviço \* Concorda com um só programa de Filosofia para todos os Cursos?

<b>Concorda com um só programa de Filosofia para todos os cursos?</b>						
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	outra	Total	
	de 1 a 5 anos	3	9	1	13	
	de 6 a 10 anos	5	5	1	11	
	de 11 a 15 anos	8	9		17	
	de 16 a 20 anos	15	5	2	22	
	de 21 a 25 anos	8	6		14	
	de 26 a 30 anos	3	5	2	10	
	de 31 a 35 anos	1	1		2	
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>89</b>		

472-Tempo de serviço dos inquiridos \* Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?

<b>Concorda com a relevância dada a História da Filosofia no conjunto de todos os programas da disciplina?</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	outra	Total
	de 1 a 5 anos	10	3		13
	de 6 a 10 anos	7	2	2	11
	de 11 a 15 anos	10	7		17
	de 16 a 20 anos	12	10	1	23
	de 21 a 25 anos	6	2	6	14
	de 26 a 30 anos	5	5		10
	de 31 a 35 anos		1	1	2
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>90</b>	

473-Tempo de serviço dos inquiridos \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia?</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	outra	Total
	de 1 a 5 anos	7	4	2	13
	de 6 a 10 anos	7	3	1	11
	de 11 a 15 anos	7	8	2	17
	de 16 a 20 anos	15	6	2	23
	de 21 a 25 anos	5	5	4	14
	de 26 a 30 anos	5	5		10
	de 31 a 35 anos		1	1	2

Total	46	32	12	90
-------	----	----	----	----

474-Tempo de serviço dos inquiridos \* Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?

<b>Concorda com a avaliação por exame na disciplina de Filosofia do 12º ano?</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	outra	Total
	de 1 a 5 anos	9	3	1	13
	de 6 a 10 anos	8	2	1	11
	de 11 a 15 anos	14	2	1	17
	de 16 a 20 anos	20	1	1	22
	de 21 a 25 anos	13	1		14
	de 26 a 30 anos	9	1		10
	de 31 a 35 anos		1	1	2
Total		73	11	5	89

475-Tempo de serviço dos inquiridos \* Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?

<b>Concorda com o facto da disciplina de Filosofia do 12º ano ser apenas para um grupo de alunos?</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	outra	Total
	de 1 a 5 anos	1	11	1	13
	de 6 a 10 anos	2	8	1	11
	de 11 a 15 anos	6	8	3	17
	de 16 a 20 anos	19	3	1	23
	de 21 a 25 anos	8	4	2	14
	de 26 a 30 anos	4	6		10
	de 31 a 35 anos			2	2
Total		40	40	10	90

476-Tempo de serviço dos inquiridos \* Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?

<b>Concordaria com programas de Filosofia para o Ensino Básico?</b>					
Tempo de serviço dos inquiridos		sim	não	outra	Total
	de 1 a 5 anos	10	3		13
	de 6 a 10 anos	10	1		11
	de 11 a 15 anos	12	3	2	17
	de 16 a 20 anos	15	7	1	23
	de 21 a 25 anos	8	3	3	14
	de 26 a 30 anos	8	2		10
	de 31 a 35 anos			2	2
Total		63	21	6	90

---

# **ANEXOS III**

## **QUADROS DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS**

---

### Anexo III QUADROS DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS

#### 1ª - A Como cidadão que problemas da actualidade considera mais preocupantes?

1= Sociais; 2= Políticos; 3= Económicos; 4= Ambientais; 5.1= Valores morais/ éticos (ind.); 5.2= Valores éticos (colectivos); 6= Culturais/ Educação; 7= Outros.

N.º	Texto	1	2	3	4	5-1	5-2	6	7
1	Questões de desenvolvimento; ambiente; família; droga; política, hipocrisia	1	2		4	5.1			
2	Os problemas que resultam do desenvolvimento desenfreado e pobreza irracional da ciência e da técnica; o terrorismo, os laços “desumanos” entre as pessoas.		2	3			5.2		
4	Consumismo, falta de autonomia do pensamento, aparente facilitismo da vida para os adolescentes			3		5.1	5.2		
5	Iliteracia, analfabetismo funcional, falta de autonomia crítica					5.1		6	
7	Desemprego, toxicodpendência, delinquência, terrorismo	1	2	3					
9	A falta de preocupação ética evidenciada em várias situações aliada a um crescente do facilitismo					5.1	5.2		
11	Todos aqueles que não dignificam o ser humano; pobreza, miséria material e moral, atropelos dos direitos fundamentais de qualquer pessoa			3		5.1	5.2		
12	Ambiente, organização do trabalho, pobreza, incultura	1		3	4			6	
13	Falta de rigor científico na apresentação /exposição dos currículos nos três ciclos do ens. Básico e secundário; falta de qualidade nos sistemas nacional de saúde e jurídico; falta de cultura democrática e participativa	1						6	7
14	1-Económicos; 2-Morais, 3- Ambientais			3	4	5.1			
15	A violência nas diferentes sociedades, o desrespeito pelo indivíduo, a falta de civismo	1					5.2		
16	Guerra, terrorismo, fome		2	3					
17	Éticos					5.1			
19	1) As mentiras e os maus exemplos de grande parte de políticos bem como o seu pouco empenho pelos interesses comuns colectivos; 2) o emprego, 3) A saúde; 4) A educação; 5) A fome.		2	3				4	7
20	Cidadania, epistemologia, ética					5.1	5.2		7
21	A crescente complexidade da vida em sociedade a vários níveis	1							
24	Desigualdades sociais, económicos e tecnociência, guerras, pobreza, poluição, preservação do ambiente	1	2	3	4				7
25	Desemprego, apatia da população em geral, falta de investimento no ensino e formação da população			3				6	
26	Todas as questões no domínio da bioética, problemáticas e delicadas que exigem reflexão séria e profunda						5.2		

27	Relacionados com os direitos humanos fundamentais					5.2		
28	Os relacionados com a moral, a ética				5.1	5.2		
29	Globalização e fome no mundo			3				
30	O relativismo axiológico					5.2		
31	A indiferença política; a subordinação da política e da ética ao económico; a superficialização da crítica e do debate		2			5.2		
32	Poluição ambiental, efeito perverso das novas tecnologias, massificação, valorização excessiva do consumo	1			4			7
34	Ambiente, economia, terrorismo, conflitos culturais		2	3	4			6
37	Educação, cultura, economia fraca, exclusão	1		3				6
38	Globalização, o impacto ambiental da industrialização, manipulação genética			3	4		5.2	
39	A violação dos direitos humanos						5.2	
40	Relações humanas, ambiente							
41	Os problemas éticos relacionados com os direitos humanos e a questão da economia, já que nos afecta a todos			3			5.2	
42	Pobreza/Grandes desníveis sociais, má concepção de competitividade o que leva à falta de solidariedade e ao abuso sobre os outros (e até à ameaça); falta de civismo e de humanismo (demasiado egoísmo)	1		3		5.1	5.2	
43	Problema da globalização, direitos humanos, valores éticos, ecologia			3	4		5.2	
44	A violência	1						
45	Os problemas ecológicos, bioéticos e os ligados ao exercício da cidadania				4		5.2	
46	Falta de civismo, problemas éticos, problemas ecológicos				4		5.2	
47	A questão do valor do conhecimento, da ética e da política. Para além dos valores, questão muito ambígua		2				5.2	6
48	O estado da nação: a violência, xenofobia, individualismo	1	2				5.2	
49	O poder dos meios de comunicação, a perda da memória colectiva	1						6
50	A educação							6
51	A educação							6
53	A guerra, a fome, o desequilíbrio ecológico, o tráfico de seres humanos, de droga e de influências	1	2	3	4		5.2	
54	Os provocados pela industrialização							7
56	A insegurança, a falta de produtividade e os riscos inerentes à cultura científico-tecnológica	1		3				6
57	Individualismo atroz, desigualdades sociais e ausência de justiça social	1				5.1	5.2	
58	A globalização e a crescente perda da identidade pessoal e cultural. A falta de saúde mental e emocional. A destruição do planeta, a desertificação interior			3	4	5.1		6
								7

59	São vários, dependendo das várias vertentes da realidade. Pode ser o “desenfreado” desenvolvimento tecnológico-científico; pode ser a “desumanização” de um mundo que apela para a humanização, o interculturalismo, as desigualdades sociais.			3			5.2	6	7
61	O valor do conhecimento, valoriza-se o conhecimento acrítico - técnico- a dignidade não como conceito mas como exercício; a superficialidade de se ser, como valor inconsciente					5.1	5.2	6	
62	A exclusão social e info-exclusão, problemas relacionados com a discriminação, as injustiças, a corrupção e a violação dos direitos humanos em geral	1					5.2		
63	Droga, álcool, tabaco, delinquência, roubos, racismo, xenofobia, pobreza, arrogância, mania do poder, “Fome de glória”, trabalha-se demais o que leva à falta de qualidade, “stress”	1	2	3			5.2		
64	Violência, insegurança	1							
66	Angústia, sofrimento, inquietação generalizadas						5.2		
67	Droga, violência	1							
68	O estado / cumprimento da justiça atempadamente, os confrontos directos pelo poder; o ocultar informações ou desconhecimento delas.		2						
69	A liberdade descontrolada, o sentido racional perdido; todos querem fazer sem saber pensar						5.2	6	
70	Ausência de valores						5.2		
71	A violência mental, o individualismo, os problemas ambientais, a criminalidade a rotina	1			4		5.2		
72	O clima de insegurança laboral e as suas repercussões familiares, a falta/ ausência de horizontes de sentido e o equilíbrio pessoal-social (inter relacional)	1					5.2		
73	Falta de espírito de cidadania						5.2		
75	Ética social / Ecologia / Paz e Segurança / Consumismo/ Comunicação social	1	2		4		5.2		
76	O relativismo a todos os níveis; fraca participação cívica, a letargia a nível cultural / social/ intelectual	1				5.1	5.2	6	
77	As assimetrias sociais, a postura cada vez mais acrítica dos indivíduos	1						6	
80	A informação /conhecimento; a democracia/ cidadania; segurança /privacidade; direitos humanos / globalização; ecologia; ambiente; bioética	1	2	3	4		5.2	6	
81	Problemas relacionados com a ética e a moral, a bioética e os problemas decorrentes do impacto da informação na sociedade						5.2	6	
82	Corrupção, demagogia, pedofilia, tráfico de droga, destruição do ecossistema, violação dos direitos humanos, falta de respeito	1	2		4		5.2		
83	A falta de cidadania e a falta de instrução crítica das pessoas						5.2	6	
84	A ameaça terrorista, associada à falta de segurança a todos os níveis; igualmente a falta de emprego, as condições económicas, a violência e a	1	2	3			5.2		

ANEXO III

	intolerância							
85	Falta de espírito crítico perante a ditadura dos media, da publicidade e de tudo aquilo que “conduz” ou “induz” as pessoas						6	
87	Injustiça, desigualdade, exploração, pobreza	1		3				
88	-Os problemas ecológicos; - A massificação ideológica; - A instabilidade internacional	1	2		4			
89	Inconsciência, irresponsabilidade, falta de valores e de referência para a sociedade						52	
90	A falta de tolerância e falta de capacidade crítica face ao mundo actual						52	6
91	Considero de grande importância as questões relacionadas com a cidadania; do sentido de responsabilidade aos vários níveis (do individual ao social); valor da disciplina, direitos humanos, educação integral					51	52	6
92	A falta ou ausência de valores						52	
93	O enorme poder manipulatório e condicionado da liberdade humana por parte dos media e das exigências impostas às sociedades por uma globalização descontrolada	1		3			52	
94	-Tolerância (religiosa, política); Ambiente; - Desnível económico			3	4		52	
95	O problema do desemprego. A apatia face aos problemas sociais. A falta de apoio à terceira idade, exploração social	1		2			52	
96	Toda a espécie de totalitarismos	1	2	3			52	
98	As desigualdades sociais, a pobreza, a fome, o desemprego	1		3				
99	Consumismo, falta de orientação fundamental.	1					52	
100	Problema de emprego, no campo da solidariedade, pobreza, falta de correspondência relativa aos valores humanos			3			52	
101	A depreciação do saber e, conseqüentemente, a fraca exigência em termos intelectuais; - o acompanhamento da democratização do ensino por uma grande leviandade discursiva, por um senso pretensamente ilustrado de investigação educacional; -a superprotecção na educação dos filhos pelos pais que revela ser, muitas vezes, uma infraprotecção; a “psicologização” da realidade; - o reaparecimento dissimulado dos nacionalismos e a sua progressiva institucionalização; - a sobrevalorização do económico em detrimento do político.		2	3			52	
102	Avaliação do sistema democrático; - A distribuição da riqueza; os sistemas religiosos; os problemas ambientais.		2	3	4			7
103	Os problemas ecológicos, os problemas da globalização e problemas da bioética			3	4		52	
104	Relação entre os povos/religiões; poluição, diferenças económicas			3	4			7
106	Educação, economia, Justiça			3			52	6
107	Educação, política, economia		2	3				6
108	A perda da noção do que é Portugal							7
109	Cidadania, Actualidade, política, social; União europeia	1	2				52	

110	A globalização e as questões ambientais; reduzida consciência de cidadania, para além dos mais imediatos, como a educação, saúde e desemprego.			3	4		52	6	7
111	Problemas éticos (nomeadamente de Bioética e Justiça social) Problema de Deus/ Religião, Problemas epistemológicos (estatuto da crença, da opinião, dos saberes e pretensos saberes, as narrativas legitimadoras), exclusão social...	1					52	6	7
112	Desemprego e a massificação cultural			3				6	
113	Ecologia (Exploração desmesurada de recursos; alterações climáticas...); economia (poder que as multinacionais têm; irracionalidade na distribuição da riqueza); sociedade (ressurgimento de sentimentos de ódio e rejeição do multiculturalismo e liberdade religiosa, que estão na base do terrorismo e etnocentrismo)	1		3	4				
114	Cidadania, desconhecimento da realidade, política social e económica actual, falta de emprego, educação.		2	3			5	6	

**2ª B – Sinteticamente exprima uma consideração sobre a juventude actual:**

Positivos: 1) Intelectuais; aptidões; 2) Morais/ éticos; 3) Cidadania; 4) Intelectuais; aptidões; Negativos 5) Morais /éticos; 6) Cidadania; 7) Exógenos; responsabilidade de outrem; 8) Outros; difusos.

Nº	Texto	Positivos			0	Negativos			E
		1	2	3		8	1	5	
1	Actualmente os jovens são “nativos digitais” que necessitam de ser ajudados a distinguir o real do virtual					4			
2	Os jovens hoje em dia são muito materialistas e acomodados						5	6	
7	É uma juventude mais consciente dos seus direitos mas que as vezes não tem consciência dos seus deveres	1					5		
8	Extremamente simpática e divertida mas que precisa de ser estimulada		2		8				
11	É uma faixa etária plena de potencialidades com princípios e ambição em bruto. Por vezes, algo desorientada e correndo risco de cair na apatia	1	2			4			
12	A mesma de sempre no que tem de melhor, embora demasiado rendida, consumista e conformista				8		5		
13	Tão boa como as das gerações anteriores				8				
14	A juventude precisa de referências (Pais interessados, professores sábios, estado competente)								7
15	São jovens, “sós”, que procuram ultrapassar a sua insegurança através do material. Grande “vazio” afectivo.						5		
17	Irrequieta, preocupada, com necessidade de uma orientação (não	1							7

ANEXO III

	constrigente)								
19	Pouco educada, pouco motivada e pouco generosa, por culpa dos educadores e adultos				4	5			7
20	Juventude que ao nível da vida familiar se sentem angustiados e abandonados, o que suscita confusão					5			7
21	Mais livres do que a minha geração; são o reflexo do que de mais positivo e de mais negativo os tempos modernos produziram		2						7
24	Produto do tempo que vivenciam mas também com capacidade para criar novos valores	1							7
25	Desmotivada				4				
26	A juventude actual é adepta do hedonismo, viver bem e sem esforço, viver o imediato sem pensar muito o futuro. Os jovens querem viver cada momento da sua adolescência com grande intensidade, fruindo ao máximo, sem grandes preocupações. Uma grande percentagem de jovens quer viver de uma forma inteiramente livre e sem sentido de compromisso					5			
27	Problemática / Desafiante (sentido positivo)	1							
28	Desligada da realidade				4				
29	Um grupo sujeito a muitas solicitações				8				
30	Alienada					5			
31	Educados para a novidade e velocidade constantes, para o relativismo e apatia, tornam-se eficientes e isolados, prisioneiros da "caverna" global".	1			4	5			
32	A juventude em si é boa mas é na maior parte das vezes o "uso" que se faz dela. "Tecnocratas de fraldas" é o que se pretende.				8				7
34	Preocupada				8				
37	Informada	1							
38	No geral revelam insuficientes princípios educativos – talvez pela ausência da família enquanto agente primeiro e fundamental no processo educativo					5			7
39	Apática, sem objectivos para o futuro				4				
41	"Bebe" muita informação mas não sabe compreender/ utilizar/ criticar	1			4				
42	Demasiado protegidos; Habitados a terem tudo sem qualquer esforço; pensam que os adultos são seus "criados" e que a tudo são obrigados por eles; pedem mais do que merecem					5			7
43	Sobretudo nos dois últimos anos os jovens apresentam-se menos motivados, com poucas ou nenhuma expectativas em relação ao futuro e como tal não investem no estudo, apenas naquilo que consideram importante ou lucrativo a curto prazo				8	4			
44	Pouco lutadora				8				
45	Julgo que globalmente se encontra um pouco "à deriva"				8				
46	Desmotivada, sem objectivos				4				
47	Despreocupada, relaxada, preocupada com o parecer ser e revelam falta de motivação para a aprendizagem de conteúdos importantes do conhecimento				4		6		
48	Os jovens são fantásticos e abertos e críticos. No entanto, o excesso de solicitações que lhe são feitas, por vezes leva-os a uma vida sem sentido	1							7
49	Irresponsável, insensível, materialista, individualista, acrílicos.				4	5			

ANEXO III

50	Sem esperança, desmotivada, sem “sonhos”					4	5		
51	Juventude que desesperadamente procura “caminhos”				8				
54	Falta o sentido de responsabilidade e respeito pelas gerações vindouras						5	6	
55	Demasiado pragmáticos e técnicos						5		
56	É volúvel.				8				
57	Sem grandes referências ideológicas; ausência de consciência social e cívica					4		6	
58	Penso que os jovens hoje estão mais atentos à realidade e conscientes da necessidade de intervir socialmente	1		3					
59	É uma juventude mais enérgica tecnologicamente falando mas mais individualista, por isso na mesma. Pouco reflexiva porque com poucos hábitos de leitura e de escrita.	1				4	5		
61	É o produto da “ressaca” da geração anterior. Pragmática mas acrítica.	1				4			7
62	Desmotivada sem causas para lutar, mas franca e sincera. Consumista distraída e precária, superficial e insolente (por vezes)			2		4	5		
63	De forma geral (com exceções...): Boa, agradável, bom carácter, bom coração, desenvoltura do espírito, “à toa”, não sabe donde vêm nem para onde vão.	1	2		8				
64	Criativa mas pouco persistente; flexíveis em termos de reflexão mas menos interessados pela abstracção	1				4			
66	Crítica, interventiva, facilmente integra novas propostas; alguma falta de consistência e um sentido de insegurança face ao futuro, muitas vezes “compensado” por atitudes de auto-negação.	1		3	8	4			
67	Indisciplinada, pouco aplicada.					4	5		
68	Pouco atenta e crítica (alguma passividade)					4			
69	Em consequência da anarquia que se vive, a desmotivação e monotonia prolonga-se								7
70	Os jovens são pessoas criativas, inteligentes, sensíveis e que gostam de disciplina. Perdem-se por excesso de liberdade e falta de orientação.	1	2				5		7
72	Empenhada na defesa dos seus ideais... pouco tolerante.		2				5		
73	Perdidos entre o facilismo em que os educaram e a exigência terrível em que vivem								7
75	No essencial, a juventude actual apresenta o mesmo perfil de todas as gerações (mudando apenas a natureza dos obstáculos com que se deparam): inquietação, rebeldia mas também sinceridade na procura de sentido, segurança e autonomia na sua vida.		2		8		5		
76	Descomprometida; falta de expectativa.				8			6	
77	Juventude como todas as juventudes (a precisarem de descobrir que há um mundo para além de todo o audiovisual).				8				
80	A existência de uma grande variedade de alternativas / escolhas perante um défice de orientação ética / familiar gera jovens confusos, frustrados e apáticos. São, no entanto, jovens e, por isso mesmo com expectativas, com esperanças, com vontades. Precisam de limites orientadores e de espaço para se realizarem. A sociedade divide cada vez mais, marginaliza por competências e, nem sempre, o jovem tem consciência disso. Refugiam-se no consumismo, no vedetismo, no imediatismo das massas. Alguns lutam por		2	3		4	5		7

ANEXO III

	causas nobres: ecologia, direitos humanos, direitos dos animais, paz, tolerância, liberdade (s), etc. Reflectir, debater “na filosofia” pode ajudar a prepararem-se para o(s) seus mundo(s).								
81	A juventude actual tem um papel passivo na sociedade, preocupa-se pouco com o outro e ficam indiferentes face aos problemas que os afectam					5	6		
82	Jovens que perseguem sonhos e que passam pelo mesmo que nós passámos. Resta saber qual é /será o nosso testamento			8					7
83	Com muitos problemas de interpretação e de textos				4				
84	Adolescentes à procura de se conhecerem			8					
85	Fundamentalmente “acrítica” comodistamente tecnocrática e comodistamente dependente				4				
86	Muito mal formada (Formação/Educação).					5			
87	Incerteza, insegurança, arrogância.				4	5			
88	Face à conjuntura político-económica-histórica-social e cultural, os jovens estão algo desmotivados e descrentes/ cépticos em relação ao futuro e ao presente.				4	5			7
89	Têm atitudes muito dispersas, pouco consistentes.				4				
90	Algum empenho mas simultaneamente uma certa desorientação face à complexidade e às solicitações do mundo actual			8					
91	Espírito de solidariedade, espírito prático e pragmático; uma mistura de exigência (trabalho e facilitismo) sem o sentido de direitos.	1	2						
92	Mais informados e menos formados	1				5			
93	É uma juventude maioritariamente lúcida mas altamente pessimista por uma cultura demasiado competitiva	1							7
94	Igual e diferente de todas as épocas			8					
95	A juventude actual é herdeira de uma educação democrática perfeitamente anárquica onde os valores se confundem								7
96	Crítica / inquieta.	1							
98	Aqueles com quem tenho trabalhado, são jovens conscientes dos problemas da actualidade – opinião bastante positiva.			3					
99	É sempre difícil ser juiz porque se avalia uma geração diferente, com critérios que pelo menos em parte lhe são alheios			8					
100	A juventude na sua maioria não está voltada para o campo dos valores, daí muitas vezes a falta de sentido para a vida					5			
101	A juventude actual parece-me ser: laxista (não por culpa própria, mas por influência da laxista realidade envolvente) e conformista; precoce face aos adultos, aos “novos” pais, aos pais “modernos”; muito informada e, simultaneamente, pouco conhecedora.	1			4	5			7
102	Bastante individualista, com vontade de viver só o momento presente e pouco persistente.				4	5			
103	Vive o imediato porque não tem grande esperança no futuro			8					
104	Desmotivada perante o futuro que os espera			8					
106	Muito infantil, pouco responsável e sem autonomia.				4	5			
107	Pouco responsável, imatura.				4	5			7

108	É vítima indefesa das gerações que a estão a formar.							
109	Ordem, trabalho, são necessários			8				
110	Frontal, oscilando entre a generosidade e o egoísmo, mas pouco responsável.		2			5		
112	Como sempre criativa.	1						
113	Uma pequena parte aproveita os recursos que lhe são disponibilizados para produzir e progredir; Uma massa enorme está desencantada e à procura de um rumo, um ideal, uma certeza.			8				
114	Desorientada, indisciplinada, intolerante					5		

**3ª C - Considera-se alguém com uma clara convicção política assumida, expressa nas suas opiniões constantes? – Em caso afirmativo, expresse-a por favor.**

1- Esquerda; 2- Centro; 3- Direita; 4- Outra; 5- Negação.

Nº	Texto	1	2	3	4	5
1	Não					5
2	Não					5
4	Tenho uma posição política e religiosa que evito, transmitir aos alunos por respeito. As minhas convicções são de esquerda.	1				
7	Sim. É o modo como agimos que expressa as nossas convicções e não as palavras				4	
9	A minha convicção relativamente à política é de que esta é extremamente importante mas os políticos extremamente optimistas e desconhecedores do que realmente é a actividade política				4	
11	Em certos domínios sim, outros há que tenho imensas dúvidas.				4	
13	Perdi-a nos últimos três anos de governação PSD/PPD.					5
19	Sim.					
25	Sem convicção política					5
27	O discurso da complexidade [tendencialmente de esquerda].	1				
31	Sim mas não definidamente partidária; Ser livre, ter clareza de espírito; liberdade solidária; igualdade, etc. Os valores são mais importantes e a base de importância de tudo				4	
42	Sim: humanista, solidária, crítica, esclarecida.				4	

43	Sim acredito na democracia e no exercício dos direitos de cidadania sem que tal implique a defesa de nenhuma ideologia				4	
49	Sim. Acredito que são as ideais que transformam a vida dos homens. É politicamente que se decide.				4	
50	Sim. A política entra todos os dias nas nossas casas.				4	
51	Com convicção política mas não vinculativa.				4	
61	As convicções existem, mas contra os mediócras assassinos do poder, as convicções pouco importam. "Iconoplasta radical"				4	
63	Sim. Sou pelo PSD; militante quase desde 1974... gosto desses ideais, gosto desses sonhos, gosto dessa ideologia do tipo: "in medio este virtus" no centro é que está a virtude...			3		
68	Sim, procuro ser pessoa essencialmente de valores democráticos.				4	
69	A minha política é: persuadir pouco, tentar fazer melhor cada dia que passa mas modificar mentalidades leva o seu tempo				4	
71	Não e sim, isto é, mostro alguma convicção política mas sem fanatismos e dogmatismos. A tendência é para PSD mas com moderação.			3		
75	Sim, ainda que sem filiação partidária ou ideológica.				4	
80	Não considero que assumo uma convicção política partidária ou ideológica. Assumo a exigência da política como participação nas escolhas comuns e como dever ético de participar activa e criticamente no nosso futuro comum				4	
85	Não, pois não me revejo numa política que tem por base os interesses económicos. Não me revejo numa política cujo o ideal é apenas económico.					5
87	Democracia, justiça social, igualdade, pluralismo.				4	
91	Esta questão não me parece adequada.					5
92	Não. A única posição política que manifesto é uma opinião crítica qualquer que seja o regime social.					5
93	Não. Os problemas humanos radicam em condicionalismos mais fundos do que fenómenos políticos, são meras consequências.					5
96	Convicção sim; expressão nas opiniões não					5
101	Sim. Na educação contemporânea valoriza-se uma anarquia de opiniões dissimula pela aparente democracia do ajuizamento; todos são ouvidos mas ninguém é escutado.					
102	Sim, com consciência da necessidade de uma certa mudança de mentalidade da sociedade portuguesa, apostas na formação das pessoas e no trabalho.				4	
108	Política só pode haver a que sirva os valores pátrios. Partidos há muitos, tanto mais poderosos quanto maior é a anomia social.				4	

#### 4ª D – Que gosto ou prazer retira de ensinar Filosofia?

1- Valor/atitude intelectual; 2-Valor/atitude moral ou ético;3 – Valor social/atitude de cidadania; 4- Valor/atitude cultural educacional; 5- Valor pessoal (personalidade/atitude psicológica; 6- Gerais, de vida;

1	Formar cidadãos mais atentos capazes de colocar questões se possível ajudá-los a viver melhor	1		3			6
2	O perceber que contribui um pouco, para a formação e desenvolvimento do jovem	1					6
4	1) A possibilidade de encontrar uma compreensão para as questões e problemas filosóficos; 2- O gosto pelo pensamento	1					
5	A possibilidade de mostrar à juventude novos caminhos.						6
7	É muito interessante e os alunos gostam da disciplina.						6

ANEXO III

9	A possibilidade de promover o diálogo, debate com alunos novos de temas pertinentes, assistindo ao seu desenvolvimento intelectual.	1					
11	Nem sempre retiro gosto ou prazer de ensinar filosofia. Hoje os jovens têm muitos interesses que os satisfazem imediatamente. Espero contribuir para “ajudar” a desenvolver certas atitudes.						6
12	O debate, o prazer de pensar com os jovens, o desafio constante em que eles me colocam	1					
13	Estimular a atitude crítica, promover a auto-estima.	1				5	
14	Realização profissional						6
15	Aprendo também com os alunos, Problematizo com eles.	1			4		
16	O prazer de leccionar uma disciplina que questiona aquilo que é óbvio.	1					
17	“Ver” crescer (em termos críticos, mas fundamentados).	1					
19	Contribuir para a formação global dos jovens						6
20	Ensinar os alunos a pensar e a formarem-se pessoas	1					6
21	A crescente maturidade dos alunos que muitas vezes só se verifica quando já não são nossos alunos					5	
24	Avivar o espírito crítico, problematizar a vida e os factos contemporâneos.	1					
25	Constatar que alguns alunos aprendem a pensar e a argumentar de forma coerente.	1					
26	Despertar a autonomia intelectual, ensinando os jovens a importância de se ter uma opinião fundamentada sobre diversos temas, sobretudo formar para a cidadania.	1		3			
27	Um dos fins da minha existência pessoal						6
29	Ajudar os alunos a desenvolver uma consciência crítica e responsável.	1	2				
30	Ajuda-me a viver em constante abertura ao que se passa.				4		
31	O prazer de desmascarar o ilógico, a violência (simbólica ou não), a estupidez, a falsa evidência e o prazer para o qual confluem todos os prazeres (quando por milagre acontece): o prazer da comunicação.	1	2				
32	Apesar de todas as condicionantes, penso que todo o prazer possível. Certos momentos compensam outros.						6
34	Sentir-me profundamente humana.		2				
35	Inter – relação pessoal, actualização, descoberta.	1		3	4		
38	Ver os alunos crescer/ aprender e amadurecerem enquanto cidadãos.			3			
39	Ensinar os alunos a filosofar, a olhar o mundo de forma diferente, fazendo-os sair do pensamento dogmático.	1					
41	O contacto com os alunos e a possibilidade de me auto-educar constantemente.			3	4		
42	A compreensão /crítica fundamentada e séria por parte dos alunos em relação aos diferentes conteúdos leccionados.	1					
43	Realização pessoal e profissional pelo facto de me sentir apenas um meio de transmissão de conteúdos e ter possibilidade de verificar o crescimento (crítico) intelectual dos alunos.	1					
44	Ensinar a pensar.	1					
45	O prazer de despertar consciências ao estilo socrático.	1	2	3	4		
46	Verificar a evolução ao longo do ano da autonomia e capacidade de reflexão sobre os problemas dos alunos.	1	2				

**ANEXO III**

47	Aprender a ensinar melhor.					5	
48	Essencialmente gosto de ensinar os meus alunos a pensar criticamente. É bom chegar ao final do ano e a ver os alunos a pensar por si mesmos, criticando construtivamente.	1					
49	Sinto-me realizada por fazer o que mais gosto e para o qual muito trabalhei. Não sei até quando este prazer vai durar.						
50	É um imenso prazer ver despertar nos jovens o interesse para a realidade que os envolve	1					
51	Poder ter a possibilidade de ajudar a desbravar "caminho".						6
54	Ajudar os alunos a levantar e a reconhecer problemas da actualidade.	1					
55	Despertar o aluno para a realidade presente. Orientá-lo na sua forma de pensar.	1					
56	Contribuir, por muito pouco que seja, para a reforma de mentalidades.						6
57	O facto de considerar que posso permitir o espanto crítico e a reflexão dos jovens alunos.	1					
58	Retiro algum prazer (muito pouco), quando os alunos finalmente percebem e interiorizam o real valor da disciplina.	1					
59	Despertar "consciências adormecidas"; elevar ao aluno à condição de pessoas que sabem pensar e que, apesar de tudo, não achem a disciplina de filosofia a pior de todas.	1					
61	O fomento de um pensamento; do conhecimento último ou primeiro; da clareza que daí pode nascer para uma consciência "ecológica" do estar no mundo.	1		3			
62	Sentir que estou a contribuir para um crescimento integral do aluno. Caminhar em grupo, comunicar e partilhar pontos de vista, vivências e horizontes.						6
63	Muito. Da discussão nasce a luz; saber mais e mais.... Concatenar autores e épocas, saber pormenores da vida dos filósofos.						
66	Antes de mais, o gosto ou prazer de ensinar... depois, o prazer de desmontar preconceitos e ideias feitas..., de desconstruir para reconstruir	1			4		
67	Pôr os jovens a pensar.	1					
68	Desenvolver ou inculcar nos jovens a capacidade de analisar de forma crítica, aprofundada, argumentar, reflectir.	1					
69	Tento clarificar ideias tanto as minhas como as de quem me escuta, acredito que no diálogo orientado algo de positivo aconteça.	1					
70	Reflectir, ajudar a reflectir.	1					
71	Liberdade de acção e pensamento, uma nova forma de ver, pensar e exprimir o mundo, uma perspectiva de compreender o outro, etc. etc.	1	2				
72	O desenvolvimento/ promoção de um espírito crítico, autónomo, comprometido com a sociedade. Formar promover nos alunos cidadãos pensantes e agentes responsáveis pelo rumo da democracia.	1		3			
73	Ver crescer os alunos como pessoas						6
74	Contribuir para um espírito crítico interessado no bem comum.	1		3			
76	Sempre que consigo "pôr" alguém a pensar por si próprio.	1					
77	O desafio de interagir com mentes desafiantes que tantas vezes confessam que antes não se tinham apercebido que o real tem tantas nuances.	1					
80	Talvez o de acreditar, poder contribuir para seres humanos mais críticos, mais humanos, menos massificados, com gosto pela vida e pelo saber.	1	2				6
81	Procurar ensinar os alunos a pensar e aprender, evitando dogmatismos.	1					

ANEXO III

82	Abertura de horizontes, problematizar, ou seja, não estabelecer limites de uma forma imediata mas manter um campo aberto de possibilidades.	1					
83	O facto de poder ajudar os jovens a adquirir autonomia.						6
84	Partilhar conhecimentos, ajudar na busca de saber e orientá-los para a vida.	1					
85	O contacto com os alunos e o procurar “abrir” as mentes fechadas e “enferrujadas” dessa massa acrítica.	1		3			
86	Nenhum.						
87	Satisfação de ensinar jovens, satisfação em ensinar questões do homem, de ontem, que são de hoje.	1					
88	O facto de sentir que, em alguns raros casos, contribuir para formar pessoas um pouco mais críticas, preparadas para uma realidade problemática, sempre em mudança.						
89	Relação com os jovens com capacidade e criatividade.			3			
90	A capacidade de fomentar novas formas críticas e criadoras de intervir no mundo.	1		3			
91	Retiro imenso prazer ou gosto na interacção que é possível estabelecer com os alunos e colegas. O prazer da partilha da reflexão pelo sentido da vida (ou não) da vida; do gosto de dar e receber.						6
92	O prazer de iniciar com miúdos que tudo aceitam e terminar no final do secundário com jovens que tudo questionam.	1					
93	O gosto ou prazer não se prende com o facto da disciplina ser filosofia mas com a capacidade de conciliar uma multiplicidade de objectivos educacionais tantas vezes contraditórios. O que é frequentemente difícil e frustrante.				4		
94	Exercitação mental	1					
95	O crescimento intelectual, a abertura para uma sociedade inter-cultural	1			4		
96	O prazer de ver os jovens aprender a voar						6
97	Despertar o interesse para...	1					
98	O crescimento, a maturidade cognitiva e intelectual dos alunos. Dizer algo que lhes possa ser interessante e útil, ser capaz de envolvê-los nos problemas e situações propostas.	1					
99	Bastante ( o prazer mede-se assim).						
100	Gosto de ajudar alguém a penetrar no mundo da realidade actual e a debater os diversos problemas que enfrentamos no dia-a-dia, um outro olhar sobre o mundo	1					
101	Abrir conjuntamente, de modo partilhado com os alunos, fissuras na realidade envolvente; assistir ao prazer da experiência de pensar – ou, por outras palavras, ao gosto de ver a realidade numa outra perspectiva – patente na expressão de um aluno.	1					
102	O estar sempre informada acerca da vida que se vive no país e no mundo. O gosto de sentir a receptividade dos alunos à mudança, vê-los crescer intelectualmente.	1					
103	Tendo em conta a situação em que se encontra o ensino em geral não me parece razoável afirmar qualquer prazer no ensino da filosofia.						
104	A própria reflexão.						
106	Contacto com os alunos de diferentes meios, novas experiências.			3			
107	Contacto com os alunos, experiências novas, prazer de reflexão e debate.	1		3			
108	O desgosto de realizar uma actividade porventura improficua.						
109	Não retiro.						

ANEXO III

---

110	Bastante da filosofia, pouco de ensinar filosofia.						
112	É o meu trabalho e o meu modo de vida.						6
113	Poder estar constantemente em diálogo com outros, com outras perspectivas; manter-me constantemente actualizado.	1					
114	Em alguns casos, (cada vez mais raros) o facto de orientar o pensamento, apelar para a necessidade de uma reflexão constante e despertar o espírito crítico.						

**5- E) Que conteúdo da disciplina de filosofia considera fundamental para a realidade dos jovens actuais?**

1- A acção humana; 2- Os valores; 3.1- Dimensão ético - política; 3.2- Dimensão estética; 3.3- Dimensão religiosa;

4- Temas/ Problemas do mundo contemporâneo; 5.1- Lógica formal; 5.2- Argumentação, retórica e filosofia; 6.1- Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva; 6.2- Estatuto do conhecimento científico; 6.3- Temas / Problemas da cultura científico-tecnológica; 7.1- A filosofia e outros saberes; 7.2- A filosofia na cidade; 7.3- A filosofia e o sentido. 8- Algum autor ou autores; 9- Outro.10-Todos.

Nº	texto	1	2	3.1	3.2	3.3	4	5.1	5.2	6.1	6.2	6.3	7.1	7.2	7.3	8	9	10
1		1	2				4		5.2									
2				3.1					5.2			6.3						
4	Constituição de um pensamento crítico e favorece uma atitude pró-activa perante a vida																9	
5																		10
7			2	3.1														
9		1	2															
11				3.1														
12				3.1	3.2													
13			2									6.3						
14				3.1	3.2													
15		1		3.1														
16			2															
17																		10
19				3.1					5.2	6.1	6.2	6.3						
20	Atitude filosófica																9	
21	Ajudar a pensar criticamente																9	
24			2							6.1	6.2	6.3						
25			2															
26			2				4											
27	As questões essenciais do sentido de existência																9	
28	A experiência da vida quotidiana																9	
29		1	2															
30		1	2															
31	"Os temas menos abstractos e "mais pesados" da política e do direito			3.1														
32	A história da filosofia não deve ser ignorada mas o debate de problemas actuais é fundamental mas para tal não poderia existir condicionamento de exames.																9	
34									5.2									
37				3.1		3.3				6.1	6.2	6.3						
38																		10
39				3.1														
41				3.1														
42				3.1														
43		1	2															
44			2															
45			2				4											
46			2															
47	O conhecimento		2							6.1								
48			2	3.1														
49																		10

**ANEXO III**

50			3.1															
51			3.1															
54						4												
55		1	2			4			6.1	6.2	6.3	7.1						
56			2															
57			3.1															
58			2			4										7.3		
59						4												
61																		9
62		1	2															
63		1	2	3.1								7.2	7.3					
67			2	3.1				5.1										
68				3.1														
69				3.1														
70			2															
71		1		3.1				5.2								7.3		
72		1	2	3.1														
73				3.1														
75				3.1				5.2		6.2								
76				3.1				5.2										
77				3.1				5.2	6.1	6.2	6.3							
80				3.1				5.2				7.1						
81			2									7.1						
83	Os conteúdos lógicos para que sejam rigorosos e claros na apresentação das suas ideias.																	9
84				3.1														
85						4												
86		1	2															
87				3.1									7.3					9
88			2	3.1	3.2													
89			2					5.2										
90																		10
91		1	2	3.1														
92			2	3.1														
93				3.1							6.3							
94			2															
95			2	3.1														
96			2															
98		1	2	3.1		4												
99																	7.3	
100				3.1	3.2	3.3												9
101		1			3.2	4	5.1											
102			2							6.2	6.3							
103			2	3.1														
104								5.2										
106			2										7.1					
107			2	3.1														
108	Menos história da filosofia, mais obras actuais.																	9
110				3.1		4					6.3							
111		1	2	3.1			5.1											
112				3.1														
113						4												
114						4												

6 - F – Enumere três autores\*\* \*\*\*que presentemente considere mais importantes no panorama completo de toda a filosofia:

<b>V. histórica (antigos e contemporâneos)</b>	<b>48</b>
<b>Clássicos (sem os da contemporaneidade)</b>	<b>11</b>
<b>Clássicos antigos</b>	<b>3</b>
<b>Actuais</b>	<b>12</b>
<b>Linha determinada (existencialistas)</b>	<b>2</b>
<b>Outros</b>	<b>3</b>
<b>NR</b>	<b>35</b>

<b>Autores nomeados:</b>		
<b>E. Kant -41</b> <b>Platão -33</b> <b>F. Nietzsche -16</b> <b>Sócrates -14</b> <b>Karl Popper -12</b> <b>R.Descartes -10</b> <b>Paul Ricœur -9</b> <b>J.Habermas -8</b> <b>J. Paul Sartre -7</b> <b>F. Savater -6</b> <b>John Rawls -5</b> <b>Aristóteles-3</b> <b>Edgar Morin - 3</b> <b>Hans Jonas -3</b> <b>G. W. Hegel -3</b> <b>A. Quental-2</b> <b>John Locke -2</b> <b>Karl Marx -2</b>	<b>L.Wittgenstein 2</b> <b>Luke Ferry -2</b> <b>St. Agostinho -2</b> <b>Álvaro Ribeiro</b> <b>Autores existencialistas</b> <b>Bertrand Russel</b> <b>Edmund Husserl</b> <b>Emmanuel Levinas</b> <b>Emmanuel Mounier</b> <b>Fernando Gil</b> <b>Fernando Pessoa</b> <b>Gaston Bachelard</b> <b>Gilles Deleuze</b> <b>Gilles Lipovetsky</b> <b>Jacques Derrida</b> <b>Jean Piaget</b> <b>John Cottingham,</b> <b>John Searle</b>	<b>José Luis López Aranguren</b> <b>Joseph Gevaert</b> <b>Leonardo Boff</b> <b>Lévi Strauss</b> <b>Martin Bubber</b> <b>Martin Heidegger</b> <b>Michel Serres</b> <b>Ortega Gasset</b> <b>Peter Singer</b> <b>Peter Sloterdijk</b> <b>Raimon Panikkar</b> <b>Sampaio Bruno</b> <b>Sigmund Freud</b> <b>Teixeira Pascoaes</b> <b>Thomas Kuhn</b> <b>Thomas Nagel</b> <b>Victoria Camps</b>
<p>**Platão, Platão, Platão, o meu autor de eleição “(só escolheu este)            ***? Impossível escolher” “Depende dos temas            Mais de três: 10</p>		

**7- G – Indique uma razão que daria aos responsáveis institucionais para justificar a existência da disciplina de Filosofia no ensino secundário.**

1. Intelectuais; 2- Morais/éticas; 3- Cidadania/sociedade; 4- Preparação para o ensino superior; 5- formação/preparação geral para a vida; 6- outros.

Nº	Texto	1	2	3	4	5	6
1	Estimular o desenvolvimento do pensamento livre	1					
2	Desenvolvimento da actividade reflexiva e crítica	1					
4	Indicada em E	1				5	
5	Todas, principalmente a contribuição para a formação de cidadãos autónomos e críticos com sentido de responsabilidade			3			
7	A necessidade de colocar os jovens a pensar por si próprios e a atingiram maturidade psicológica	1				5	
9	O desenvolvimento da capacidade crítica, a construção da sua perspectiva pessoal.	1					
11	Absolutamente necessária, contribui para o compromisso de cada indivíduo, na construção de uma sociedade mais justa, atento e capaz de responder aos problemas e projectos de futuro.			3		5	
12	Ajuda a pensar, rigoroso e claro (doutro modo, aliás não se pensa!)	1					
14	Penso que já se pensa tão pouco; se a filosofia acabar deixamos o pensamento à deriva e consequentemente toda a sociedade.	1					
15	Questionamento crítico, dinâmico da actualidade	1					
16	Reconhecer o contributo específico da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado metódico e crítico.	1					
17	A falta de fundamentação nas críticas que se fazem diariamente.	1					
19	Apetrechar os jovens com instrumentos que capacitem compreender o mundo em que vivem a participar criticamente na sua construção/transição.	1		3			
20	Aquisição da capacidade crítica problematizadora que possibilite pensar autonomamente	1					
21	Função formativa mental, pessoal, intelectual e valorativa	1	2				
24	Valorizar a vida					5	
25	É básico: formar cidadãos conscientes e críticos da realidade, autónomos.	1					
26	É a única disciplina que ensina a saber pensar de forma profunda e séria, sobre vários temas. Contribui para a aquisição de uma consciência crítica.	1					
27	Essencial para um posicionamento autónomo da realidade múltipla	1					
28	A capacidade de melhorar a reflexão e raciocínio.	1					
29	Ajudar a desenvolver a consciência crítica reflexiva e problematizadora dos jovens.	1					
30	Formar a pessoa, ajudando a ser quem é.					5	
31	Apesar de tudo, os jovens que aprendem a filosofar são mais esclarecidos, tolerantes, etc. E mesmo sendo também mais relativistas e cépticos, o certo é que não acreditar muito faz menos mal ao mundo do que acreditar a verdade (o que leva sempre à tentação de a impor).	1	2				
32	Com um programa adequado permite o desenvolvimento do espírito crítico, autonomia, liberdade de pensar.	1					

ANEXO III

34	Permite uma visão integradora e crítica de várias áreas e promove um olhar mais atento sobre o mundo	1					
37	A necessidade de um pensamento autónomo e de reflectir criticamente.	1					
38	O desenvolvimento integral do jovem e uma formação como cidadão activo/interventivo no mundo			3		5	
39	Formar o espírito de modo a pensar com ordem e clareza	1					
41	A necessidade de dar aos jovens uma visão humanista e crítica relativamente aos tempos perturbados do novo século.		2			5	
42	Aprender a pensar (raciocinar, argumentar, criticar)	1					
43	A necessidade de haver cidadãos activos críticos com capacidade de intervenção social e política. A filosofia é uma disciplina que permite a formação integral do cidadão. Numa sociedade tecnicista, consumista e massificada, torna-se imprescindível uma disciplina que exija reflexão, capacidade de análise e crítica.	1		3		5	
44	Aprender a pensar e a argumentar.	1					
45	A necessidade de uma disciplina que estimule o livre pensamento e a criatividade em termos argumentativos.	1					
46	O desenvolvimento do raciocínio e o treino das capacidades interactivas dos alunos.	1					
47	Aprender a discernir o verdadeiro, justo essencial, argumento pragmático e útil.	1	2				
49	Construir cidadãos mais conscientes, críticos e interventivos nas grandes causas do homem (mudar o mundo)			3			
50	Se queremos futuros cidadãos conscientes críticos e empreendedores, a filosofia é um "instrumento" fundamental.	1		3			
51	Uma das poucas que pode ser diferente.						6
54	Além da problematização que lhe é própria, ajuda a desenvolver capacidades como a argumentação, o altruísmo.	1	2				
55	Formação de jovens responsáveis e críticos.	1	2				
56	Proporciona a elasticidade mental e desenvolve o espírito crítico, reflexivo e problematizador.	1					
57	Formação dos jovens para a cidadania, formação pessoal, enriquecimento da cultura geral.						
58	A filosofia é uma disciplina de carácter eminentemente formativo e integrativo, que promove a valorização do essencial, ajudando a formar pessoas livres a cada vez mais conscientes e com capacidade de exercer a sua liberdade					5	
59	Contribuir para a formação pessoal e social dos jovens alunos, tornando-as pessoas despertas para o mundo, responsáveis, autónomas, críticas.		2	3			
61	Sem filosofia não existe democracia nem cidadãos críticos, interventivos.			3			
62	É espaço interdisciplinar por excelência para estruturar o pensamento e os saberes tendo em vista um cidadão participativo.	1		3			
63	Debater ideias, cultura geral, saber os fundamentos do mundo e da vida.	1					
66	É uma questão que não colocaria dado que o que é em si mesmo uma exigência de um pensar crítico, não precisa de ser justificado.	1					
67	Capacidades reflexivas, de pensamento abstracto e de lógicas deficitárias.	1					
68	Levar os alunos a reflectirem no estado actual do país, a vários níveis, mas	1		3			

**ANEXO III**

	essencialmente a desenvolver a sua capacidade de argumentar pontos de vista						
69	Se não querem uma massa jovem amorfa, apática e conformista, a solução é a filosofia.					5	
70	Formar pessoas mais esclarecidas/ críticas.	1					
71	Formação reflexiva, crítica, autónoma e cívica dos alunos	1		3			
72	A evolução rápida nos contextos geopolíticos, os progressos tecnológicos - científicos e as repercussões na realidade/ identidade social requer pessoas conscientes dos paradigmas civilizacionais, com voz própria que projecte o futuro, é essa uma tarefa da filosofia.					5	
73	Alguém tem de pôr ordem no caos do conhecimento avulso que impingem aos jovens e dizer que há que pensar, o que fazer com ele.	1					
75	Duas razões: 1º Contributo para uma perspectiva estimulada dos saberes; 2ª razão: contributo para uma atitude racional, crítica, democrática.	1		3			
76	A mediocridade da classe política, nos media, nos cidadãos comuns – não deixem morrer Sócrates.			3			
77	Pôr detrás de cada homem útil tecnicamente tem de se valorizar, antes de mais, a pessoa em construção.					5	
80	Criar condições para sociedades mais ricas do ponto de vista humano, combatendo a massificação, a indiferença, o acriticismo.		2	3			
81	A disciplina de Filosofia no ensino secundário é imprescindível para a formação de indivíduos livres, responsáveis, autónomos e solidários.		2	3			
82	Saber pensar e de uma forma diferente àquela que nos habituaram. Capacidade crítica e autónoma.	1					
83	O despertar do aluno para a reflexão pessoal e crítica.	1					
87	Espírito crítico, pluralismo, tolerância.	1					
88	A qualidade do ensino da filosofia permite fornecer aos jovens ferramentas indispensáveis para o uso de uma razão mais dialógica.	1					
89	Desenvolver a capacidade de intervenção crítica dos jovens.	1					
90	Melhores cidadãos pelo exercício de um espírito crítico e participativo	1					
91	Estruturação do pensamento/ Unidade da diversidade de saberes. Formar pessoas implica a filosofia.	1				5	
92	É a única disciplina que pode (e deve) funcionar como um espaço aberto e plural						6
93	A Filosofia é uma excelente oportunidade para criar alguma resistência nos conhecimentos culturais das sociedades contemporâneas. Será que os responsáveis institucionais desejam isso?						
94	Permite encontrar um fio condutor entre várias disciplinas, matriz da cultura ocidental	1					
95	Autonomia de raciocínio, sentido crítico, poder argumentativo, desenvolvimento da tolerância face ao mundo enquanto actividade interrogativa instiga o homem na procura do conhecimento	1	2				
96	Aprender a pensar a vida	1					
99	É a disciplina que proporciona a integração dos saberes parciais num todo significativo, para cada sujeito	1					
100	Como base de uma boa argumentação, ajuda a raciocinar e a clarificar certos temas da actualidade.	1					

101	Propedêutica ao exercício do pensamento e ao gosto e à necessidade que lhe são inerentes.	1					
102	Atendendo aos problemas actuais, só resta à filosofia formar os jovens como pessoas.					5	
103	Motivar os jovens para a reflexão crítica, criar disposições nos jovens para exercitar o espírito crítico.	1					
104	Preparar homens conhecedores de si e do mundo.	1					
106	Despertar para os problemas da humanidade.	1					
107	Desenvolver a autonomia e criatividade	1					
109	Formação geral					5	
111	Preparar os jovens para uma sociedade democrática, analisar e debater criticamente os discursos sobre o justo e injusto, o bem e o mal, a opinião errónea e a opinião razoável.	1		3			
112	Disciplina por excelência crítica e que está permanentemente em contacto com a história da cultura.						6
113	A filosofia possibilita a formação de cidadãos mais conscientes, mais instruídos, informados e críticos, símbolos da dimensão racional da humanidade.			3			
114	Alargamento do horizonte cultural e reflexão crítica.	1					

#### 8-H - Que expectativas tem em relação ao ensino da filosofia para o futuro?

1- Reduzidas; 2- Elevadas; 3- Determinadas (específicas); 4- Alargadas (gerais); 5- Positivas; 6- Negativas; 7- Nenhumas.

Nº	TEXTO	1	2	3	4	5	6	7
1	Cada vez mais importante na formação dos jovens – livres pensadores, autónomos.		2		4	5		
2	Penso que terá uma importância cada vez maior no desenvolvimento da criança e adolescente.		2		4	5		
4	Que continue a constituir um espaço de reflexão crítica sobre as experiências dos alunos, colocando as questões num horizonte de significação mais profundo.		2	3		5		
5	Creio que cada vez mais os jovens e a sociedade percebem a importância e o alcance da filosofia		2		4	5		
7	Boas perspectivas					5		
9	Que cada vez seja mais reconhecido o seu real valor e importância					5		
11	Expectativas? Espero que contribua para a formação crítica dos jovens e lhes possibilite pensar mais rigorosamente de modo a enfrentarem um futuro melhor		2		4	5		
12	Algumas...	1				5		
13	Alargar abordagem aos alunos do 2º e 3º ciclos do básico.			3		5		
14	Boas: alunos e professores agradecem.					5		
15	Gostaria que o projecto iniciado por Lipmann “filosofia para crianças” fosse aplicado no nosso ensino básico			3		5		
16	Espero que esta continue a fazer parte dos currículos	1		3				

19	Pouco positivas ou entusiasmantes dados os níveis de aprendizagem/ competências básicas dos alunos, a exigência obrigatória do exame nacional e o valor social atribuído à disciplina e à actividade do docente.	1		3				
20	Mais perto das vivências do aluno, mais problemático.			3				
21	Talvez seja vocação da filosofia não produzir resultados espectaculares mediáticos; porém paulatinamente suponho que continuará a dar resultados positivos.	1				5		
25	A implementar desde o 2º ciclo			3		5		
26	Vivemos numa sociedade tecnocrata e pragmática que não valoriza muito o ensino da filosofia.						6	
27	Desconheço o futuro mas as palavras continuarão o seu caminho.				4	5		
29	A filosofia deve contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos jovens para que possam participar criticamente no mundo em que vivem.		2		4	5		
30	Pouco optimistas porque os alunos e muitos professores não estão muito interessados em viver a filosofar.	1						
31	Temo que mais tarde ou mais cedo desapareça do secundário dada a crença na sua inutilidade produtiva, social e escolar.						6	
32	Boa pergunta; vamos continuar a remar contra a maré...							
34	Algumas reticências e algumas esperanças.	1						
37	Esperança mas também algum pessimismo pela centralização do sistema.	1						
38	As melhores. Tudo evolui ciclicamente; se hoje não é socialmente tão valorizada, há-de voltar a sê-lo.		2	3		5		
39	Não sei. Neste momento penso que o importante é sensibilizar os alunos para a importância da disciplina - não uma disciplina maçadora mas uma disciplina que educa a razão humana e nos presenteia com muitos problemas oriundos do universo.			3				
41	Como disciplina será de uma importância cada vez mais essencial.		2	3		5		
42	Esperemos que muitas e boas. (O gosto pela aprendizagem por parte dos alunos tem vindo a diminuir e neste contexto a filosofia deixa de ter sentido)					5		
43	Espero que atendendo ao empenho dos professores aumente o gosto dos alunos pela disciplina e de alguma forma os alunos a sintam como importante para o seu futuro. Estas expectativas decorrerão da maior valorização da disciplina por parte de todos.		2	3	4			
44	A realização de exames nacionais no final do 11º ano na disciplina de Filosofia vai fazer com que esta fique limitada ao cumprimento do programa, deixando de lado a possibilidade de realizar inúmeras actividades que proporcionam de uma forma mais interessante o desenvolvimento das capacidades de raciocínio dos alunos, sendo estes capazes de expressar de uma forma coerente e defendendo as suas ideias de uma forma convincente.	1		3				
45	Nenhumas em especial, julgo que acima de tudo a filosofia terá que se impor pela credibilidade que conquistar (ou não)						6	7
46	Não tenho.							7

48	Considero que cada vez mais as pessoas se vão apercebendo da importância do ensino da filosofia para o futuro dos nossos jovens – a filosofia é o lugar onde os jovens podem expressar as suas ideias, confrontar os seus problemas, conhecer outras dimensões da realidade humana. Pessoalmente, acho que a disciplina de filosofia é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, afectivo e equilibrado.		2		4			
49	O seu desaparecimento como disciplina obrigatória de formação geral, com muita pena.			3			6	
50	Confesso que cada vez menos expectativas.						6	
55	Modificação ou alteração de alguns conteúdos. Introdução de temas mais actuais que envolva o aluno na época presente.			3		5		
56	Expectativas de auto-renovação.					5		
57	Parece-me que ocupa um papel cada vez mais importante.		2			5		
58	Já não tenho expectativas							7
59	Expectativas de continuidade, de importância fundamental na formação dos jovens, de actualidade fundamental, de realce cultural imprescindível.		2		4	5		
61	A filosofia tem sempre futuro, porque sem filosofia a vida seria apenas uma operação aritmética.		2		4	5		
62	Fazer uma mudança adequada aos tempos, indispensável à educação para a liberdade, cidadania, sempre com dupla componente formativa e informativa em simultâneo.		2		4	5		
63	Boas! Urge ter ideais; lutar pela vida, gostar do que se faz, acalentar sonhos; saber mais e mais. Saber conviver com os jovens; amar a vida, paixão pela vida.		2		4	5		
66	Continuar a ter o entusiasmo que julgo conseguir espelhar nas minhas aulas desde o início... quanto ao mundo, gosto de simplesmente caminhar.			3		5		
67	De grande necessidade e pertinência.		2		4	5		
68	Que o Ministério da Educação valorize mais esta disciplina.			3		5		
69	Sou por natureza optimista e por isso, acredito que ainda existe muito boa gente que pensa como eu.					5		
70	Boas.					5		
71	Boas ou muito boas. A ciência ou melhor dito a tecnociência fez do homem um ser dependente, materialista, consumista, egoísta e individualista. Inicia-se um futuro que se abre ao outro, ao mundo e à filosofia, tem um papel fulcral.		2		4	5		
72	Espero que a carga horária se mantenha e que o exame nacional não corrompa os audaciosos objectivos da disciplina.			3				
75	A diminuição do currículo base que será base de avaliação nacional, acrescida de temas/problemas opcionais meramente formativos.			3			6	
76	Sempre positivas					5		
77	Numa sociedade tecnocrática em que a produção técnica é o Graal, o virar da esquina é cada vez mais incerto.						6	
80	A expectativa de continuar a preparar pessoas jovens como cidadãos activos		2	3	4	5		

	capazes de se assumirem como seres livres e iguais e, por isso, capazes de intervir de forma consciente, ética e responsabilmente num mundo complexo e, aparentemente, arbitrário. Esperar que possa vir a formar jovens mais cedo a partir, por exemplo do ensino básico. Esperar que possa contribuir para o gosto pela leitura e pela escrita.						
81	Em relação ao ensino da filosofia eu tenho boas expectativas porque a filosofia é necessária para formar cidadãos activos, críticos e responsáveis.		2		4	5	
82	Se houver ensino, muitas, dependendo de cada pessoa que ensina. Mas há sempre a perspectiva mais negativa...		2				
84	Cada vez será mais importante devido aos problemas vividos na actualidade.		2		4	5	
85	Deixem-me sonhar com uma sociedade mais crítica, mais reflexiva e mais problematizadora.				4		
88	Num universo em construção permanente, impõe-se-nos um discurso transdisciplinar, permeável a uma reflexão criativa global, tendo em vista a necessidade de formação integral.				4	5	
89	Espero que continue a permitir o desenvolvimento intelectual dos jovens.				4	5	
90	Boas na medida em que a sociedade deverá caminhar no sentido de cidadãos mais participativos e responsáveis.		2		4	5	
91	Acredito ser imprescindível o seu reconhecimento como disciplina, saber estruturante que dá corpo e sentido. Assim, a filosofia está com o futuro e o futuro com a filosofia.		2		4	5	
92	Sempre boas. Eu acredito nos jovens, acredito nas mudanças, consequentemente, neles.		2		4	5	
93	A filosofia apenas poderá cumprir o seu papel no ensino secundário se o próprio ensino evoluir positivamente e para isso é necessário rever sobretudo os aspectos curriculares e de formação dos professores. Actualmente tem-se debatido tudo menos isso: em vez dos programas, das modalidades de avaliação discute-se o modelo de administração e gestão escolar, e em vez de interpelar as universidades sobre que formação está a ministrar aos futuros professores, exigem-se destes resultados educacionais nem sempre compatíveis entre si.						
94	A disciplina está consolidada curricularmente, mas tem demasiados conteúdos.			3		5	
95	Boas, a vida sem a filosofia seria o regresso do analfabetismo intelectual. Acredito sinceramente na evolução, daí a filosofia ser imprescindível.		2		4	5	
96	Muito positivas		2			5	
97	A filosofia deve ser leccionada a partir do 7º ano de escolaridade.			3			
99	Parece-me que a filosofia vai corresponder a uma necessidade crescente, mas é preciso articulá-la com a vida.		2		4	5	
100	Por enquanto tenho perspectivas positivas e acredito que sempre e cada vez mais é útil o ensino da filosofia face ao panorama em que vivemos.		2		4	5	
101	Espero que o asfixiante acriticismo das massas não exija uma "filosofia-light" no ensino. A filosofia exige alguns pré-requisitos dos alunos – que referi atrás – sem os quais a sua leccionação não passa de mera conversação.						

102	Com a pouca cultura e pouca formação cívica que os nossos políticos denotam as perspectivas são modestas. Espero estar enganada.	1		4			
103	Não vislumbrar grandes expectativas tendo em conta a grande dificuldade de motivação dos jovens para uma área essencialmente teórico-reflexiva.	1	3				
104	Sem alterações significativas						
109	Poucas.	1					
110	Reduzidas.	1					
112	Depende o nível de alienação do povo.						
113	Que venha a contribuir para a criação de espíritos mais abertos, mais tolerantes, mais informados, em suma, melhores cidadãos.		2	4	5		
114	Poucas devido à dificuldade cada vez mais acentuada dos alunos na compreensão da disciplina.	1	3				



---

# **ANEXOS IV**

## **ESTRUTURA DO ENSINO SECUNDÁRIO**

---



## ANEXO IV

### ESTRUTURA DO ENSINO SECUNDÁRIO

#### Ensino Secundário - Caracterização Geral

O Ensino Secundário corresponde ao percurso escolar que se segue ao Ensino Básico e que compreende os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

Tem como objectivo proporcionar conhecimentos técnicos e científicos em diferentes áreas fornecendo uma adequada qualificação profissional e permitindo o prosseguimento de estudos.

No Ensino Secundário existem vários tipos de cursos disponíveis que se distinguem por características que se adequam a diferentes interesses e situações:

- Cursos Científico-Humanísticos
- Cursos Tecnológicos
- Cursos Profissionais
- Cursos do Ensino Artístico Especializado
- Cursos de Aprendizagem
- Cursos de Educação e Formação

#### Cursos Científico-Humanísticos

##### Organização

Os cursos Científico-Humanísticos estão orientados para o prosseguimento de estudos e apresentam 5 variantes:

Ciências e Tecnologias;  
Ciências Socioeconómicas;  
Ciências Sociais e Humanas;  
Línguas e Literaturas;  
Artes Visuais.

São constituídos por duas componentes de formação distintas que integram disciplinas obrigatórias e opcionais e ainda pela Área de Projecto:

- **Geral** : constituída por um conjunto de disciplinas comum a todos os Cursos Científico-Humanísticos, Tecnológicos, Artísticos Especializados, incluindo os do Ensino Recorrente (Português, Língua Estrangeira (I, II ou III<sup>1</sup>), Filosofia e Tecnologias da Informação e Comunicação), visa a construção da identidade pessoal, social e cultural do aluno.
- **Específica**: constituída por um conjunto variável de disciplinas em função do Curso científico-Humanístico frequentado; o objectivo desta componente de formação é proporcionar formação científica especializada e consistente no domínio específico do curso.
- **Área de Projecto**: visa integrar e mobilizar os saberes e as competências adquiridas nas diferentes disciplinas do plano de estudos.

---

\* Com base no site <http://www.drec.min-edu.pt>.

**Curso de Ciências e Tecnologias**  
**Plano de Estudos**

Componentes de Formação	Disciplinas		Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
			10.º	11.º	12.º
Geral	Português		2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II		2	2	-
	Filosofia		2	2	-
	Educação Física		2	2	2
	Tecnologias da Informação e Comunicação		2	-	-
Subtotal			10	8	4
Específica	Matemática A		3	3	3
	Opções	Física e Química A Biologia e Geologia	3	3	-
	Opções	Física e Química A Biologia e Geologia Geometria Descritiva A Aplicações Informáticas B Economia A	-	3	3
	Opções	Biologia Física Química Geologia Clássicos da Literatura Ciência Política Psicologia B (Grupo 10º B)	-	-	3
Subtotal			6 (9)	9	(6) 9
	Área de Projecto	-	-	2	
	Educação Moral e Religiosa		(1)	(1)	(1)
<b>TOTAL</b>			<b>16 a 20</b>	<b>17 a 18</b>	<b>12 a 16</b>

**Curso de Ciências Socioeconómicas**  
**Plano de Estudos**

Componentes de Formação	Disciplinas		Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
			10.º	11.º	12.º
Geral	Português		2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II		2	2	-
	Filosofia		2	2	-
	Educação Física		2	2	2
	Tecnologias da Informação e Comunicação		2	-	-
<b>Subtotal</b>			10	8	4
Específica	Matemática A		3	3	3
	Opções	Economia A Geografia A	3	3	-
	Opções	Economia A Geografia A História B Aplicações Informáticas B Língua Estrangeira II ou III	-	3	3
	Opções a)	Economia C Geografia C Sociologia Filosofia A Ciência Política Psicologia B Direito	-	-	3
<b>Subtotal</b>			6 (9)	9	(6) 9
	Área de Projecto		-	-	2
	Educação Moral e Religiosa		(1)	(1)	(1)
<b>TOTAL</b>			<b>16 a 20</b>	<b>17 a 18</b>	<b>12 a 16</b>

a) O aluno escolhe uma disciplina. No caso de ter iniciado uma disciplina bienal no 11.º ano, é excluída das possibilidades de escolha a disciplina que se considere sequência da referida disciplina bienal.

**Curso de Ciências Sociais e Humanas**  
**Plano de Estudos**

Componentes de Formação	Disciplinas		Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
			10.º	11.º	12.º
Geral	Português		2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II		2	2	-
	Filosofia		2	2	-
	Educação Física		2	2	2
	Tecnologias da Informação e Comunicação		2	-	-
Subtotal			10	8	4
Específica	História A		3	3	3
	Opções	Matemática Aplicada às Ciências Sociais Geografia A	3	3	-
	Opções	Matemática Aplicada às Ciências Sociais Geografia A Economia A Língua Estrangeira II ou III Aplicações Informáticas B	-	3	3
	Opções a)	Geografia C Sociologia Filosofia A Psicologia B Ciência Política Antropologia Direito	-	-	3
<b>Subtotal</b>			6 (9)	9	(6) 9
Área de Projecto			-	-	2
Educação Moral e Religiosa			(1)	(1)	(1)
<b>TOTAL</b>			<b>16 a 20</b>	<b>17 a 18</b>	<b>12 a 16</b>

- a) O aluno escolhe uma disciplina. No caso de ter iniciado uma disciplina bienal no 11.º ano, é excluída das possibilidades de escolha a disciplina que se considere sequência da referida disciplina bienal.

## Curso de Línguas e Literaturas

### Plano de Estudos

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)			
		10.º	11.º	12.º	
Geral	Português	2	2	2	
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-	
	Filosofia	2	2	-	
	Educação Física	2	2	2	
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-	
<b>Subtotal</b>		10	8	4	
Específica	Língua Estrangeira II ou III a)	3	3	3	
	Opções	Literatura Portuguesa Latim A	3	3	-
	Opções	Literatura Portuguesa Latim A História da Cultura e das Artes Aplicações Informáticas B Língua Estrangeira II ou III	-	3	3
	Opções a)	Literaturas de Língua Portuguesa Latim B Filosofia A Língua Estrangeira I ou II Ciência Política Grego Psicologia B	-	-	3
<b>Subtotal</b>		6 (9)	9	(6) 9	
	Área de Projecto	-	-	2	
	Educação Moral e Religiosa	(1)	(1)	(1)	
<b>TOTAL</b>		<b>16 a 20</b>	<b>17 a 18</b>	<b>12 a 16</b>	

a)O aluno escolhe uma disciplina. No caso de ter iniciado uma disciplina bienal no 11.º ano, é excluída das possibilidades de escolha a disciplina que se considere sequência da referida disciplina bienal.

**Curso de Artes Visuais****Plano de Estudos**

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)			
		10.º	11.º	12.º	
Geral	Português	2	2	2	
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-	
	Filosofia	2	2	-	
	Educação Física	2	2	2	
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-	
<b>Subtotal</b>		10	8	4	
Específica	Desenho A	3	3	3	
	Opções	Geometria Descritiva A Matemática B	3	3	-
		Geometria Descritiva A Matemática B História da Cultura e das Artes Aplicações Informáticas B Física e Química A	-	3	3
	Opções a)	Oficina de Artes Oficina Multimédia B Materiais e Tecnologias Filosofia A Psicologia B Ciência Política Clássicos da Literatura	-	-	3
<b>Subtotal</b>		6 (9)	9	(6) 9	
	Área de Projecto	-	-	2	
	Educação Moral e Religiosa	(1)	(1)	(1)	
<b>TOTAL</b>		<b>16 a 20</b>	<b>17 a 18</b>	<b>12 a 16</b>	

## Cursos Tecnológicos

Os Cursos Tecnológicos destinam-se a alunos que desejam ingressar no Ensino Superior (Universitário ou Politécnico) e/ou no mundo do trabalho.

Têm a duração de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade), após os quais os alunos obtêm um diploma que certifica a conclusão do Ensino Secundário e também uma qualificação profissional de nível 3.

### Organização

Existem 10 Cursos Tecnológicos diferentes:

Existem 10 Cursos Tecnológicos diferentes:	Administração
Construção Civil e Edificações	
Electrotecnia e Electrónica	<i>Marketing</i>
Informática	Ordenamento do Território e Ambiente
<i>Design</i> de Equipamento	Acção Social
Multimédia	Desporto

### Curso Tecnológico de Construção Civil e Edificações Plano de Estudos

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
Científica	Matemática B	2	2	2
	Física e Química B	2	2	-
<b>Subtotal</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
Tecnológica	Tecnologias de Construção	2	2	2
	Desenho de Construção	2	2	2
	Práticas de Construção	2	4	-
	<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
		Carga Horária Anual (x 90 minutos)		
Tecnológica	Área Tecnológica Integrada	Disciplina de Especificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computação Gráfica e Orçamentação</li> <li>▪ Planeamento e Condução de Obra</li> <li>▪ Prevenção e Segurança na Construção</li> </ul>	120
		Projecto Tecnológico		27 (147)
		Estágio		160
Educação Moral e Religiosa		(1)	(1)	(1)

<b>TOTAL</b>	<b>20 a 21</b>	<b>20 a 21</b>	<b>17 a 18</b>
<b>Máximo Global (Período de Estágio - horas)</b>			<b>35 a 36,5</b>

**Curso Tecnológico de Electrotecnia e Electrónica  
Plano de Estudos**

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-
Subtotal		10	8	4
Científica	Matemática B	2	2	2
	Física e Química B	2	2	-
Subtotal		4	4	2
Tecnológica	Sistemas Analógicos e Digitais	2	2	2
	Práticas Laboratoriais de Electrotecnia/Electrónica	2	2	2
	Aplicações Tecnológicas de Electrotecnia/Electrónica	2	4	-
	Subtotal	6	8	4
			<b>Carga Horária Anual (x 90 minutos)</b>	
Área Tecnológica Integrada	Disciplina de Especificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Práticas de Instalações Eléctricas</li> <li>▪ Práticas de Electrónica</li> <li>▪ Telecomunicações</li> </ul>		120
	Projecto Tecnológico			27 (147)
	Estágio			160
Educação Moral e Religiosa		(1)	(1)	(1)
<b>TOTAL</b>		<b>20 a 21</b>	<b>20 a 21</b>	<b>17 a 18</b>
<b>Máximo Global (Período de Estágio - horas)</b>				<b>35 a 36,5</b>



**Curso Tecnológico de Informática**  
**Plano de Estudos**

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)			
		10.º	11.º	12.º	
Geral	Português	2	2	2	
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-	
	Filosofia	2	2	-	
	Educação Física	2	2	2	
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-	
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	
Científica	Matemática B	2	2	2	
	Física e Química B	2	2	-	
Subtotal		4	4	2	
Tecnológica	Tecnologias Informáticas	2	2	2	
	Bases de Programação	2	2	2	
	Aplicações Informáticas A	2	4	-	
	<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
			<b>Carga Horária Anual (x 90 minutos)</b>		
	Área Tecnológica Integrada c	Disciplina de Especificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas de Gestão de Bases de Dados</li> <li>▪ Planeamento, Montagem e Manutenção de Redes e Equipamentos Informáticos</li> </ul>	120	
		Projecto Tecnológico		27 (147)	
		Estágio		160	
	Educação Moral e Religiosa h)	(1)	(1)	(1)	
<b>TOTAL</b>		<b>20 a 21</b>	<b>20 a 21</b>	<b>17 a 18</b>	
<b>Máximo Global (Período de Estágio - horas)</b>				<b>35 a 36,5</b>	

## Curso Tecnológico de Design de Equipamento

## Plano de Estudos

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
Científica	História das Artes	2	2	2
	Geometria Descritiva B	2	2	-
<b>Subtotal</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
Tecnológica	Desenho B	2	2	2
	Tecnologias do Equipamento	2	2	2
	Oficina de Design de Equipamento	2	4	-
	<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
			<b>Carga Horária Anual (x 90 minutos)</b>	
Área Tecnológica Integrada c	Disciplina de Especificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oficina de Design de Mobiliário</li> <li>▪ Oficina de Design Cerâmico</li> </ul>		120
	Projecto Tecnológico			27 (147)
	Estágio			160
Educação Moral e Religiosa		(1)	(1)	(1)
<b>TOTAL</b>		<b>20 a 21</b>	<b>20 a 21</b>	<b>17 a 18</b>
<b>Máximo Global (Período de Estágio - horas)</b>				<b>35 a 36,5</b>

## Curso Tecnológico de Multimédia

## Plano de Estudos

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)			
		10.º	11.º	12.º	
Geral	Português	2	2	2	
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-	
	Filosofia	2	2	-	
	Educação Física	2	2	2	
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-	
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	
Científica	História das Artes	2	2	2	
	Geometria Descritiva B	2	2	-	
<b>Subtotal</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	
Tecnológica	Desenho B	2	2	2	
	Tecnologias dos Multimédia	2	2	2	
	Oficina de Multimédia A	2	4	-	
	<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
			<b>Carga Horária Anual (x 90 minutos)</b>		
Área Tecnológica Integrada	Disciplina de Especificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oficina de Animação e Multimédia</li> <li>▪ Oficina de Design Multimédia</li> </ul>		120	
	Projecto Tecnológico			27 (147)	
	Estágio			160	
Educação Moral e Religiosa		(1)	(1)	(1)	
<b>TOTAL</b>		<b>20 a 21</b>	<b>20 a 21</b>	<b>17 a 18</b>	
<b>Máximo Global (Período de Estágio - horas)</b>				<b>35 a 36,5</b>	

**Curso Tecnológico de Administração**  
**Plano de Estudos**

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)			
		10.º	11.º	12.º	
Geral	Português	2	2	2	
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-	
	Filosofia	2	2	-	
	Educação Física	2	2	2	
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-	
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	
Científica	Matemática B	2	2	2	
	Economia B	2	2	-	
<b>Subtotal</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	
Tecnológica	Organização e Gestão Empresarial	2	2	2	
	Contabilidade	2	2	2	
	Técnicas Administrativas	2	4	-	
	<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
			<b>Carga Horária Anual (x 90 minutos)</b>		
Área Tecnológica Integrada	Disciplina de Especificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Práticas de Contabilidade e Gestão</li> <li>▪ Práticas de Secretariado</li> </ul>		120	
	Projecto Tecnológico			27 (147)	
	Estágio			160	
	Educação Moral e Religiosa	(1)	(1)	(1)	
<b>TOTAL</b>		<b>20 a 21</b>	<b>20 a 21</b>	<b>17 a 18</b>	
<b>Máximo Global (Período de Estágio - horas)</b>				<b>35 a 36,5</b>	

**Curso Tecnológico de Marketing**  
**Plano de Estudos**

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)			
		10.º	11.º	12.º	
Geral	Português	2	2	2	
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-	
	Filosofia	2	2	-	
	Educação Física	2	2	2	
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-	
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	
Científica	Matemática B	2	2	2	
	Economia B	2	2	-	
<b>Subtotal</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	
Tecnológica	Introdução ao Marketing	2	2	2	
	Comércio e Distribuição	2	2	2	
	Técnicas Comerciais	2	4	-	
	<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
			<b>Carga Horária Anual (x 90 minutos)</b>		
Área Tecnológica Integrada	Disciplina de Especificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas de Marketing</li> <li>▪ Técnicas de Vendas</li> </ul>		120	
	Projecto Tecnológico			27 (147)	
	Estágio			160	
	Educação Moral e Religiosa	(1)	(1)	(1)	
<b>TOTAL</b>		<b>20 a 21</b>	<b>20 a 21</b>	<b>17 a 18</b>	
<b>Máximo Global (Período de Estágio - horas)</b>				<b>35 a 36,5</b>	

## Curso Tecnológico de Ordenamento do Território e Ambiente

## Plano de Estudos

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
Científica	Geografia B	2	2	2
	Ecologia	2	2	-
<b>Subtotal</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
Tecnológica	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	2	2	2
	Sistemas de Informação Aplicada	2	2	2
	Técnicas de Ordenamento do Território	2	4	-
	<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
			<b>Carga Horária Anual (x 90 minutos)</b>	
Área Tecnológica Integrada	Disciplina de Especificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sistemas de Informação Geográfica</li> <li>▪ Espaços Naturais e Educação Ambiental</li> </ul>		120
	Projecto Tecnológico			27 (147)
	Estágio			160
Educação Moral e Religiosa		(1)	(1)	(1)
<b>TOTAL</b>		<b>20 a 21</b>	<b>20 a 21</b>	<b>17 a 18</b>
<b>Máximo Global (Período de Estágio - horas)</b>				<b>35 a 36,5</b>

## Curso Tecnológico de Acção Social

### Plano de Estudos

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II a	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
Científica	Psicologia A	2	2	2
	História C	2	2	-
<b>Subtotal</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
Tecnológica	Saúde e Socorrismo	2	2	2
	Técnicas de Expressão e Comunicação	2	2	2
	Práticas de Acção Social	2	4	-
	<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
			<b>Carga Horária Anual (x 90 minutos)</b>	
Área Tecnológica Integrada	Disciplina de Especificação	Práticas de Animação Sociocultural Práticas de Apoio Social		120
	Projecto Tecnológico			27 (147)
	Estágio			160
Educação Moral e Religiosa		(1)	(1)	(1)
<b>TOTAL</b>		<b>20 a 21</b>	<b>20 a 21</b>	<b>17 a 18</b>
<b>Máximo Global (Período de Estágio - horas)</b>				<b>35 a 36,5</b>

## Curso Tecnológico de Desporto

## Plano de Estudos

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
	Tecnologias da Informação e Comunicação	2	-	-
<b>Subtotal</b>		10	8	4
Científica	Matemática B	2	2	2
	Biologia Humana	2	2	-
<b>Subtotal</b>		4	4	2
Tecnológica	Psicologia A	2	2	2
	Organização e Desenvolvimento Desportivo	2	2	2
	Práticas Desportivas e Recreativas	2	4	-
	<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
		Carga Horária Anual (x 90 minutos)		
Tecnológica	Área Tecnológica Integrada	Disciplina de Especificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Práticas de Dinamização Desportiva</li> <li>▪ Práticas de Organização Desportiva</li> </ul>	120
		Projecto Tecnológico		27 (147)
		Estágio		160
	Educação Moral e Religiosa	(1)	(1)	(1)
<b>TOTAL</b>		<b>20 a 21</b>	<b>20 a 21</b>	<b>17 a 18</b>
<b>Máximo Global (Período de Estágio - horas)</b>				<b>35 a 36,5</b>

## Ensino Artístico Especializado

O Ensino Artístico Especializado (também conhecido como Educação Artística Vocacional) consiste numa formação especializada. É destinado a indivíduos que pretendem desenvolver competências artísticas tendo em vista uma carreira no domínio das artes. Os cursos do ensino artístico especializado visam oferecer uma elevada formação nas áreas da música, dança, artes visuais e audiovisuais.

Este tipo de ensino pode ser encontrado no Ensino Básico e no Ensino Secundário e funciona em escolas especializadas para o estudo da música, dança ou artes visuais e audiovisuais que podem ser públicas, particulares e/ou cooperativas.

**A admissão neste tipo de ensino implica a realização de testes de admissão que variam segundo os critérios de cada instituição.**

No Ensino Básico existem cursos nas áreas da Música e da Dança, e no Ensino Secundário para além destes, existem também cursos na área de Artes Visuais e Audiovisuais (novos cursos do Ensino Artístico Especializado, em vigor desde 2004/2005).

Estes cursos podem **ser frequentados num dos diferentes regimes:**

**Regime integrado:** os alunos frequentam todas as três componentes de formação no mesmo estabelecimento de ensino.

**Regime articulado:** os alunos frequentam a componente de formação geral num estabelecimento de ensino regular e algumas das disciplinas da componente de formação específica/científica e toda a componente de formação técnica/artística num estabelecimento de ensino artístico especializado.

**Regime supletivo:** os alunos frequentam as disciplinas da componente de formação técnica (vocacional/artística) nos estabelecimentos de ensino artístico especializado, independentemente das habilitações que possuam em termos de ensino regular.

A formação artística, para além do Ensino Artístico Especializado, é também ministrada em escolas do Ensino Secundário que leccionem o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, os Cursos Tecnológicos de Design de Equipamento ou de Multimédia ou em escolas profissionais onde são ministrados cursos em vários domínios artísticos: artes gráficas, *design*, têxteis, cerâmica, ourivesaria, conservação e restauro, cinema, audiovisuais, dança, teatro, música, entre outros.

### *Estrutura Curricular*

O plano de estudos apresenta 3 componentes de formação – geral, científica e técnico-artístico, cada uma das quais abrange um conjunto de disciplinas em número e ordem variável.

## Cursos Profissionais

Os cursos profissionais são uma modalidade de educação de nível secundário, que se caracteriza por um ensino prático que recorre à formação em contexto real e simulado de trabalho, aliando a teoria à vertente técnico-prática. Funciona em escolas profissionais, públicas ou privadas. Estes cursos podem também funcionar em escolas secundárias públicas ou em centros de formação.

## Sistema de Aprendizagem

O Sistema de Aprendizagem é uma modalidade de formação profissional tutelada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional que visa qualificar jovens (dos 15 aos 25 anos, preferencialmente) em estreita articulação com as empresas por forma a proporcionar:

- formação antes do ingresso na vida activa;
- progressão escolar (este modelo concede equivalência ao sistema formal de ensino);
- alternativa às empresas/entidades que queiram rejuvenescer os seus recursos humanos com pessoal qualificado.

## Ensino Recorrente

O Ensino Recorrente proporciona uma segunda oportunidade de formação para os que não usufruíram dela na idade própria ou que abandonaram a escola precocemente. Este ensino caracteriza-se pela flexibilidade e adaptabilidade aos ritmos de aprendizagem, à disponibilidade, aos conhecimentos e às experiências de cada aluno. No Ensino Básico, a partir do 3.º Ciclo o Ensino Recorrente funciona em Sistema de Unidades Capitalizáveis. Neste sistema o programa de cada disciplina está organizado por unidades; quando o aluno completa uma unidade realiza uma prova de avaliação adequada à unidade frequentada, e ao completar (ou capitalizar) uma unidade passa a frequentar a unidade seguinte. Assim um aluno que interrompa os estudos, ao retornar, será colocado na unidade imediatamente a seguir à última que capitalizou.

No Sistema de Unidades Capitalizáveis o aluno pode optar no momento da matrícula pelo regime presencial ou não presencial.

Existem 3 vias de ensino a nível do Ensino Recorrente Secundário:

Cursos Científico-Humanísticos (igual ao ensino diurno)

Cursos Tecnológicos (igual ao ensino diurno)

Cursos Artísticos Especializados (igual ao ensino diurno).