



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Artes e Letras

# **O ensaio da Filosofia**

## **O Ensaio Filosófico no ensino da disciplina de Filosofia**

**Daniel Bordalo**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino de Filosofia No Ensino secundário**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor André Barata

**Covilhã, Junho de 2011**



# Agradecimentos

Gostava de agradecer à minha amiga e esposa Elina pelo apoio extra-escolar e ao resto da minha família. Também não posso deixar de agradecer o apoio dado pelo orientador, o Prof. Doutor André Barata e a disponibilidade sempre presente do Professor Miguel Cardoso.



# Resumo

O presente trabalho tem como central o Ensaio Filosófico e procura analisar o contributo deste para o exercício da docência da disciplina de filosofia, particularmente no campo da avaliação. Existe um capítulo dedicado ao ensaio filosófico e às suas características. Neste capítulo também serão abordados problemas relacionados com a cidadania.

De igual modo, existe outro capítulo relacionado com a avaliação onde além de discernir quais as funções e características da avaliação também se procuram identificar e distinguir as competências filosóficas.

O terceiro capítulo é dedicado a uma investigação com duas turmas do 10º. ano de escolaridade como objectivo de analisar o impacto do ensaio filosófico na melhoria das classificações dos alunos e na aprendizagem de conteúdos.

## Palavras-chave

Ensaio Filosófico, Filosofia, Avaliação, Competências Filosóficas, Cidadania.



# Abstract

The present work has as central topic the Philosophical Essay. Therefore, it has the objective of analyze the contribution of the Philosophical Essay for the discipline of Philosophy, specifically in the matter of evaluation and learning. There is a chapter dedicated to the Philosophical Essay where the subjects related with the matter in question will be analyzed and also the importance of this kind of essay for the discussion of citizenship.

In the second chapter, the evaluation is the major subject and is made an effort to discern and to distinguish the philosophical competences.

The third chapter is dedicated to one investigation made with the purpose of analyze the impact of the philosophical essay in the improvement on students grading and learning.

# Keywords

Philosophical Essay, Philosophy, Evaluation, Philosophical Competences, Citizenship.



# Índice

1. Introdução	1
2. O ensaio filosófico no ensino	4
2.1. O que é um ensaio filosófico?	4
2.2. Os diversos caminhos do ensaio filosófico	10
2.3. Estrutura do ensaio filosófico	14
2.4. Argumentação num ensaio filosófico	16
2.5. Importância do ensaio filosófico no exercício da docência	18
2.6. Défice cívico	20
2.7. Educação para a cidadania	24
2.8. Contributo do ensaio filosófico para a educação para a cidadania	28
3. O papel da avaliação	31
3.1. Avaliação	31
3.2. Princípios gerais da avaliação	36
3.3. Características da avaliação	38
3.4. Funções da avaliação	39
3.5. A avaliação em Filosofia	41
3.6. Mas o que deve ser avaliado em Filosofia?	43

3.7. Competências filosóficas	45
3.8. Critério de avaliação	47
4. Aplicabilidade docente do ensaio filosófico	54
4.1. Plano de investigação	54
4.1.1. Objectivo do estudo	54
4.1.2. Identificação das hipóteses	54
4.2.3. Identificação das variáveis	54
4.2.4. Classificação das variáveis	55
4.2.5. Amostra	55
4.3.6. Validade Interna	56
4.2.7. Validade externa	56
4.2.8. Procedimento	56
4.2.9. Cuidados a ter com as variáveis parasitas	57
4.2.10. Questões éticas	57
4.3. Caracterização das turmas	58
4.4. Análise dos resultados	62

5. Conclusão	74
6. Bibliografia	78
Anexo I	83
Anexo II	85
Anexo III	98
Anexo IV	118



# Lista de Figuras

Figura 1. - Níveis de evolução do ensaio filosófico

8



# Lista de Tabelas

Tabela 1. - Lista de objectivos do ensaio filosófico	9
Tabela 2. - Diferenças entre as possíveis estruturas do ensaio filosófico	12
Tabela 3. - Competências filosóficas básicas	32
Tabela 4. - Competências filosóficas	45
Tabela 5. - Comparação entre três paradigmas da educação	46
Tabela 6. - Competências filosóficas presentes em instrumentos de avaliação	47
Tabela 7. - Relação entre as turmas e a idade	58
Tabela 8. - Relação entre as turmas e o género.	59
Tabela 9. - Relação entre as turmas e as habitações das mães.	59
Tabela 10. - Relação entre as turmas e as habilitações dos pais.	60
Tabela 11. - Relação entre as turmas e a dificuldade conferida a disciplina de filosofia.	60
Tabela 12. - Relação entre as turmas e retenções em anos anteriores.	61
Tabela 13. - Notas globais obtidas no segundo teste de avaliação (pré-teste) no grupo experimental.	62
Tabela 14. - Notas da questão de desenvolvimento obtidas no segundo teste de avaliação (pré-teste) no grupo experimental	62
Tabela 15. - Notas globais obtidas no segundo teste de avaliação (pré-teste) no grupo de comparação	63
Tabela 16. - Notas da questão de desenvolvimento obtidas no segundo teste de avaliação (pré-teste) no grupo de comparação	64
Tabela 17. - Notas obtidas no momento de intervenção no grupo experimental.	65
Tabela 18. - Percentagens das notas resultantes da intervenção junto do grupo experimental	66
Tabela 19. - Notas globais obtidas no quarto teste de avaliação (pós-teste) no grupo experimental	67
Tabela 20. - Notas da questão de desenvolvimento obtidas no quarto teste de avaliação (pós-teste) no grupo experimental	67
Tabela 21. - Notas globais obtidas no quarto teste de avaliação (pós-teste) no grupo de comparação	68
Tabela 22. - Notas da questão de desenvolvimento obtidas no quarto teste de avaliação (pós-teste) no grupo de comparação	68
Tabela 23. - Comparação entre as médias globais dos grupos em estudo	69
Tabela 24. - Comparação entre as médias da questão de desenvolvimento dos grupos em estudo	70

Tabela 25. - Correlação existente entre os resultados da intervenção e os resultados do pós teste

71





# 1. Introdução

A presente tese insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário e tem como objectivo a demonstração e fundamentação de um tema pertinente para o exercício da docência no ensino secundário.

Com este objectivo, o tema escolhido foi o Ensaio Filosófico e a forma como este pode potenciar as aprendizagens dos alunos na disciplina de Filosofia. A presente tese terá como tema central o ensaio filosófico, mas este como elemento envolvido no processo didáctico e pedagógico decorrente da disciplina de Filosofia no ensino secundário. Isto significa que o ensaio filosófico será sempre visto sob o ponto de vista educacional. Com isto não se quer menosprezar o valor filosófico do ensaio em si, apenas existirá uma maior preocupação em averiguar em que medida o ensaio filosófico pode ser utilizado para incrementar a qualidade e eficácia do ensino da filosofia nos jovens que frequentam a disciplina de filosofia.

A escolha do presente tema deve-se maioritariamente a duas razões. A primeira está relacionada com o factor avaliativo do próprio ensaio. Ou seja, em que medida é que o ensaio pode facilitar, não só o ensino, mas a própria avaliação do aluno. A segunda razão prende-se com a tentativa do discernimento das competências ditas filosóficas que podem ser trabalhadas com recurso ao ensaio filosófico. Mas principalmente, a presente tese procura responder à seguinte pergunta: será que os alunos aprendem filosofia ao recorrerem às metodologias empregues pelo ensaio filosófico. Posto isto, convém expor, de uma forma muito breve, os contornos gerais em que se irá mover o presente trabalho.

O trabalho ir-se-á desenvolver em três capítulos. O primeiro capítulo estará directamente relacionado com o ensaio filosófico e numa primeira fase tentar-se-á esboçar o que se entende por um ensaio filosófico, quais as suas características e funções. Assim como na vida existem diversas rotas para atingir um fim, o mesmo se aplica no ensaio filosófico, uma vez que existem diversas formas de serem construídos. Assim sendo, também será dedicado algum espaço à exploração de diferentes tipos de planeamento de ensaios. Complementando esta última parte ter-se-á uma secção onde se procurará averiguar uma estrutura credível a que o ensaio filosófico possa obedecer.

Uma das características essenciais de um ensaio filosófico é a sua componente argumentativa, por essa razão a argumentação será um dos temas centrais da presente tese.

Um dos objectivos propostos é o de averiguar acerca dos benefícios do ensaio filosófico para o exercício da docência. A descoberta destes benefícios serão complementados com uma série de recomendações para uma educação cívica por intermédio do ensaio filosófico.

Por sua vez, o segundo capítulo do presente trabalho debruçar-se-á sobre a componente da avaliação e como o ensaio filosófico pode facilitar a dita avaliação. O objectivo desta parte será, o de numa primeira fase, discernir o que pode ser entendido como

avaliação e qual o devido peso desta no processo de ensino aprendizagem. Numa fase posterior o objectivo tornar-se-á mais focalizado na disciplina de filosofia e nomeadamente em redor da problematização sobre como pode o ensaio facilitar a avaliação do aluno. De igual forma, também serão apuradas quais as competências que podem ser apelidadas de competências filosóficas e quais devem ser preferidas e preteridas.

A terceira parte e última antes da conclusão será a parte prática da presente tese. Nesta parte será feita a operacionalização da fundamentação teórica elaborada nas partes anteriores. Para tal irá ser construído um plano de investigação com o intuito de investigar empiricamente de que forma o ensaio filosófico pode melhorar a aprendizagem dos alunos. A hipótese testada nesta investigação será: *A aplicação do ensaio filosófico promove a obtenção de melhores resultados nas questões de desenvolvimento presentes nas provas de avaliação.*

O estudo irá decorrer na Escola Secundária com 3º ciclo do Fundão em duas turmas do 10º ano de escolaridade e terá os contornos de um plano de investigação quase experimental com um pré teste e um pós teste nas respectivas turmas, sendo que a intervenção apenas será realizada no grupo experimental. Em seguida será feita a análise dos dados obtidos. Vai ser feita uma primeira comparação entre os resultados obtidos na primeira e segunda avaliação dos respectivos grupos e verificar se houve um incremento. Com base no incremento obtido será extraída uma conclusão acerca da eficácia do método estudado. Também será feita uma comparação entre a evolução dos resultados de cada turma e verificar se a evolução do grupo experimental foi superior a evolução do grupo de comparação.

Por fim, será apresentada uma concisa conclusão onde se realçará, de forma reflexiva, os pontos fundamentais do trabalho elaborado.



## 2. O ensaio filosófico no ensino

### 2.1. O que é um ensaio filosófico?

O cerne do presente trabalho reside no ensaio filosófico, mas será que este tipo de ensaio existe? E se existe, qual será a razão da sua existência? E como é o seu objectivo atingido? Será que se distingue dos restantes ensaios? Vamos procurar responder a todas estas questões e esboçar para elas um princípio de resposta.

Com o objectivo de tentar encontrar uma resposta para a possível definição de um ensaio filosófico, talvez seja conveniente começar por expor aquilo que um ensaio filosófico não é. Segundo Jacqueline Russ (1998), um ensaio não é uma demonstração de erudição nem de conhecimento. Ou seja, não interessa descrever um conjunto de ideias e teorias de diversos autores se não existir uma reflexão acerca dos mesmos. Podemos dizer, de forma simples que o que interessa num ensaio é o próprio acto de pensar em si e não a exposição de factos que até podem dar que pensar. Um ensaio filosófico também não é um exercício literário, uma vez que se distingue pelo trabalho e produção de conceitos que contribuam para o aumento do conhecimento. O ensaio filosófico movimenta-se no campo do abstracto de forma a tentar demonstrar o alcance e abrangência dos conceitos. No entanto, é notória a existência de algumas semelhanças com o ensaio literário como o cuidado com a linguagem, uma vez que as palavras têm de ser escolhidas com grande perícia de forma a atingir uma maior profundidade intelectual e evitar mal entendidos. Muitas vezes interessa mais o que está escrito entre as linhas do que aparece a primeira vista. Podemos olhar para um ensaio filosófico como se de um estereograma se tratasse. Só após um prolongado visionamento é que a verdadeira amplitude da escrita do dito ensaio surge. Este aspecto dá ao ensaio filosófico uma relativa densidade hermenêutica na sua interpretação. Mas esta selecção de palavras deve ser usada como um meio para um fim e não como um fim em si mesmo, pois se a densidade linguística for demasiada o ensaio pode cair na obscuridade e ser erroneamente interpretado. Este aspecto demonstra a grande sensibilidade do ensaio, assim como de outros registos literários, ao poder significativo das palavras.

Também não devemos olhar para o ensaio filosófico como se uma demonstração matemática se tratasse. Pois na matemática o que está em causa é uma demonstração dedutiva que parte de premissas com valor de verdade verdadeiro. Enquanto no caso do ensaio não só as premissas podem possuir um valor de verdade dúbio como a demonstração é uma demonstração acompanhada de persuasão, ao passo que na matemática apenas se demonstra a concretização de um resultado, não se procura a aderência das pessoas àquela demonstração.

Escrever em filosofia é diferente do que escrever em outras áreas. É importante notar que as competências que se podem adquirir na escrita de ensaios filosóficos se podem

repercutir noutras áreas. Isto porque se há aspecto que caracteriza o ensaio filosófico é a sua sistematicidade e o aprofundamento de argumentos que sustentam a tese ou teses principais. Aspectos que podem ser considerados como uma mais valia em qualquer aspecto, não só na vida educacional, mas na vida social e cidadã de qualquer pessoa. No entender de Jacqueline Russ (1998), a especificidade do ensaio reside no diálogo persuasivo que o autor estabelece consigo mesmo na procura de resposta a um determinado tema. Este diálogo é resultado do exercício filosófico, talvez seja esta uma razão determinante para que os escritos de Platão sejam em forma de diálogo. O que está em causa é a formação do pensamento e este objectivo é atingido através de uma argumentação demonstrativa. Esta demonstração opera a partir de um problema e resulta num questionamento organizado e coerente. É importante estruturar esta demonstração para que, logicamente, apareça a defesa da tese e consequentemente a resolução do problema. Todo o ensaio estabelece uma tese que terá que partir de uma problemática. Esta problemática consiste no âmago da reflexão do autor. Segundo J. Russ (1998), a importância da problemática deriva de uma relação de dependência e de estreita vinculação, e o desenrolar do ensaio deve ter sempre em conta esta relação, caso contrário o resultado gerará uma solução geral e abstracta. Esta consequência ocorre porque a partir do momento em que se perde o foco da problematização, esta começa a ser mais abrangente, uma vez que se perde a delimitação clara do assunto, e consequentemente se o problema é mais abrangente, a resposta também o será. Ainda de acordo com J. Russ, a problemática pode ser analisada em quatro elementos. O primeiro destes elementos é o questionamento, ou seja, que outras questões o tema central levanta e depois averiguar qual a pertinência dessas mesmas questões para o tema central. Aliás, esta averiguação pode ser entendida como o segundo elemento da problemática. O elemento seguinte consistirá na indagação do peso da problemática na história do pensamento, para assim justificar a sua importância. Finalmente, o quarto elemento reside na constituição de um plano de resposta para a problemática abordada.

Embora a construção da tese aparente colocar mais ênfase na resposta, não podemos deixar de salientar que toda uma boa resposta exige uma questão bem formulada. Assim sendo, um ensaio filosófico não começa nunca pela tese, mas sim pelo questionamento que leva à formulação da tese, no entender J. Russ (1998). No entanto, este questionamento aparece posteriormente no ensaio sob a forma de argumentação. O questionamento é constitutivo da própria filosofia e pedagogicamente pode possuir dois objectivos, no entender de mesma autora. O primeiro objectivo é o de fazer aparecer o problema e o segundo objectivo reside na demonstração desse mesmo problema.

Ainda recorrendo à última autora citada, problematizar é vincular o questionamento filosófico, não como se uma dificuldade pontual se tratasse, mas como se estivéssemos perante a resolução de um enigma. Esta problematização deve incidir sobre questões filosóficas e não de outro teor, nomeadamente problemas científicos que convoquem mais a análise de dados empíricos do que propriamente reflexão. Outra razão apresentada para esta distinção entre problemas filosóficos e problemas científicos é que o objectivo tido em conta

na resolução de um problema filosófico não é uma resolução perene do assunto em questão. Enquanto na resolução dos problemas científicos, o que está em causa é a resolução total do problema e este objectivo deve ser concretizado de forma que não deixe qualquer indício de dúvida subsequente. Já no caso da filosofia, o que pode ser feito é a dissipação de certas obscuridades e a substituição de uma ilusão sensível ou de uma opinião por uma racionalidade conceptual. Na ciência, o problema pode desaparecer na solução enquanto na filosofia, o problema e a solução caminham lado a lado. Neste sentido, o processo problemático vincula-se com a dinâmica entre o problema e a solução, o que resulta num acto vivo que jamais desaparece com a resposta.

De acordo com Saunders *et al* (2008), a escrita filosófica pode ser entendida como uma defesa pessoal sustentada com argumentos consistentes que partem de uma ideia pessoal. Este tipo de defesa filosófica não é exclusivamente feita de forma escrita, pode ser feita inclusivamente de forma oral. A vantagem da primeira forma em detrimento da segunda é que perdura no tempo e pode ser complementada e melhorada ao longo do tempo. Já para não falar do facto que a produção de um texto escrito cria oportunidade de ser lido por mais pessoas e conseqüentemente de ser discutido e criticado. Todo o ensaio filosófico é caracterizado por uma parte pessoal, uma parte onde o cunho pessoal do autor está patente. Esta característica é essencial, uma vez que é ela que permite distinguir o ensaio e o próprio autor dando relevância ao pensamento do mesmo e ao modo como a defesa de argumentos é feita. Um ensaio filosófico que não se encontre marcado pelas idiossincrasias do seu autor pode cair no risco de ser apresentado como um mero somatório de teses e argumentos. Obviamente que esta parte pessoal depende muito da experiência do autor e também do seu talento. Um autor que consiga personalizar o seu trabalho de forma inconfundível é como se no término de cada frase a sua assinatura estivesse patente.

Um ensaio filosófico é um texto que parte de uma tese e entra numa sequência argumentativa cujo objectivo é a evidenciação do carácter verdadeiro da tese, com salvaguarda, portanto, da sua credibilidade até ao fim do ensaio. Em prol de tal objectivo, há que existir pontos de referência ao longo do trabalho desenvolvido. Assim como o caminhante recorre ao mapa para não se perder, também o escritor do ensaio filosófico deve seguir os seus pontos de referência para se manter orientado com o seu objectivo. Estes pontos de referência abordados permitem a visualização de um fio condutor que sustenta toda a estrutura do ensaio. A presença deste fio condutor distingue o ensaio filosófico de outros tipos de ensaio, pois o ensaio filosófico é um ensaio com “interesses”. Ou seja, quando alguém escreve um ensaio deste tipo, não está simplesmente à espera que quem o vá ler, o leia pelo prazer da leitura. Se bem que os grandes ensaios sejam aqueles que conseguem aliar o prazer da leitura à exposição de temas filosóficos. No entanto, existem sempre objectivos implícitos no desenlace do trabalho que procuram atrair o leitor ou até persuadi-lo acerca de algum assunto. Daqui resulta que a sistematização do texto seja uma das características que mais distinguem o ensaio filosófico. Esta sistematização complementada com a persuasão pode ser considerada como aquilo que garante a eficácia de um texto filosófico, dado que faz

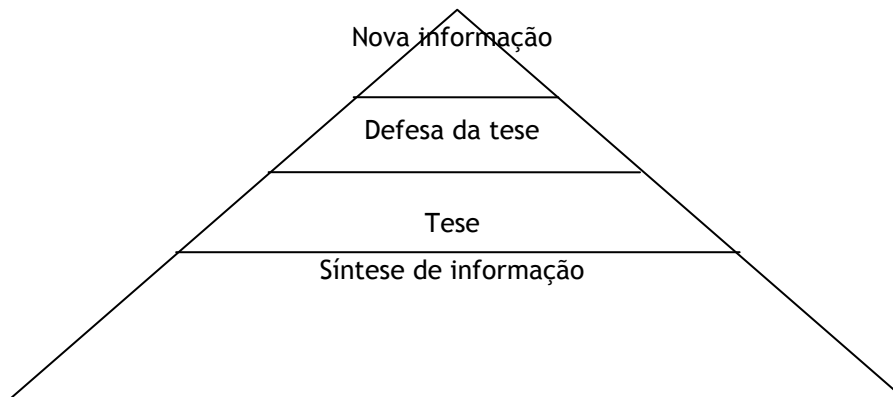
com que o autor não se perca em assuntos que pouco interessam ao tema abordado, e de igual modo, também permite que seja dado o espaço necessário aos temas fundamentais para a compreensão e aceitação do ensaio.

Outro aspecto importante que distingue o ensaio filosófico de outras formas de ensaísmo é a preocupação com a natureza do tema escolhido. Não fará muito sentido elaborar uma dissertação sobre temas do senso comum ou que sejam universalmente aceites. O tema de um ensaio filosófico deve envolver sempre alguma polémica. A vantagem deste aspecto é que permite a extracção de uma conclusão sustentada depois de analisados ambos os lados da contenda. No entanto, é preciso chamar aqui a atenção para o facto de que no ensaio filosófico existe uma prerrogativa que não pode ser contornada, a de acrescentar nova informação. Caso esta prerrogativa não seja atingida não estaremos perante um ensaio filosófico, estaremos apenas diante um repositório de ideias. Este conjunto de ideias tem o seu valor, mas é um primeiro nível; para se conseguir um ensaio filosófico temos de ir mais além.

Outro aspecto que distingue o ensaio filosófico de outro tipo de ensaios é a sua componente crítica. Um ensaio de teor filosófico deve criticar algo, obviamente que esta crítica terá que ser construtiva, pois só assim o pensamento se poderá desenvolver e evoluir. Rosenberg (1996) salienta que o desacordo é o início da filosofia, mas nunca deve ser o fim, um bom ensaio filosófico pode nascer do desacordo entre duas opiniões e culminar no seu consenso, se bem que não é necessária a existência de um consenso.

Podemos considerar quatro níveis na evolução de um ensaio filosófico, o primeiro reside na busca de informação disponível para um determinado tema, dado que é mais fácil vermos o que está longe se estivermos nos ombros de um gigante. A síntese de informação relevante é muito importante porque não só nos garante uma base para a defesa do nosso trabalho, como também nos pode providenciar alguns argumentos de autoridade. Pode, inclusivamente, existir casos em que a recolha de informação acabe por influenciar a tese planeada ao início. O segundo nível é a escolha da tese a defender. A forma como uma tese deve ser constituída será abordada posteriormente no presente trabalho. Directamente relacionado com a tese está o terceiro nível relativo aos argumentos que a sustentam. Mesmo quando estamos na presença do terceiro nível, ainda não podemos considerar que chegámos ao ensaio filosófico. Este facto justifica-se porque ainda não foi acrescentada nenhuma nova informação ao tema em causa. Quando esta nova informação ocorre, seja por um novo argumento descoberto, ou por uma nova abordagem, então chegamos ao quarto nível e estamos na presença de um ensaio filosófico.

Imagem 1: Níveis de evolução de um ensaio filosófico.



Segundo Rosenberg (1996), o ensaio filosófico não deve ser encarado como um trabalho de investigação onde apareçam as diversas opiniões de várias pessoas sobre um determinado assunto, se bem que este escrutínio seja essencial para a credibilidade da nossa opinião. De igual modo, para algo ser considerado como um ensaio filosófico tem que ir além do exercício literário da expressão das convicções e ideias pessoais. Este tipo peculiar de escrita deve ser mais do que um repositório de sentimentos ou impressões, e também não deve ser um relatório sobre um determinado assunto. Ou seja, para Rosenberg (1996), o ensaio filosófico é uma defesa racional de uma tese e qualquer argumento que surja nesta defesa deve estar exposto de uma maneira onde seja clara a ligação que estabelece com a tese, ou com outros argumentos que concorrem para a mesma tese. Ainda segundo o último autor citado, para um texto ser considerado como um ensaio filosófico tem de possuir certos traços distintivos como a clareza, organização e precisão na escrita e ainda mais importante, deve existir um tratamento lógico e consistente das ideias expostas. Escusado será dizer que também devem ser respeitadas as regras da para uma correcta expressão verbal, pois se o texto não for claramente compreensível, a sua interpretação nunca poderá ser liberta de equívocos. Um autor pode ter muito entusiasmo na escrita, mas se esta não for coerente e inteligível, esse entusiasmo de pouco serve.

Segundo Rosenberg (1996), o modo como um argumento é introduzido e esclarecido é determinante para a sua avaliação. O argumento típico de um ensaio filosófico deve ser suficientemente claro e inequívoco para que se possa extrair a sua forma lógica. A importância deste requisito é que ao extrair a forma lógica de um argumento é mais fácil verificar se o argumento em causa é válido ou inválido. Se o autor que escreve um ensaio não tem cuidado com a exposição de argumentos acaba por cair no erro de expor argumentos inválidos de fácil refutação. Para evitar a queda nestes perigos, o fio condutor do ensaio filosófico deve estar sempre bem presente, para que se mostre o encadeamento dos vários argumentos.

Obviamente, a orientação do ensaio depende dos objectivos a que o ensaio se propõe. E estes objectivos podem ser vários como demonstra a seguinte tabela:

Tabela 1: lista de objectivos do ensaio filosófico (Retirado de Pryor, 2001)

Objectivos
Criticar o argumento, ou demonstrar que certos argumentos em defesa da tese não são bons.
Defender o argumento ou tese contra uma crítica.
Oferecer razões para se acreditar na tese.
Oferecer contra exemplos à tese.
Dar exemplos que ajudem a explicar a tese, ou a torná-la mais plausível.
Argumentar que certos filósofos estão comprometidos com a tese por causa dos seus pontos de vista, apesar de não terem explicitamente afirmado ou endossado.
Discutir que consequências a tese teria, se fosse verdadeira.
Rever a tese à luz de uma objecção qualquer.

Ainda segundo Pryor (2001), é comum o escritor sobrestimar a força das opiniões pessoais, ou então cair no erro contrário que é o de pensar que o leitor vai rejeitar a partida o que está a ler. O ensaio filosófico deve ser encarado como uma tentativa de persuadir intelectualmente o leitor. Ou seja, esta persuasão deve ser feita de modo a que não pareça que exista qualquer tipo de retórica.

Segundo Portmore (2001) uma das distinções que separa o ensaio filosófico de outro tipo de ensaios é a perícia que o escritor deve manifestar na manipulação de certos termos e conceitos. Mesmo quando o autor se está a basear no pensamento de outros autores, esse pensamento deve aparecer marcado por uma apropriação pessoal. Este aspecto permite demonstrar que o autor compreendeu o assunto em questão e não está simplesmente a repetir uma ideia. Outra vantagem deste aspecto é que permite ao autor ir além do pensamento inicial, pois a compreensão efectiva de um tópico legitima a procura de novos caminhos. Caso o autor não demonstre esta perícia, todo o trabalho subsequente pode ser posto em causa, uma vez que o ponto de partida se encontra explicado de forma dúbia. Uma técnica simples de o autor demonstrar esta perícia é usar exemplos originais.

## 2.2 Os diversos caminhos do ensaio filosófico

Até aqui foram abordadas uma série de características que identificam a idiossincrasia do que pode ser considerado como um ensaio filosófico. No entanto, o ensaio filosófico pode obedecer a diferentes estruturas onde cada uma possui uma organização lógica característica. Assim sendo, é necessário aprofundar cada um destes tipos de estruturas possíveis. De igual modo, todas estas estruturas têm um objectivo comum: o de manter um fio condutor ao longo do ensaio e simultaneamente captar a atenção do leitor.

A primeira estrutura analisada será a dialéctica. Esta estrutura convoca uma distinção em três partes, sendo elas a tese, antítese e a síntese. O objectivo da primeira parte é o de apresentar a tese e garantir a sua verdade por intermédio de uma argumentação adequada. Já na segunda parte, o objectivo parece ser o oposto, uma vez que nesta parte aparece a refutação da tese construída na parte anterior. Por fim, a última parte consiste na confrontação dos argumentos enunciados nas partes prévias com vista a construção de uma solução una e superior. O presente método apresenta muitas vantagens e pode ser aplicado como resposta à maioria das problematizações. Segundo J. Russ (1998), o método dialéctico é recomendável do ponto de vista retórico, lógico e inventivo. Apresenta vantagens retóricas, uma vez que sendo a retórica a “arte de falar bem”, encontra neste método um precioso suporte, dado que permite que se elabore uma construção do conhecimento de etapa em etapa sem perder a sistematicidade da solução. O discurso, no método dialéctico, é um discurso vivo com avanços e recuos, o que permite captar a atenção do leitor e até a sua adesão.

O método dialéctico é um método que também se pode classificar como lógico, uma vez que é caracterizado por uma forte dose de coerência que permite manter a conexão entre as diferentes partes e obedecer às leis do pensamento racional, produzindo assim uma série de ideias racionais. Por fim, também se pode caracterizar como um método inventivo, pois possui uma função heurística, pretende descobrir algo de novo e apresenta-se como uma ferramenta de organização do pensamento que procura responder a uma problemática.

No entanto, o presente método abordado também apresenta alguns perigos que resultam, não do método em si, mas da sua utilização menos própria. Um desses perigos reside na transformação da síntese num aglomerado de argumentos a favor e contra. Os termos devem unificar-se num conceito superior que adquira sentido perante a problemática abordada. É importante realçar que a tese, antítese e síntese não são partes estáticas e separadas, mas sim partes que aparecem num jogo de afirmações e contradições que obedece a uma dinâmica interna subordinada à problemática em questão.

Outro método que pode ser utilizado na elaboração de um ensaio é o método progressivo que consiste em estudar, mediante pontos de vista sucessivos, uma mesma noção de forma cada vez mais aprofundada. O método progressivo consiste na construção e produção de definições sucessivas de uma mesma noção. As diferentes definições partem de diferentes pontos de análise. É como se descrevêssemos uma figura geométrica dos seus

diferentes pontos de vista. Estas definições sucessivas devem ser cada vez mais completas e ricas de forma a que o conceito inicialmente analisado se encontre claramente clarificado. A atracção existente neste método reside no paralelismo que estabelece com o decurso normal do pensamento, dado que parte de uma noção relativamente superficial que depois vai sendo progressivamente trabalhada e aprofundada. É um método recomendável quando o objectivo consiste na análise de uma noção ou conceito. De igual modo, é um método que favorece e propicia a reflexão pessoal acerca do assunto em questão.

Obviamente, o método progressivo é um método que apenas pode ser aplicado em situações muito específicas, principalmente na análise de termos, noções ou conceitos, o que limita um pouco o seu campo de actuação. No entanto é um método que resulta perfeitamente na elucidação e clarificação de certos termos, o que favorece a compreensão e também exercita não só a reflexão, mas o próprio pensamento. Podemos considerar o método progressivo como um método inicial e conseqüentemente com valor pedagógico, uma vez que é recomendado como uma primeira aproximação à escrita filosófica (J. Russ, 2008).

O terceiro método que podemos abordar é o chamado método de noções. Este método possui pontos em comum com o método anterior, dado que também se propõe a analisar um termo ou conceito a partir de diferentes pontos de vista. A diferença é que os pontos de vista já estão identificados a partida. Neste caso, os pontos de vista estão divididos em três partes, sendo a primeira a natureza e significado da noção, a segunda parte consiste na existência da noção e a terceira parte está relacionada com o valor da noção em causa. O método de noções consiste, numa primeira fase, numa interrogação em relação à essência da noção que conduz a uma reflexão sob o ponto de vista da sua natureza e, posteriormente, da sua existência. Se nas duas primeiras partes é dada importância ao que a noção é, na terceira parte é dado enfoque ao que a noção deve ser. Este método é um método que apresenta *a priori* uma estrutura que permite conduzir logicamente o pensamento, é como se fosse uma receita com as medidas definidas, o que diverge de caso para caso são os ingredientes. A desvantagem é que, embora estruture o pensamento, também o pode limitar, não dando grande espaço de manobra para outros pontos de vista ou até refutações (J. Russ, 2008).

Se os dois métodos anteriores procuram clarificar uma determinada noção, o que dizer quando se aborda mais do que uma noção e que até podem ser opostas. Nestes casos, procura-se realizar um confronto entre noções e existe precisamente um método com esta função que pode ser apelidado de método de confrontação de noções. Este método consiste em confrontar ou aproximar dois ou mais conceitos, quer seja para os comparar ou os relacionar. Se o objectivo do ensaio for uma comparação, então será pertinente começar por caracterizar as diferentes noções. Numa fase posterior, pode ser levado a cabo uma distinção ou até demonstrar a oposição entre os termos comparados. Finalmente numa última fase deve ser elaborada uma síntese, semelhante ao que acontece no método dialéctico, com o objectivo de promover uma verdadeira unidade. No caso de o objectivo do ensaio for o de estabelecer uma relação entre os termos analisados, deve-se começar pela averiguação da influência do termo A no termo B e numa fase subsequente analisa-se a influência do termo B

no termo A. Por fim, realiza-se um exame da verdadeira unidade entre os dois conceitos demonstrando a relação existente (J. Russ, 2008).

Tabela 2: Diferenças entre as possíveis estruturas do ensaio filosófico

Diferenças entre as possíveis estruturas do ensaio filosófico				
	Método dialéctico	Método progressivo	Método de noções	Método de confrontação de noções
<b>Objectivo</b>	Obtenção de uma resposta consolidada e irrefutável com recurso à uma divisão em três partes:  - Tese - Antítese - Síntese	Construção de uma definição explícita e abrangente	Construção de uma definição explícita com recurso a pontos de vista estabelecidos <i>a priori</i>	Confrontação entre dois ou mais conceitos
<b>Vantagens</b>	- Recomendável do ponto de vista retórico, lógico e inventivo - Discurso vivo com avanços e recuos - Possui uma função heurística - Método forte contra refutações	- Paralelismo que estabelece com o decurso normal do pensamento - Método que favorece e propicia a reflexão pessoal acerca do assunto em questão - Método recomendável quando o objectivo consiste na análise de uma noção ou	- Possui uma estrutura <i>a priori</i> - Estrutura o pensamento	- Permite a análise em simultâneo de vários conceitos - Promove uma unidade

		conceito		
<b>Desvantagens</b>	- Pode tornar-se num aglomerado de argumentos a favor e contra	- Apenas pode ser aplicado em situações muito específicas	- Pode limitar o pensamento	- Pode gerar confusão entre os conceitos existentes - Apenas pode ser aplicado em situações muito específicas

Podemos salientar a importância dos métodos analisados enquanto estruturantes do pensamento e da reflexão filosófica. No entanto, estes devem ser usados na justa medida, uma vez que ao serem aplicados em excesso podem levar ao empobrecimento da originalidade. Para que isto não aconteça, é necessário adoptar uma atitude de flexibilidade que concilie a originalidade com uma estrutura lógica. De igual modo, os métodos analisados não devem ser considerados como isolados uns dos outros. Os mesmos podem complementar-se e consequentemente fomentar a qualidade do resultado final. De igual modo, não devemos esquecer que o objectivo que permanece sempre como pano de fundo em qualquer discussão filosófica é promover o conhecimento. Assim sendo, os métodos devem ser utilizados para estruturar o pensamento e atrair o leitor a pensar com o pensamento em vez de se procurar alcançar directamente uma persuasão, sem olhar aos meios para chegar a esse resultado.

## 2.3. Estrutura do ensaio filosófico

*«Todo discurso deve ser construído como uma criatura viva, dotado por assim dizer do seu próprio corpo; não lhe podem faltar nem pés nem cabeça; tem de dispor de um meio e de extremidades compostas de modo tal que sejam compatíveis uns com os outros e com a obra como um todo»*

(Fedro, 264C)

Platão quando proferiu semelhante afirmação na voz de Sócrates não estaria a pensar no ensaio filosófico como o entendemos hoje, no entanto, não será nenhum erro se pudermos aplicar este pensamento ao serviço do presente trabalho. Daqui podemos concluir que todo o ensaio filosófico deve possuir um fio condutor que permita estabelecer uma linha orientadora na totalidade do discurso. É imprescindível que cada parte do ensaio remeta para a seguinte ao mesmo tempo que mantém a ligação com a parte anterior. Sendo assim, a estrutura do ensaio filosófico é um factor preponderante na elaboração de um ensaio. Segundo Martinich (2005), a estrutura de um ensaio pode dividir-se em cinco partes.

A primeira parte será a apresentação da tese a defender. Muitos autores, como por exemplo, Portmore (2001), defendem que esta tese deve aparecer logo no primeiro parágrafo ou até mesmo ser a primeira frase do trabalho. Isto é fundamental porque permite ao leitor identificar logo a partida qual a posição do autor sobre o tema abordado. Esta parte do ensaio também pode ser entendida como a introdução, uma vez que é parte preliminar de todo o ensaio. Muita da qualidade do ensaio pode depender desta parte introdutória, uma vez que irá funcionar como uma antevisão do futuro texto. É importante salientar que ao ser estabelecida a tese, esta será o ponto central do ensaio, por tal motivo é basilar que o autor não entre noutros assuntos ou conceitos que pouca relação têm com a tese central. Caso isto aconteça, o ensaio perde a sua unidade e fere a analogia inicial, pois o organismo passaria a ter mãos e pés a mais. A tese característica de um ensaio filosófico deve ser sucinta e explícita, de modo a que seja claro o objectivo do autor. Um perigo a evitar é a ambiguidade da tese, dado que se esta for muito vaga pode dar origem a sub-teses que variam de acordo com a interpretação do leitor e se tal acontecer. O ensaio, como já referido, perde a sua unidade. Por exemplo, se eu estiver a escrever um ensaio sobre a igualdade de género a minha tese nunca poderá ser: *“Vou defender que a igualdade de género é certa.”* Esta tese é demasiado vaga para ser considerada uma tese válida, ela deveria ser complementada com uma razão por que se considera a igualdade como um critério a seguir. Com este complemento o leitor já pode ter uma visão concreta da linha de pensamento que se vai seguir.

Para uma tese ser considerada digna de um ensaio filosófico deve suscitar divergência de opiniões, ou seja, um ensaio filosófico não pode abordar algo que já seja aceite pela comunidade sem sombra de dúvida. Se a tese estiver a abordar um tema que já foi resolvido

ou que pouca discussão mereça, o ensaio proveniente dessa tese perde o seu valor enquanto reflexão filosófica.

Outro aspecto importante que a tese deve conter é a relevância do tema. Para um ensaio ser considerado filosófico, este deve debruçar-se sobre assuntos que requeiram reflexão e respostas argumentativas. Se um autor estiver a escrever sobre a acção de enzimas, tal nunca poderá ser considerado como um ensaio filosófico porque é uma questão empírica e não reflexiva.

Uma tese filosófica tem de ir além da mera crença pessoal, deve ser uma posição passível de ser defendida com argumentos objectivos e válidos e não apenas com convicções pessoais.

A segunda parte da estrutura do ensaio filosófico é o “meio” do ensaio, segundo Martinich (2005), sendo que esta parte pode subdividir-se em três partes. A primeira destas subdivisões está relacionada com a apresentação dos argumentos a favor da tese, será o início da argumentação, as regras citadas a ter com a argumentação devem ser respeitadas nesta secção. No entanto, segundo Martinich (2005), esta parte deve estar mais indicada para a exposição das premissas, a parte subsequente do ensaio é que será a parte onde se faz a ligação entre as várias premissas, tendo sempre o cuidado de o fazer de modo válido. Nesta secção pode ser cedido lugar à outros pensadores, esta alusão pode ser feita por um critério relacionado com a história do problema ou por relevância das intervenções. Após a exposição das principais premissas, o objectivo da terceira parte da subdivisão exposta é o da dedução de uma conclusão de forma válida. Em ordem a assegurar a conclusão presumivelmente verdadeira dos argumentos que sustentam a tese há que provar a validade desses mesmos argumentos. Convém salientar que para que o ensaio filosófico seja mais credível, devem ser apresentadas objecções e consequentes resoluções. Isto faz que a tese passe por momentos de crise, e uma vez esses momentos resolvidos, a tese fica consolidada.

Por fim, aparece a parte final, que servirá como conclusão do ensaio. Nesta parte, Martinich (2010) refere que esta conclusão pode ser uma que resuma tudo o que foi dito até então, salientando os aspectos mais importantes e que devem ficar na memória. Também pode ser dado ênfase às implicações da aceitação da tese ou ainda podem ser acrescentados argumentos a favor da tese, mas isto não será recomendável porque estes argumentos serão entendidos como argumento de inferior qualidade, uma vez que distam dos principais argumentos que se encontram na parte de desenvolvimento.

## 2.4. Argumentação num ensaio filosófico

De acordo com Pryor (1999), aquilo que sustenta os ensaios filosóficos são os argumentos, ou seja, um ensaio deste tipo tem que ir além da mera exposição de ideias, não podendo ficar centrado naquilo que outros pensadores pensam. Deve existir uma argumentação própria que acrescente algo ao debate em causa. É preciso defender as afirmações e fornecer razões para que estas sejam consideradas válidas. A parte argumentativa de um ensaio filosófico é provavelmente aquilo que caracteriza melhor este tipo de ensaio. Não é o que os outros tipos de ensaio não tenham uma sustentação argumentativa, nomeadamente o literário, mas também se preocupam muito com o carácter estilístico do texto.

Os argumentos são parte imprescindível num ensaio filosófico. Sendo assim, há que elaborar uma sustentação da opinião que se quer defender. Esta defesa é feita com recurso a argumentos. Um argumento é um conjunto de afirmações de tal modo estruturadas que se pretende que uma delas (a conclusão) seja apoiada pelas outras (as premissas).

Os argumentos podem ser classificados como dedutivos, indutivos ou abduativos. No primeiro caso, a verdade das premissas assegura a verdade da conclusão. No segundo caso, a conclusão ultrapassa o conteúdo das premissas. Embora estas possam ser verdadeiras, a conclusão é apenas provável.

Independente de os argumentos serem dedutivos ou indutivos, podem ser válidos ou inválidos, mas não podem ser verdadeiros ou falsos. Um argumento dedutivo é considerado válido quando se verifica a impossibilidade de as premissas serem verdadeiras e a conclusão falsa. A validade garante a transferência da verdade da conclusão no caso de as premissas o serem. Segundo Martinich (2010), os argumentos válidos podem ter três estruturas possíveis: Premissas verdadeiras e conclusão verdadeira, falsas premissas e conclusão falsa ou falsas premissas e conclusão verdadeira.

Um argumento não dedutivo é válido quando é improvável, mas não impossível, que as suas premissas sejam verdadeiras e a sua conclusão falsa. Importa salientar que, no sentido lógico do termo, só os argumentos podem ser válidos ou inválidos.

Podemos afirmar que existem três níveis na construção de um argumento, o primeiro será o da validade, o segundo é o da solidez e o terceiro acontece quando consideramos um argumento como cogente. Este será o tipo de argumentos que iremos agora abordar. Começamos primeiro por definir o que pode ser considerado como um argumento cogente. Segundo Martinich (2010), um argumento cogente é um argumento sólido que é reconhecido como tal em virtude da apresentação da sua estrutura e do seu conteúdo. Um argumento sólido, por sua vez, é um argumento que é válido e que apenas contém premissas verdadeiras. Outro termo que importa distinguir é de validade de um argumento, para tal, devemos afirmar que um argumento só é válido no caso de as premissas serem verdadeiras e então também a conclusão o será. Regressando ao argumento cogente, este deve envolver três aspectos: o da validade (estrutura), premissas verdadeiras (conteúdo) e reconhecimento.

O reconhecimento significa que um argumento cogente deve ser reconhecido como tal, caso contrário, o seu poder persuasivo fica limitado. De facto, um argumento cogente é aquele que compele uma audiência a aceitar uma conclusão. Mas a força persuasiva destes argumentos é relativa, uma vez que o mesmo argumento pode ser cogente para uma pessoa, mas não para outra. A razão desta relatividade reside no reconhecimento ou não da sua solidez e se um argumento não é reconhecido como sólido, também não será reconhecido como cogente. O reconhecimento da solidez de um argumento pode pecar por duas razões. A primeira destas razões acontece quando a estrutura lógica não é aparente, logo o argumento não pode ser explicado. A segunda razão está relacionada com o valor de verdade das premissas, pois estas podem não ser reconhecidas como verdadeira, o que influencia a solidez e consequentemente o facto de um argumento ser cogente ou não.

Mas o que fará com que um argumento cogente se torne reconhecido como tal? Segundo Martinich (2010), a resposta a esta questão está relacionada com o carácter informativo das premissas. Segundo o autor referido, no caso de um argumento cogente, as premissas devem conter informação relevante para a conclusão. Estas premissas, não só devem ser relevantes, como também devem ser informativas, ou seja, devem aumentar o conhecimento daquele que contacta com elas. Este aumento de conhecimento pode ocorrer de duas maneiras. A primeira ocorre directamente através das premissas, uma vez que estas são novas. A segunda forma está relacionada com a organização das ditas premissas, pois as premissas em si podem não acrescentar nada de novo, mas organizadas de maneira especial podem conduzir à formação de uma conclusão que seja novidade.

## 2.5. Importância do ensaio filosófico no exercício da docência

Um dos objectivos indispensáveis para garantir um ensino de filosofia com qualidade está patente na promoção do pensamento por parte dos alunos. O estudante tem de ser estimulado a pensar e a tomar posição, só assim é que se pode iniciar na arte do filosofar. Um aspecto que merece ser salientado no ensaio filosófico é o trabalho de texto que é desenvolvido, opinião defendida por Gonçalves (1995) quando afirma que a aprendizagem da filosofia se faz de forma contextualizada, lendo e comentando os textos da tradição presentindo os textos futuros e até antecipando-os.

Como dito anteriormente, estudar filosofia não é só repetir as ideias filosóficas alheias, mas importa atingir um novo patamar, onde nova informação seja acrescentada. O ensaio filosófico é uma ferramenta, não só de trabalho, mas também de avaliação que pode conciliar o exercício filosófico com a demonstração das competências por parte dos alunos. O ensaio permite ao aluno demonstrar que está na posse dos conhecimentos transmitidos na sala de aula e igualmente possibilita a oportunidade para que o aluno manifeste uma posição defensável. No entanto, a realidade do ensino da filosofia dá preferência à aplicação de teste sumativos. Tal facto pode compreender-se porque ainda estamos no dealbar da filosofia para os alunos e será complicado pedir aos alunos que tomem uma posição em relação a um determinado tema sobre o qual ainda têm algumas dificuldades de compreensão. Outra razão que pode estar por detrás desta escolha pode dever-se ao mito que dando oportunidade aos alunos de serem criativos e poderem expor a sua opinião, estes iriam fracassar provocando um aumento do insucesso escolar. É importante desmitificar estes mitos. Em primeiro lugar, uma das melhores formas de compreender um determinado tema é precisamente analisá-lo do ponto de vista crítico. Ou seja, analisá-lo de forma a consentir, ou não, o nosso apoio. Em relação à segunda razão, também esta é falsa, pois pressupõe ser incompatível aquilo que na realidade é complementar. Segundo Desidério Murcho (2004), o aluno deve ser avaliado pela sua compreensão sobre um determinado tema e pela sua tomada de posição em relação ao tema. O mesmo aluno só atingiria a cotação máxima se compreendesse e tomasse uma posição devidamente argumentada. Este facto permitiria premiar os bons alunos e não condenaria à reprovação daqueles que apenas atingissem o grau da compreensão.

É importante apostar num ensino que promova e premeie a tomada de posições por parte dos alunos por que faz com que os alunos aprendam e exerçam o seu pensamento e em segundo lugar, porque não apostar neste tipo de ensino pode provocar efeitos perniciosos como vamos ver em seguida. Apostar num ensino baseado apenas na compreensão não garante o fundamental, o aprender a filosofar. Outra consequência deste tipo de ensino, no entender de Desidério Murcho (2004), é que o aluno nunca consegue os 100%, uma vez que se considera que um aluno que apenas explica uma dada teoria não é um aluno que merece os 100%. Ou seja, para o aluno ter cotação máxima terá que responder a algo que não lhe foi questionado. Enquanto, se apostarmos num ensino que promova a autonomia do pensamento estaremos a promover a filosofia e a construção de cidadãos autónomos que consigam sair da

sua menoridade. Obviamente que a criatividade que é pedida neste nível de ensino terá que ter em conta as vicissitudes da idade e dos meios envolventes, mas isto não é desculpa para que se ignore esta parte, talvez a mais importante, da filosofia. O aluno tem de aprender a ganhar autonomia e saber distinguir os elementos centrais dos elementos acessórios.

Mas para o aluno atingir o objectivo de pensar filosoficamente há que o introduzir nas regras do método da filosofia e, mais uma vez, a ferramenta do ensaio é um instrumento que preenche este requisito. O ensaio requer o estabelecimento de certas regras, como a afirmação de uma tese, a apresentação de argumentos a favor e contra e outras regras, inclusivamente gramaticais. A importância das regras está patente na organização e na estrutura do ensaio e conseqüentemente um ensaio coerente é sintomático de uma mente estruturada.

## 2.6. Déficit cívico

Muito se tem falado e escrito da importância dos valores cívicos que rodeiam ou deviam nortear a nossa conduta com os outros e com as instituições. Inúmeras conclusões têm sido apontadas em relação a um déficit cívico que salienta algumas lacunas na formação cívica dos jovens de hoje que serão os cidadãos de amanhã. Sendo assim, é do interesse do presente trabalho salientar essas lacunas para depois introduzir o ensaio filosófico como ferramenta com o objectivo de suprir este apelidado déficit cívico.

De acordo com Fonseca (2001), entre Setembro de 1994 e Outubro de 1995 foram realizados cinco seminários em Estrasburgo como objectivo de proceder a uma reflexão comum sobre a educação de adultos, democracia e desenvolvimento. Desta reflexão, ficaram evidentes alguns dos problemas que tendem a retardar o desenvolvimento global de cidadania. Estes problemas podem ser divididos em três blocos, aqui reproduzidos em seguida:

- a) Vivemos num tempo de pobreza linguística e estética; o conformismo ditado pela monocultura dos *media* inibe as formas de expressão individual e comunitária, reforçando a sua dependência.
- b) A linguagem da educação destaca frequentemente as oportunidades colocadas à disposição dos estudantes para compreender, participar, intervir, etc...; no entanto, como poderemos falar de cidadania quando para uma substancial parte da população, os direitos linguísticos, culturais, educacionais e sociais nem sempre são respeitados?
- c) a discriminação efectiva relativamente a questões como o acesso ao emprego ou à informação inibe o desenvolvimento de largas camadas da população, correndo-se o risco da marginalização e conduzindo esses grupos populacionais a uma atitude defensiva e de resistência.

(retirado de Fonseca, 2001)

Dos problemas enunciados, o presente trabalho irá debruçar-se mais sobre os dois primeiros, uma vez que são aqueles onde o ensaio filosófico poderá fazer a diferença, iremos ver a razão desta justificação mais a frente.

E se a reflexão realizada em Estrasburgo foi no âmbito Europeu, Portugal é um país onde estes problemas relacionados com o fomento da cidadania também persistem. Isabel Menezes (1995)<sup>1</sup> realizou um estudo onde recolheu uma série de opiniões e comentários de autores que têm abordado a problemática da cidadania. O estudo enunciado concluiu que os jovens portugueses encontram-se pouco interessados em desempenhar um papel activo enquanto cidadãos. De igual modo, também não estão envolvidos em iniciativas comunitárias e demonstram-se particularmente desconfiados do modo do funcionamento das instituições políticas. Será importante questionar as razões que levam a este afastamento dos jovens da cidadania e conseqüentemente a um empobrecimento da democracia. Segundo Fonseca (2001), um dos factores que podem ser apontados para este desfasamento é a própria escola.

---

<sup>1</sup> Embora o presente estudo referido já tenha dezasseis anos foi considerado pertinente devido ao facto de vários autores o referirem como um retrato actual.

De facto, podemos questionar até que ponto é que as escolas promovem o contexto comunitário para que cada um se reconheça a si próprio como uma “entidade cívica”. Ou seja, até que ponto é que um jovem se identifica como um cidadão e terá consciência dos seus direitos e deveres, ou se ele na escola apenas se preocupa em tomar conhecimento do que é a cidadania e do que é exigido a um cidadão, mas não se preocupa em pôr esses conhecimentos em prática. Reduz-se, desta forma a cidadania a transmissão de conhecimentos úteis, que resultam de uma perspectiva muito limitada do que se entende e se deseja através da prática da educação para uma cidadania activa. Esta transmissão de conhecimentos conduz a um primado curricular no entender de Fonseca (2001). E este primado tem uma consequência paradoxal, se por um lado conduz a um empobrecimento da cidadania, uma vez que reduz esta a aquisição de conhecimento úteis, por outro lado considera que a resolução do défice cívico, por ele provocado, deve ser feita através da transmissão de mais conhecimentos. Conhecimentos esses que residem na transmissão de regras de conduta social e informações maciças do funcionamento do regime político em vigor. Ou seja, é criado um círculo vicioso que é difícil quebrar.

É preciso ter dois pontos essenciais em atenção. O primeiro é que é necessária a transmissão de regras de conduta social e informações acerca do modo de funcionamento da política, mas só isto não chega, o que nos leva para o segundo ponto. Educar para a cidadania ultrapassa o plano didáctico e exige uma compreensão mais abrangente e complexa do que se entende por cidadania. E esta compreensão da cidadania convoca a participação da comunidade na educação dos jovens. Se por um lado podemos considerar que a educação que a escola presta ao nível da formação cívica não é suficiente, por outro lado, também podemos afirmar que a escola apenas cumpre com o seu papel, uma vez que não é razoável pedir a escola que seja a única responsável pela educação cívica dos jovens.

Em concordância com o estudo levado a cabo por Isabel Menezes também está o pensamento de Fernando Savater, dado que este último, de igual modo, sustenta um empobrecimento da educação em geral e não apenas da educação cívica quando os pais e comunidade se desresponsabilizam da tarefa de educar os seus jovens. Consequentemente dá-se um progressivo afastamento entre gerações, o que provoca um desligamento dos jovens das tarefas cívicas e de apoio a comunidade, como referido no estudo elaborado por I. Menezes. Existe assim um “abandono” dos jovens pelos seus pais, no que concerne a cidadania, delegando esta responsabilidade para as escolas.

No entanto, como referido, as escolas encontram-se hoje sobrecarregadas, dado que enquanto em tempos passados apenas se preocupavam com a tarefa de ensinar, hoje acumulam essa tarefa com a tarefa de educar os jovens. Esta última tarefa é de tal modo exigente que é utópico fazer com que a escola a concretize sozinha. Mas, embora a escola necessita de ajuda de outras instituições sociais e dos educadores, não podemos deixar de reconhecer que a escola possui uma série de características que a tornam ideal para o ensino da cidadania. Segundo Giolitto (2000) a escola ao ser laica, obrigatória e aberta a todas as classes, credos e etnias faz com que seja um lugar privilegiado de luta contra as

desigualdades sociais e da aprendizagem do respeito pelo outro. Mas o mesmo autor também realça que a função da educação para a cidadania não deve ser da competência exclusiva da escola e deve convocar a sociedade inteira.

António Fonseca (2001) não só concorda com os problemas citados anteriormente, como acrescenta que, por outro lado, a escola necessita de encontrar uma nova compreensão do conceito de cidadania incorporando novas realidades do mundo que hoje nos envolve. Realidades essas que derivam do desafio social da diversidade, da diferenciação, do multiculturalismo, assumindo que a educação hodierna tem que ser uma educação para o respeito e para a cultura da diferença. A educação para a cidadania deve também envolver a luta pela inclusão social, aspecto que é hoje tão propagandeado pelas escolas. A sociedade de hoje encontra-se obrigada a lutar pela dignidade de valores que entretanto perderam algum do seu estatuto, daí o debate criado em torno de uma educação com ou para valores e qual o papel da formação cívica neste processo. Não só a sustentabilidade da sociedade é hoje tema de discussão, mas também a própria sustentabilidade do planeta, o que faz com que a ecologia e o ambiente estejam intimamente ligados com a cidadania no sentido de averiguar qual o modo como o homem deve interagir com o planeta que o acolhe. Depois, também temos de ter em conta o papel do associativismo e o exercício de uma cidadania plena. O conceito de cidadania deve promover a inclusão de jovens em organismo de apoio a comunidade suscitando o exercício dos direitos e o respeito dos deveres, contribuindo para a construção de uma identidade social participativa. Por fim, uma vez que cada vez mais vivemos num mundo globalizado, temos de nos aperceber que ser cidadão, não é apenas ser cidadão de um país, mas cidadão do mundo, o que obriga a uma conciliação entre os valores nacionais com os valores internacionais.

Como veremos mais a frente, o ensaio filosófico poderá e deve ser uma ferramenta útil, na maioria dos casos, para o desenvolvimento do conceito de cidadania e a facilitar não só a compreensão deste, mas principalmente a sua incorporação junto dos jovens, o que previsivelmente irá beneficiar a sociedade. Até aqui já foram descortinadas uma série de razões que não só justificam o défice cívico que hoje se vive, como legitimam o ensino da cidadania aos jovens. Segundo Fonseca (2001), a estratégia a adoptar deverá assentar na aquisição de conhecimentos e de competências estritamente ligadas aos temas enunciados previamente. Esses temas não deverão ser mais do que uma decomposição da realidade em diferentes pontos de vista

Mais uma vez é importante salientar o equilíbrio entre conhecimentos e competências, uma vez que no campo da cidadania a teoria e prática devem andar paralelamente. Caso este equilíbrio não ocorra caímos no erro de que acusamos as escolas no decurso do presente trabalho, o de darem mais enfoque as questões teóricas em detrimento da aplicação prática dos mesmos conhecimentos. De que vale formarmos cidadãos se depois estes não exercem a sua cidadania?

Assim sendo, um dos objectivos de uma educação para a cidadania passará por estabelecer uma ligação entre as diferentes gerações, demonstrando as presentes gerações o

significado de “ser cidadão” e fazê-los ver que eles têm responsabilidade no futuro. A acção educativa cívica deve oferecer aos alunos a possibilidade de contacto com diferentes modos de pensamentos e de comportamentos cívicos enquanto, simultaneamente, os incentiva para realizar escolhas que repercutem os desejos e a personalidade de cada um. A cidadania deve se algo que é apresentado pelo educador ou educadores mas que é construído individualmente e a realização de ensaios filosóficos pode fomentar e facilitar estes objectivos.

## 2.7. Educação para a cidadania

Na parte anterior procurou-se abordar as causas do apelidado “défice cívico”, pretende-se agora elaborar uma tentativa de discernir o que é um cidadão e como se constrói este elemento basilar da democracia moderna.

No entender de Perrenoud (2002), enquanto antigamente a cidadania apenas era atribuída aos que davam provas suficientes de civismo, os bons cidadãos, actualmente existe a preocupação em transformar todos os cidadãos em bons cidadãos. Com este alargamento da cidadania houve uma preocupação em instruir e socializar os cidadãos. Formação essa que nos nossos dias ainda acentua mais o seu impacto. De acordo com Perrenoud (2001) fala-se de preparação para a cidadania a fim de três possíveis aspectos: o primeiro será o de reforçar a antiga educação moral e cívica. O segundo objectivo poderá ser o de construir uma nova concepção de cidadania e o terceiro objecto pode estar relacionado com o advento de uma possível crise de cidadania.

Existe hoje um novo paradigma de ideal de cidadania que se fundamenta numa dupla condição assumida pelo cidadão. Este simultaneamente governa ao participar na vida pública e é governado. O cidadão moderno não só usufrui de direitos como é responsável por uma série de deveres (Cardona, 2007). No entender da última autora citada, a educação para a cidadania actualmente acumula funções, pois aborda a educação para os direitos humanos em conjunto com a educação para os valores morais, a formação pessoal e social, a educação cívica e a educação para os valores democráticos. A presença desta panóplia de objectivos indica que a educação para a cidadania nunca pode ser entendida como algo exclusivo e isolado. Pelo contrário, a educação para a cidadania deve ser vista como participante numa relação de complementaridade.

Segundo Fonseca (2001), aprender a ser cidadão engloba toda uma aquisição de valores, códigos e competências. Esta aquisição, como demonstrado no ponto anterior pode fazer-se em parte na escola. Mas o desenvolvimento moral exige mais do que a simples aprendizagem de regras sociais e convoca uma importante interacção com o desenvolvimento cognitivo. Tal facto justifica-se, pois o indivíduo numa primeira fase encara a relação com a autoridade como esta sendo poderosa e intocável. É nesta fase que o indivíduo aprende a respeitar as convenções sociais e é socializado. No entanto, a medida que o indivíduo se desenvolve apercebe-se que a relação entre este, a autoridade e os outros membros da sociedade é pautada pelo respeito e pela cooperação (Fonseca, 2001). Este aspecto mostra que não só a educação cívica deve ir além do contexto escolar, ficando mais beneficiada com a interacção com diferentes tipos de pessoas e acontecimentos. Já de acordo com Giolitto (2000), a acção educativa para a cidadania impõe-se desde que o indivíduo se aperceba da existência de outros. É através da experiência da vida em sociedade que o ser humano toma consciência, não só da sua identidade, mas também da consideração e do respeito que deve ao seu semelhante. Ou seja, a cidadania requer uma aprendizagem, mas também requer participação. Para estes objectivos serem atingidos, o processo de formação de cidadãos deve

convocar não só a escola, mas toda a comunidade envolvente. A escola é assim um laboratório de cidadania onde imensas ferramentas podem ser utilizadas para a sua promoção. E uma dessas ferramentas é o ensaio filosófico.

Perrenoud (2002) adianta que uma verdadeira educação para a cidadania implica uma transformação parcial do funcionamento das instituições escolares. Para educar para a cidadania, a escola tem de cumprir com as suas promessas e fazer com que cada indivíduo tenha os meios necessários para poder controlar a sua vida e participar na vida pública. Ou seja, não basta aprender os princípios teóricos da democracia, é preciso saber aplicá-los. A educação cívica, no entender de Perrenoud, é apenas uma pequena parte da educação para a democracia. Não adianta a escola possuir a disciplina de Formação Cívica se depois a escola tiver uma política de exclusão social. Ainda no entender de Perrenoud (2002), os saberes que permitem que alguém se torne cidadão é de base científica, na medida que os desafios são geralmente tecnológicos. Também existe uma grande dose de saberes éticos e filosóficos, uma vez que os dilemas e conflitos de valores podem ser resolvidos com base na razão e na argumentação. Para este último autor citado, existem dois obstáculos que a escola deve ultrapassar. O primeiro reside no cada vez menor estatuto que as ciências sociais e humanas usufruem, e para Perrenoud estas ciências são basilares na fundação do pensamento cívico. O segundo obstáculo é a transformação de conteúdos cívicos em matérias de exame quando estes devem ser aplicados em prol da comunidade. O que importa reter é que a transmissão de conteúdos é condição necessária, mas não suficiente para uma educação para a cidadania eficaz.

Outro ponto importante é o realce de que a aprendizagem da democracia passa pela experiência. Ou seja, a educação para a cidadania deve possuir uma forte componente prática não só dentro da sala de aula, mas também e principalmente fora dela. Os alunos devem ser incentivados a participar na vida da comunidade, a expor e defender opiniões e convicções pessoais. Mais uma vez, encontra-se aqui um espaço onde o ensaio filosófico pode fazer a diferença, uma vez que a defesa sustentada e argumentada de uma tese é uma das principais competências trabalhadas.

Mas podemos agora questionar quais os conteúdos e metodologias que devem orientar a educação. Tendo em conta que a cidadania consistirá na inserção do indivíduo no espaço político e na sua participação junto das instituições sociais, a cidadania significará lealdade, participação e serviço em prol da comunidade do ponto de vista do Estado. Por sua vez, cidadania, por parte do cidadão, significará liberdade, autonomia e controlo político dos poderes públicos (Fonseca, 2001).

Fonseca (2001) descreve dois principais componentes dentro dos conteúdos da cidadania. O primeiro está relacionado com os valores que fundamentam as regras da democracia participativa. O segundo componente está ligado ao conjunto de instrumentos que permitem a aplicação prática da democracia. Já Braga da Cruz (1998) salienta que a educação da cidadania é essencialmente uma educação para os valores da cidadania e da democracia como a liberdade, solidariedade social, respeito pela vida entre outros. Em

conformidade com a opinião de Braga da Cruz também estão Starkey e Tibbits, citados por Fonseca (2001), estes autores definem os direitos que devem prevalecer numa educação para a cidadania baseando-se na Convenção dos direitos do Homem e na Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas. De igual modo, também estabelecem uma série de competências que devem ser adquiridas pelos alunos como a defesa de opiniões e o reconhecimento e aceitação de diferenças. De salientar que estas competências também poderão ser trabalhadas com recurso ao ensaio filosófico. Os mesmos autores definem um programa de educação e acabam por elaborar uma reflexão sobre as consequências políticas de uma educação para os direitos humanos na escola.

Mas se até aqui abordamos os conteúdos, o que dizer das metodologias colocadas em prática para fomentar o ensino da cidadania? Isabel Menezes (1997) averiguou de uma preocupação política em envolver os jovens numa educação cívica propiciada pelas escolas, no entanto foram identificadas algumas disfunções dos efeitos da educação para a cidadania. A primeira disfunção encontra-se relacionada com a sobrevalorização dos conhecimentos disciplinares da cidadania. Mais uma vez, estamos aqui a entender a cidadania, não como um aspecto prático e corrente da nossa vida, mas como uma súmula de conhecimentos que temos de adquirir. É verdade que não podemos exercer a cidadania sem saber o que ela é ou representa, mas a educação para a cidadania tem de ir mais além. Ou seja, deve complementar a sua postura teórica com uma aplicabilidade prática. A mesma autora salienta uma demasiada preocupação com uma postura neutral das opiniões defendidas quando uma das competências essenciais que rodeia a educação para a cidadania é precisamente a defesa das opiniões e convicções pessoais. Por fim, a autora ainda acusa a sobrevalorização teórica na abordagem dos vários temas.

Como resolver estes problemas enunciados? Uma forma de acentuar o impacto de uma educação para cidadania será o fazer com este tipo de educação deixe de ser um objectivo educacional e se transforme num projecto pedagógico em si mesmo. Assim sendo, deixariam de existir disciplinas como a Educação Cívica e os conteúdos da educação para a cidadania passariam a estar disseminados pelo currículo regular. Cada área curricular ficaria responsável pela introdução dos temas cívicos na sua disciplina. Uma disciplina onde esta inclusão já acontece é precisamente na disciplina de Filosofia.

Sendo assim, o que se pede aos professores é que sejam capazes de adequar os princípios da educação para a cidadania nos currículos das suas disciplinas. Obviamente, seria necessário adaptar alguns currículos para fazer face às novas exigências. E conseqüentemente também seria aconselhável fomentar a formação dos professores na área da cidadania para que cada docente, no entender de Fonseca (2001), possa desfrutar dos recursos conceptuais indispensáveis para a sua formação como cidadão e como elemento determinante no processo educativo.

As presentes dificuldades enunciadas no ensino da cidadania podem também dever-se ao facto de este tipo de educação ser algo relativamente recente e ainda se encontrar num processo de adaptação às realidades educativas. Aliás, convém também salientar que estes

problemas cívicos não são exclusivos de um só país, mas pelo contrário, é algo que muitos países possuem em comum. Inclusivamente, existe um relatório elaborado pela Comissão Europeia (Vários, 1996) que dá enfoque à educação para a cidadania. O presente relatório conclui que a educação para a cidadania varia substancialmente de Estado para Estado. Estas variações tornam difícil a existência de uma harmonia em torno da educação para a cidadania e, conseqüentemente, encontrar um programa de intervenção comum a todos os países.

Em suma, uma educação para a cidadania deve operar em torno de três objectivos que são agora aqui descritos e baseados em Louis Legrand (1991). Segundo este último autor existem três eixos que devem delimitar a educação para a cidadania. O primeiro deles está relacionado com a aquisição de conhecimentos. Como já referido anteriormente este eixo é condição necessária, mas não suficiente. Mas a verdade é que um cidadão não pode ser completo se não conhecer o modo de funcionamento da democracia e das correspondentes instituições que a garantem. O segundo eixo está relacionado com a adesão aos valores da democracia, uma vez que a democracia moderna assenta numa série de valores incontornáveis como a tolerância, o respeito, a compreensão. Por fim, o terceiro eixo compreende a formação de competências operatórias. Este último eixo está relacionado com a capacidade de resolver conflitos de forma não violenta, ser capaz de reconhecer e interpretar os argumentos alheios e ser capaz de relativizar verdades até então tidas como absolutas.

Só respeitando estes eixos e tendo sempre em conta que a cidadania não só deve ser aprendida, mas também apreendida e exercida é que se pode realizar uma educação para a cidadania de forma eficaz e coerente.

## 2.8. Contributo do ensaio filosófico para a educação para a cidadania

Nestas últimas partes procurou-se estabelecer uma série de prerrogativas que justifiquem a introdução de instrumentos que valorizem a cultura cívica. Como já indiciado em partes anteriores vamos agora expor de forma concreta qual o real contributo que a aplicação do ensaio filosófico pode ter numa verdadeira educação para a cidadania. Podemos dividir o contributo do ensaio filosófico em três patamares: o patamar estrutural, o segundo será o cognitivo e o terceiro dirá respeito às atitudes.

No patamar estrutural podemos elencar as vantagens metodológicas e organizacionais que o tipo de ensaio abordado fomenta. O estudante que escreve um ensaio tem que obedecer a uma estrutura prévia, como referido nas partes iniciais do presente trabalho. Este aspecto tem como consequência um desenvolvimento da capacidade de o pensamento se organizar e produzir resultados intelectuais de forma mais precisa e eficaz. Uma outra vantagem dentro do primeiro patamar é o desenvolvimento linguístico e estético. O estudante ao escrever e com o acumular de experiência consegue progressivamente produzir textos com mais eloquência conseguindo reflectir melhor o seu pensamento naquilo que escreve e tornando-o simultaneamente mais atractivo de ser lido. Este último aspecto permite combater uma das principais carências identificadas pelos seminários realizados em Estrasburgo que salientava a época de pobreza linguística e estética que tende a predominar nos dias hodiernos.

Relativamente ao patamar cognitivo, podemos aqui inserir todas as vantagens que derivam do manuseamento dos conteúdos dos ensaios. Um estudante que realize um ensaio sobre um determinado tema terá que investigar esse mesmo tema dos mais diversos pontos de vista. Este facto apresenta como principal consequência o aumento do conhecimento e também da capacidade de filtrar aquilo que é determinante do que é supérfluo. O contacto com diversas formas e tipos de pensamento também é um factor promovido pelo ensaio filosófico e que igualmente permite o crescimento intelectual do cidadão. Se os temas focados estiverem inseridos no âmbito da cidadania, ainda mais notório será o desenvolvimento cívico do indivíduo.

Por fim, podemos identificar uma grande série de vantagens no terceiro patamar, o respeitante às atitudes. Uma das conclusões dos seminários em Estrasburgo foi que a linguagem da educação pode limitar ou potenciar as oportunidades colocadas a disposição dos estudantes para compreender e participar na vida pública. Assim sendo, quanto mais evoluída for esta linguagem, maior será o poder interventivo destes estudantes. O ensaio filosófico ao permitir esta evolução, promove, ainda que de forma indirecta, uma maior participação na vida democrática. Outro factor indissociável na participação na vida pública é a capacidade de reflectir criticamente dos mais diversos temas em discussão. O ensaio filosófico ao fomentar a reflexão e a análise de temas, faz com os indivíduos possam aplicar essas

competências noutros aspectos da sua vida, nomeadamente na participação democrática. De igual modo, para uma participação activa não basta só reflectirmos nos problemas, mas também devemos sustentar possíveis resoluções. E essa sustentação deve ser feita de forma argumentada. E sendo a argumentação uma das partes basilares do ensaio filosófico, facilmente se pode constatar o contributo deste para a formação de cidadãos activos, uma vez que permite a participação em debates. Uma outra consequência que deriva directamente da última vantagem enunciada é a valorização da opinião pessoal, o que incrementa a confiança do cidadão em querer fazer a diferença. Também podemos abordar o trabalho desenvolvido em relação aos valores característicos de uma democracia. O ensaio filosófico permite o crescimento de valores como a tolerância, o respeito pela opinião do outro e o desejo de participação em debates. Não podemos esquecer que todos estes aspectos animam o cidadão a participar na vida democrática, o que combate o problema de afastamento dos cidadãos da democracia identificados por Isabel Menezes (1995) e Fonseca (2001) nas nossas sociedades democráticas e plurais.



# 3. O papel da avaliação

## 3.1 Avaliação

A avaliação constitui para qualquer didáctica disciplinar, onde a Filosofia também está incluída, um aspecto que merece uma séria ponderação. Tal facto justifica-se porque a avaliação, antes de ser uma questão pedagógica ou técnica, apresenta um substrato político, ético e até de justiça. Ou seja, antes de sabermos como vamos avaliar, temos de inquirir o que vai ser avaliado e justificar essas opções.

O desenvolvimento dos sistemas educativos e a conseqüente evolução dos modelos e metodologias pedagógicas deram origem a várias formas de entender a avaliação. No entanto, no entender de Valadares & Graça (1998), o que há de interessante é que cada nova concepção do conceito de avaliação não substitui totalmente a anterior, mas incorpora a sua antecedente e complementa-a com novas características e funções.

Segundo Valadares & Graça (1998), há três paradigmas que norteiam o percurso histórico do conceito de avaliação, a saber: o paradigma psicométrico, o paradigma behaviorista e o paradigma cognitivista. O primeiro destes paradigmas coloca mais ênfase na medição de resultados, sendo uma avaliação inspirada nas medições das ciências experimentais. No entanto é um paradigma que possui algumas dificuldades em lidar com a subjectividade, uma vez que é regida por objectivos muito específicos. O paradigma behaviorista é mais baseado em psicologias condutistas e associacionistas dando mais importância ao produto resultante da aprendizagem. Assim como o paradigma anterior, também é um método de avaliação baseado em objectivos pré-definidos, o que também provoca a consequência de lidar mal com a subjectividade. Por fim, o paradigma cognitivista defende uma avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas e coloca a ênfase no processo de aprendizagem em si. É uma avaliação que pode antecipar objectivos ou não, o que faz com que a subjectividade seja encarada como uma parte natural do processo, sendo bem aceite, ao contrário dos modelos de avaliação anteriores.

Actualmente existe um confronto entre o paradigma psicométrico e o paradigma cognitivista. Ou seja, existe quem defenda que a avaliação deve ser a mais rigorosa possível das competências e dos conhecimentos dos alunos e existe quem defenda que a avaliação deve ser igualmente rigorosa, mas deve ter em conta o contexto em que a aprendizagem tem lugar e o objectivo primordial deve ser processo de conhecimento que envolve um processo de desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor (Valadares & Graça, 1998).

Tabela 3: Comparação entre três paradigmas da educação

Paradigma psicométrico	Paradigma behaviorista	Paradigma cognitivista
- Avaliação inspirada nas medições das ciências experimentais	- Baseado em psicologias condutistas e associacionistas	Defende uma avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas
- Ênfase na medição de resultados	- Ênfase no produto resultante da aprendizagem	- Ênfase no processo de aprendizagem em si
- Dificuldades em lidar com a subjectividade	- Lida mal com a subjectividade	- A avaliação deve ter em conta o contexto em que a aprendizagem tem lugar

Deste confronto enunciado resultou uma tentativa de conciliação dos dois paradigmas enunciados. Assim sendo, as novas orientações tendem a considerar um carácter sistemático e contínuo baseado na recolha de informações, pelo professor, de dados que demonstrem as competências, conhecimentos e atitudes adquiridos e desenvolvidas pelos alunos. Daqui resulta não só a possibilidade em regular o processo de aprendizagem, mas também a faculdade de identificar necessidades e lacunas. Esta perspectiva dá um maior dinamismo a avaliação, uma vez que envolve uma interacção entre a avaliação dos alunos e a avaliação do próprio processo de avaliação (Valadares & Graça, 1998).

A avaliação passa a ter um sentido formativo em que os processos de aprendizagem passam a ter o principal destaque, quer a nível da recolha de informações, quer de interpretação dessas mesmas informações. Uma das principais características desta concepção de avaliação reside no facto de transformar os sinais que eram entendidos como insucesso em metodologias anteriores em fontes de informação para o processo de ensino aprendizagem. Perante uma avaliação formativa, a finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferentes personalidades observadas na aprendizagem (Valadares & Graça, 1998).

Segundo Valadares & Graça (1998), a avaliação formativa desenvolve-se em três etapas. A primeira será a etapa de recolha de informações que enunciem as dificuldades sentidas pelos alunos no processo de aprendizagem. A segunda etapa consistirá na interpretação desses mesmas informações e a terceira etapa reside no diagnóstico das razões que estão na origem das dificuldades detectadas.

Podemos concluir que a avaliação formativa caminha na direcção de uma avaliação individualizada que tem conta as diferenças dos indivíduos, o que apresenta algumas dificuldades quando se tenta massificar o dito processo de avaliação. De forma a ultrapassar essas mesmas dificuldades, deve-se dar preferência à diversificação de métodos e de instrumentos de recolha de dados, como também se deve encontrar novas formas de estruturar a avaliação informal dando sempre primazia à função pedagógica (Valadares & Graça, 1998).

Quem também defende uma avaliação formativa são Ferreira & Santos (1994), estes últimos baseiam-se no Despacho normativo 898-A/92 que considera a avaliação como um pré-requisito para o acto de ensino. Embora este despacho esteja vocacionado para o ensino básico, podemos transpor muitas das suas ideias para a avaliação em geral. Assim sendo, o presente despacho realça a importância da dita avaliação formativa classificando-a como a principal modalidade de avaliação:

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo

(artigo nº. 18 do Despacho normativo 898-A/92)

Este tipo de avaliação considera que avaliar é sobretudo formar, ou seja, fazer com que o aluno aprenda mais e melhor. Também deve possuir um carácter sistémico e contínuo ao longo do percurso escolar do aluno. A avaliação formativa é da responsabilidade conjunta do professor em diálogo com os alunos e os outros professores. Outro ponto importante é que este sistema de avaliação é visto como factor de fomento do sucesso de todos os alunos e não só de alguns. De igual modo, a responsabilidade da educação passa a ser mais partilhada envolvendo outros técnicos de educação e não somente os professores e encarregados de educação.

De acordo com Cardinet (1992), a avaliação formativa pode ser definida como uma avaliação que intervém no final de cada trabalho de aprendizagem e apresenta dois objectivos. O primeiro é o de informar alunos e professores do grau de mestria atingido, o segundo objectivo é o de identificar dificuldades de aprendizagem e possíveis soluções que permitam a progressão do aluno. Ou seja, a avaliação formativa não só classifica como informa acerca do estado do processo de ensino aprendizagem. Ainda segundo Cardinet (1992), a avaliação formativa pode ser abordada por duas perspectivas diferentes: a perspectiva da informação e a perspectiva da aplicação. A primeira perspectiva permite a observação de situações concretas e daí inferir determinadas conclusões. Está aqui presente um método indutivo, uma vez que se parte da observação de uma ou várias situações para a obtenção de conclusões gerais. A segunda perspectiva parte das conclusões da primeira perspectiva com o intuito de retirar consequências práticas que se repercutam no processo ensino aprendizagem. É uma perspectiva que deve mais ao método dedutivo, pois parte de

premissas hipotéticas para daí obter conclusões que derivam das opções pedagógicas possíveis.

Segundo Hadji (1994), as escolas avaliam em muita quantidade, mas em pouca qualidade, uma vez que a avaliação aparece como um fenómeno exterior, contribuindo pouco para a aprendizagem. Para a avaliação contribuir para o ensino deve ter por base a clarificação do processo, das funções, das tarefas, não havendo qualquer confusão entre as diversas componentes do processo educativo e não esquecendo que as funções primordiais da avaliação são a facilitação e o reconhecimento da aprendizagem. O mesmo autor ainda acrescenta que a avaliação pode ser descrita como um jogo de expectativas entre o professor e o aluno. O professor a partir da aprendizagem manifestada pelo aluno pode avaliar-se a si próprio enquanto professor e o aluno através da avaliação apercebe-se da correcção dos seus conhecimentos e competências.

No entanto, do ponto de vista tradicional, a avaliação é vista como um eixo estático onde impera a racionalidade académica e se encontra dependente de cada professor. A avaliação, neste contexto, está muito ligada ao professor e a sua capacidade de transmitir conhecimentos. Esta concepção da avaliação fere os objectivos pedagógicos, uma vez que é descrita como um instrumento que avalia a habilidade do aluno conseguir reproduzir o que foi dito na sala de aula, não premiando a aprendizagem nem a reflexão. Para Cardinet (1992), o sistema de notas até produz um estímulo para o trabalho, mas este estímulo é puramente artificial, uma vez que mantém o aluno numa relação de dependência para com o professor. Esta consequência é profundamente antieducativa, uma vez que o aluno deverá ser educado numa perspectiva autónoma dando também enfoque a auto avaliação.

O tipo de avaliação tradicional contrasta com a avaliação sugerida nos dias de hoje onde no entender de Maria Fonseca (2009), se pretende que a avaliação seja elaborada numa lógica formativa e reflexiva do processo de aprendizagem contribuindo assim para o aumento da qualidade do ensino e transformando este num processo contínuo e não num processo isolado. É importante notar que embora a concepção teórica do termo da avaliação tenha evoluído, muitas vezes esta evolução não teve o respectivo acompanhamento da parte prática. Este facto provoca um desfasamento do que é pedido na teoria e o que é aplicado na prática. Autores como Pinto e Santos (2006) chamam a atenção precisamente para este aspecto, salientando que nos dias de hoje a concepção tradicional e a nova concepção da avaliação coexistem. Prova desta coexistência é o facto de, apesar de todas as recomendações presentes no Despacho Normativo nº 1/2005, as provas de avaliação preferenciais ainda sejam os exames e testes de avaliação.

6 - A avaliação das aprendizagens e competências assenta nos seguintes princípios:

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) **Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;**
- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;

- d) Valorização da evolução do aluno;
  - e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
  - f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.
- Intervenientes

(artigo nº. 6 do Despacho Normativo nº 1/2005)

No entanto, é necessário também dizer que a cada ano lectivo que passa são incorporadas novas formas de avaliação, sendo hoje recomendado e pedido aos professores que diversifiquem as formas de avaliação.

Mas como podemos definir avaliação? No entender de Arends (1997), o termo avaliação refere-se a um vasto leque de recolha de informações importantes efectuada pelo professor, no sentido de tomar as decisões mais correctas e pertinentes para a vida educativa do aluno. Esta recolha de informações pode ser feita de forma informal onde predominam as observações e trocas verbais ou pode ser feita de maneira formal através dos trabalhos de casa, teste e relatórios escritos. Outro aspecto importante para o autor enunciado é que esta recolha de informações deve ser quantificada e qualificada. O mesmo autor distingue avaliação de desempenho de avaliação autêntica. A avaliação de desempenho será aquela em que pede aos alunos que desempenhem funções específicas no âmbito de uma certa disciplina. Este tipo de avaliação coloca o foco da avaliação no conhecimento procedimental, uma vez que é pedido aos alunos que coloquem os seus conhecimentos em prática. Já por sua vez, a avaliação autêntica caracteriza-se pela demonstração de conhecimentos em contexto de vida real. Complementa a avaliação de desempenho aplicando um factor extra de dificuldade, a dificuldade que se encontra no dia-a-dia. Podemos dar o exemplo de alguém que estuda para ser jornalista. Na avaliação de desempenho apenas lhe é pedido que elabore um texto acerca de um determinado tema. Por sua vez, na avaliação autêntica, este texto já tem que obedecer ao formato rígido que é estabelecido pelas reais redacções de jornais.

Já para Santos e Menezes (2008), para além de uma recolha de informações, o professor deve adequar essa informação ao contexto onde ela decorre, para assim poder exercer uma atitude crítica e compreensiva sobre ela. Ou seja, o professor deve ter em conta o contexto em que o aluno se insere e adequar a avaliação a essa relação meio/indivíduo. Ainda no entender de Santos e Menezes (2008), avaliar implica o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que procura a criação de conhecimentos para um agir futuro.

Mais se acrescenta que, no entender de Maria Fonseca (2009), a avaliação pode ser percebida como uma prática social contextualizada, sendo um processo de recolha e análise de informação sistemática. Também pode ser entendida como uma medida pedagógica predominante formativa ao serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem. De igual modo, a avaliação deve ser um processo transparente e de conhecimento público.

## 3.2. Princípios gerais da avaliação

Cada vez mais se dá importância aos resultados e ao cumprimento de objectivos. Tudo tem de estar encadeado para um objectivo, e assim uma filosofia que era da área dos negócios e finanças estende-se também à educação. Intrinsecamente ligado com o cumprimento de objectivos está outro termo; o da avaliação. A avaliação serve para testar, para verificar e para exhibir conhecimentos e competências. Segundo Roldão (2008), a avaliação de competência implica uma acção profissional inteligente e informada de fazer com que alguém aprenda e por aprender o autor entende uma apropriação de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de um pensamento crítico. No entender de Alves (2004), para esta avaliação de competência ocorrer é necessário instaurar uma cultura de diálogo na sala de aula e que este diálogo esteja ao serviço do desenvolvimento do pensamento dos alunos. Assim sendo, a avaliação deverá estar orientada e organizada, independentemente da disciplina, para a verificação da visibilidade, do uso e da expressão da competência em causa.

No entanto, importa distinguir avaliação de medição. A avaliação é muito mais abrangente do que a medição. Esta última é de natureza quantitativa e não permite a formulação de juízos de valor e pode ser considerado como relativo. Por exemplo, uma nota de quinze valores num teste pode ser bom se o nível de dificuldade do teste for elevado, mas pode ser mau se o mesmo nível for de natureza fácil. Mas embora a avaliação possua uma natureza mais global, isso não quer dizer os resultados de uma avaliação possam ser universalizada, pois estes são de natureza contextual, ou seja local. Os resultados obtidos numa turma nada dizem acerca de outra turma.

De acordo com Pietro (1996), o processo de avaliação deve respeitar quatro normas, a saber: norma de utilidade, de viabilidade, de honra e de precisão. A primeira destas normas pretende que a avaliação seja útil, ou seja, que facilitar informação e que se torne oportuna e influente. Para que esta norma seja cumprida é preciso estar na posse das reais necessidades dos alunos. Em suma, uma avaliação será tanto mais útil quanto melhor se conhecer os alunos. Deste modo, a credibilidade do avaliador será maior, o que consequentemente se repercutirá na qualidade da informação produzida.

Relativamente à norma de viabilidade, esta pretende que a avaliação ocorra num ambiente concreto com a utilização de procedimentos que tenham em conta os diferentes objectivos almejados na avaliação. E um dos objectivos a ter em conta, segundo Prieto (1996) é precisamente o factor económico. A avaliação deve ser viável para que se possa obter a maior quantidade de informação com a melhor qualidade possível.

A norma de honra prende-se com a defesa dos direitos dos indivíduos que participam no processo de avaliação. A transparência e a confidencialidade devem estar sempre presentes.

A última das normas apresentadas por Pietro (1996) está relacionada com a precisão da avaliação. Esta última deve ser dotada de recursos técnicos de elevado conhecimento por parte dos professores. Devem ser utilizados instrumentos fiáveis, deve ser assegurado o

controlo dos dados obtidos a fim de conseguir a angariação de resultados fiáveis e válidos. O objectivo desta norma é que se limite ao máximo a improvisação e a falta de rigor.

Podemos assim identificar alguns princípios gerais da avaliação. No entender de Valadares & Graça (1998), a avaliação é parte integrante do processo de ensino aprendizagem e exige uma clara identificação e definição do que se pretende avaliar. Também é um processo contínuo, sistemático, subjectivo e prescritivo. De igual modo, a avaliação pode convocar a participação de diversificados instrumentos consoante a necessidade., uma vez que é um procedimento que depende dos objectivos a que se propõe e do contexto em que decorre. Outro ponto importante, e que nunca é demais repetir, é que a avaliação deve ser sempre vista como um meio para melhorar a aprendizagem e nunca como um fim em si mesma.

Sempre existiu avaliação, mas nos últimos tempos esta tem vindo a suscitar um maior interesse, quer da administração escolar, quer dos professores, dos alunos e das famílias e até da sociedade em geral. A avaliação tornou-se assim um tema de fulcral importância, não só porque é através dela que são demonstradas as aquisições teóricas e práticas, como é através dos resultados que são obtidos na dita avaliação que os objectivos pessoais são atingidos ou falhados. A avaliação está longe de ser um elemento isolado e ainda mais de ser um processo neutro. Pelo contrário, o peso da avaliação é cada vez mais notório na vida de um estudante, aliás, é habitual afirmar-se que tudo o que aluno faz, desde o comportamento até aos resultados dos testes e fichas de trabalho, tudo conta para avaliação. Por estas razões, a avaliação surge como uma peça chave no processo educativo.

### 3.3. Características da avaliação

Se um determinado tipo de avaliação quer atingir os objectivos a que se propõe deve conter em si algumas características. Segundo Prieto (1996), uma avaliação deve ser integral, ou seja, não deve apenas basear-se na verificação de conhecimentos conceptuais, mas deve também abordar os conhecimentos referentes aos procedimentos e as atitudes. A dita avaliação não deve ser apenas integral, mas principalmente integrada, uma vez que deve estar coerente com o contexto sócio económico onde existe. Ou seja, uma avaliação completa não só deve promover e recompensar a aprendizagem dos conteúdos, competências e atitudes do aluno, mas também deve promover a integração do aluno no meio onde está inserido. O saber deve estar sempre acompanhado de um saber ser e saber fazer. Uma avaliação consistente reclama uma atenção pertinente às especificidades do aluno, as suas características, história escolar, recursos disponíveis, potencialidades e a situação real em que se encontra. De igual modo, também deve ser propiciado pela mesma avaliação uma atitude de integração e não de exclusão. A avaliação deve ser encarada como uma ferramenta que informe acerca do estado de aprendizagem do aluno para assim se poderem desenvolver medidas correcionais que permitam que o aluno, caso apresente dificuldades, não fique atrasado em relação aos restantes colegas.

Além das características enunciadas anteriormente, a avaliação também deve obedecer a critérios específicos. Estes critérios representam os objectivos que se espera que sejam atingidos pelos alunos. A fixação destes objectivos também permite uma comparação mais eficaz entre os alunos. Estes critérios devem ser construídos de forma científica, ou seja, a avaliação deve possuir uma forte componente objectiva.

A avaliação não deve estar apenas centrada no aluno, como se este fosse o único elemento do processo de ensino aprendizagem que merecesse ser avaliado. Pelo contrário, a avaliação deve ser integral, o desempenho atingido pelos alunos avalia também os seus professores, a escola e o próprio processo de ensino aprendizagem.

Hoje em dia, toda a educação provida pelas escolas tem como pano de fundo a educação e transmissão de valores. Assim sendo, a avaliação não pode deixar de ter uma forte componente ética, ou seja, deve respeitar os critérios de igualdade, de justiça, de confidencialidade, de respeito e de profissionalismo. Igualmente, o processo de avaliação deve ser feito de forma clara e transparente, não deixando espaços para dúvidas ou incertezas. Para tal, é recomendável que os contornos em que o processo de avaliação se irá desenvolver sejam comunicados logo a partida.

Um último aspecto relevante no processo de avaliação é que esta deve ser negociada entre os seus intervenientes, para que se possa retirar o máximo proveito deste precioso elemento do processo de ensino aprendizagem.

### 3.4. Funções da avaliação

No entender de Valadares & Graça (1998), tradicionalmente a avaliação encontrava-se baseada na medida e estava encaminhada para fins meramente sociais. Assim sendo apenas possuía três funções. Tinha uma função classificadora, uma função de certificação de competências e uma função de selecção do aluno, distinguindo os melhores classificados dos piores classificados. Estas funções eram consequências de uma avaliação de teor predominantemente sumativa. Neste tipo de avaliação os conhecimentos do aluno são classificados de acordo com o grau de aproximação com o discurso do professor. Ou seja, a avaliação depende mais do professor do que dos conhecimentos do aluno.

Actualmente a avaliação tende a decorrer preferencialmente durante o processo de ensino aprendizagem e tem como objectivo orientar quer a acção do professor, quer a acção do aluno. No entanto, a avaliação continua a apresentar as mesmas funções sociais descritas anteriormente, mas agora complementadas com a função de orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades de modo a ajudá-lo a descobrir novas formas e métodos que lhe permitam evoluir na sua aprendizagem. Esta nova visão da avaliação é designada por alguns especialistas como uma avaliação formadora (Valadares & Graça, 1998).

Não só a avaliação se vai diversificando com a evolução dos tempos como também as suas funções se vão acumulando. Handji (1994) distingue três patamares relacionados com a actividade social da avaliação, a saber: gestão didáctica, gestão institucional e gestão social. O primeiro patamar compreende o espaço de aprendizagens, o segundo patamar está relacionado com o espaço de diálogo entre professores, alunos e pais.

Por fim, o terceiro patamar já engloba a articulação entre a escola e a sociedade. Esta discriminação dos patamares compreendidos pela avaliação demonstra que o aluno pode ser visto enquanto aprendiz, onde dialoga com os outros intervenientes no processo educativo e pode ser visto enquanto indivíduo que conquista o seu lugar na sociedade. Desta forma, a avaliação concretiza três funções: orientação, comunicação e facilitação das aprendizagens.

No entender de Cardinet (1992), a avaliação possui três funções fundamentais, a saber: regular, orientar e certificar. A função de regulação está presente no controlo da transmissão de conteúdos. Ou seja, esta função implica a definição dos objectivos, a posição do aluno relativamente a esses objectivos e as actividades de correcção necessárias. Neste contexto, a avaliação preocupa-se com os conhecimentos adquiridos pelo aluno e tem sempre em conta o factor evolutivo. Assim sendo, cada patamar de ensino tem a função de transmitir uma série de conhecimentos e a de preparar o aluno para o patamar seguinte.

Na sua função de orientação, a avaliação tem mais em conta as características gerais e globais do aluno como as aptidões intelectuais, direcção de interesses entre outras. Aspectos esses que já não são considerados na função de regulação. A avaliação com esta última função pretende que o aluno siga o caminho onde evidencia mais competências. A escola pode e deve complementar esta função ao fornecer ao aluno informações sobre o

mundo de trabalho, as suas possibilidades de escolha e acerca das diversas vias profissionais que são oferecidas (Cardinet, 1992).

No que concerne à função de certificação, a avaliação deve incidir sobre os objectivos educacionais precisos. Ou seja, não deve existir uma preocupação em relação aos problemas futuros, mas sim uma preocupação em controlar as aquisições do passado (Cardinet, 1992).

Relativamente a função pedagógica da avaliação existem dois objectivos que merecem ser salientados. O primeiro é a concentração da atenção no aluno, fazer com que este possa aprender de forma mais eficaz. O segundo objectivo encontra-se relacionado com a avaliação do próprio processo de ensino aprendizagem. A interacção entre estes dois objectivos permite o dinamismo do referido processo.

Em suma, não se pode esquecer que a avaliação deve ser vista como uma etapa no processo de ensino aprendizagem e como um meio e não como um fim. O fim da avaliação é comum a todo o processo educativo, melhorar a aprendizagem.

### 3.5. A avaliação em Filosofia

Não existem dúvidas em relação à necessidade da Filosofia, o problema surge na dificuldade em proceder a uma avaliação justa e equitativa. O programa de Filosofia do 10º e 11º anos elenca oito questões que uma avaliação justa deve responder: 1) *a cada um a mesma coisa?*; 2) *a cada um segundo os seus méritos?*; 3) *a cada um segundo as suas obras?*; 4) *a cada um segundo o seu trabalho?*; 5) *a cada um segundo o seu esforço?*; 6) *a cada um segundo os resultados alcançados?*; 7) *de cada um segundo as suas possibilidades?*; 8) *de cada um segundo as suas condições?* (Henriques F. *et al*, 2004). Respondendo afirmativamente a estas questões, estaremos na presença de uma avaliação credível e que legitima o saber conquistado pelos alunos.

O programa curricular da disciplina de Filosofia estabelece princípios reguladores onde defende a existência de uma articulação entre os elementos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, a prática da actividade docente deve ser de acordo com os princípios definidos pelo programa e pela subsequente avaliação. A disciplina de Filosofia exige alguns requisitos ao nível da avaliação que são incontornáveis tendo em vista o sucesso da disciplina e a aquisição de conhecimentos e competências. O próprio programa de Filosofia tem a atenção de discernir essas exigências. É defendido que a avaliação em Filosofia deve ser predominantemente formativa e qualitativa, para tal deve estar bem definido qual o caminho a percorrer e quais as etapas a ultrapassar no percurso educativo. Também é importante que a avaliação seja tendencialmente contínua, para assim se poder articular com os conhecimentos adquiridos tendo em vista os conhecimentos futuros. O programa de Filosofia dá, não só espaço aos conhecimentos, mas também às competências, logo o aluno não só deve adquirir conhecimentos, mas igualmente deve exercer esses conhecimentos num saber-fazer racional crítico. No entanto, uma lacuna deve ser identificada ao próprio programa de filosofia, uma vez que o dito programa elenca uma série de instrumentos de avaliação, mas sem discriminar as competências que cada um visa avaliar. Esta lacuna também é identificada por Costa (2003), quando afirma que esta indefinição das competências a avaliar resultam numa indefinição filosófica e didáctica que pode causar injustiças e arbitrariedades, aspectos que uma avaliação eficaz deve evitar a todo o custo.

A mesma avaliação deve ser democrática e participada, o que também prepara os alunos para uma cidadania activa. Por fim, o programa de Filosofia defende que a avaliação dos alunos deve passar por momentos qualitativos (trabalhos, intervenções orais, etc...) e por momentos quantitativos (testes e fichas de trabalho, etc...).

Se até aqui a avaliação foi descrita como algo importante e indissociável da educação, também não podemos deixar de salientar que as fontes de avaliação também são dignas de estudo. Uma vez que um dos objectivos da avaliação é garantir a justiça e a equidade, estes mesmos aspectos devem estar presentes nas fontes de avaliação. Ou seja, as fontes devem ser diversificadas e devem avaliar diferentes componentes do trabalho educativo e de aprendizagem. O programa de Filosofia elenca um conjunto de fontes de avaliação como a

observação, intervenções orais, produções escritas como testes sumativos, actas e relatório, composições filosóficas e outras fontes. Destas fontes enunciadas releva-se a fonte das composições filosóficas, pois é nesta que se insere o ensaio filosófico, uma vez que é este o tema central do presente trabalho.

Não se pode deixar de salientar que a avaliação em Filosofia também tem como pretensão a fuga do mito da subjectividade. Muitas vezes, a disciplina de Filosofia é apelidada de subjectiva e de estar baseada em convicções pessoais. Nada pode estar mais longe da realidade, ainda por cima se compararmos a Filosofia com outras disciplinas. Segundo Desidério Murcho (2003), a avaliação em outras disciplinas como a matemática pode ser mais subjectiva do que a avaliação em Filosofia. Isto porque, no entender do autor, «*a objectividade na avaliação não depende apenas de saber se o teste pode ser classificado automaticamente, mas igualmente de saber que métodos e conteúdos foram escolhidos pelo professor nas suas aulas*» (Desidério Murcho, 2003). Este aspecto é justificado pela razão que os alunos, raras vezes, são avaliados de forma dilemática; ou estão certos ou errados. Assim sendo, na resolução de exercícios é atribuído um peso aos diversos níveis da resposta, e estes níveis possuem pesos diferentes que são estabelecidos subjectivamente. Ainda de acordo com Desidério Murcho há outro factor basilar na avaliação, esta deve promover o raciocínio e a compreensão efectiva das matérias abordados. O aluno, nos diversos momentos de avaliação deve demonstrar que compreendeu a matéria e não apenas repetir aquilo que ouviu na sala de aulas.

As competências descritas em cima podem ser avaliadas com recurso ao ensaio filosófico, uma vez que, no entender de Fonseca (2009), a aplicação de ensaios convoca a utilização de conhecimentos, organização, comunicação, criatividade, interpretação e o desenvolvimento de atitudes e valores. A utilização do ensaio filosófico como instrumento de avaliação constitui um meio favorável à aprendizagem, uma vez que desenvolve capacidades reflexivas, assim como o raciocínio, comunicação, organização e o desenvolvimento de um conjunto de competências, tais como o incremento da pesquisa, a persistência e a responsabilidade.

### 3.6. Mas o que deve ser avaliado em Filosofia?

Como é óbvio, as diferentes disciplinas contêm conteúdos próprios, visam objectivos diferentes e procuram enaltecer competências diferentes, embora existam competências comuns.

Existem autores como António Costa (2004) que defendem que o processo de ensino aprendizagem e a sua avaliação deve estar orientado para as aquisições de competências. No entanto, o autor citado identifica competências, conhecimentos e conteúdos como iguais, especialmente no caso da filosofia. Tal facto justifica-se pela razão de que não há uma aprendizagem de conteúdos (seja ele entendidos como conhecimentos ou capacidades) que não consistam numa avaliação de aquisições de competências. Assim sendo, a distinção entre conteúdos e competências que o próprio programa da disciplina faz dissolve-se. A avaliação de competências exige actividades, instrumentos e técnicas de avaliação que permitem ao avaliador verificar a aquisição das ditas competências. Por sua vez, a avaliação de conhecimentos, faz-se através das mesmas técnicas de avaliação, pois não é possível “olhar” para um aluno e ver se ele entendeu. Isto significa que a avaliação é uma actividade empírica e exige a manifestação observável de certas competências por parte do aluno. Podemos classificar a competência como o saber ou o conteúdo em prática. Pensemos no exemplo da teoria moral de Kant, o conteúdo será a própria teoria, enquanto a competência será a explicitação da teoria envolvendo o conhecimento das críticas e discussão das mesmas. Entre conteúdos e competências, o professor apenas pode avaliar as competências, pois são aquelas que podem ser observáveis. De igual modo, é impossível um aluno manifestar competências relacionadas com a teoria moral de Kant sem estar na posse da dita teoria, o chamado conteúdo. Por esta razão é que a distinção entre conteúdos e competências cessa de existir, uma vez que o conteúdo está sempre implicado na competência. Em filosofia não há competências desprovidas de conteúdo.

A questão das competências e conhecimentos é fulcral, pois deve ser a partir da identificação das competências a desenvolver que a metodologia da avaliação deve ser baseada. Segundo Almeida & Costa (s.d.) não faz sentido começar por decidir qual o instrumento de avaliação a ser utilizado sem antes discernir as competências a serem trabalhadas. Um dos factores que pode contribuir para que o erro de escolher a avaliação em primeiro lugar pode residir no facto de o mesmo instrumento de avaliação poder avaliar diferentes competências, assim o docente sabe que a eficácia do dito instrumento avaliativo está garantida independentemente da competência seleccionada posteriormente. A finalidade do processo de avaliação não é descortinar se os alunos são melhores ou piores na elaboração de ensaios do que na realização de um teste escrito, o objectivo é averiguar se os alunos estão na posse das competências e conhecimentos que distinguem a actividade filosófica das restantes. É de igual modo indispensável identificar oportunamente estas competências para não se cair na ilusão de querer conter tudo na disciplina de Filosofia, usurpando competências que podem estar mais dirigidas para outras áreas. Mas também não

devemos cair no erro oposto, o de reduzir a Filosofia à sua história, pois historicamente o que interessa é o confronto de ideias e teorias que os diferentes filósofos desenvolvem acerca dos mesmos problemas e não colecionar frases e pensamentos.

Ainda antes de entrar nas competências ditas filosóficas convém identificar alguns dos objectivos mais gerais da disciplina de Filosofia. Podemos encontrar um desses objectivos no 2º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo:

«A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.»

*(2º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo)*

A Filosofia, no entender de Almeida & Costa (s.d.), deverá ser uma das disciplinas que contribuem para a concretização deste objectivo enunciado, tal facto justifica-se por a Filosofia ser essencialmente uma actividade crítica. Os alunos devem aprender a serem críticos, mas de uma forma racional e argumentada. Só com este vislumbrar dos objectivos gerais da disciplina, já nos podemos aperceber de algumas competências filosóficas. Neste caso, serão as competências relacionadas com argumentação, rigor e inteligibilidade do discurso, assim como também podemos entrever algumas atitudes como a abertura às ideias e argumentos dos outros.

O que se pretende é que o aluno seja capaz de defender as suas ideias de forma coerente e argumentada, para isso é necessário criatividade e capacidade crítica. Todas as competências são desenvolvidas em articulação com os conteúdos próprios da disciplina, pois não há filosofia sem problemas, mas há problemas que não são filosóficos. Distinguir um problema filosófico de um não filosófico é uma competência fulcral no domínio da filosofia.

Segundo Almeida e Costa (s.d.), um exemplo da articulação entre o conteúdo da disciplina e o desenvolvimento das ditas competências filosóficas está presente na análise de teorias filosóficas. Um filósofo não se limita a colocar problemas, também enuncia respostas para o dado problemas, as chamadas teorias. Cabe ao aluno ser capaz de identificar o problema a que a teoria pretende responder, verificar a consistência da resposta e avaliar criticamente a teoria. Estas competências são exemplos de competências filosóficas. Estas implicam que o aluno seja capaz de compreender uma teoria e verificar se esta resolve o problema inicial ou se levanta novos problemas. Estas e outras competências devem ser exibidas pelos alunos, quer seja através de um discurso oral ou de um discurso escrito. É função do professor escolher os meios de avaliação que permitam a apreciação das ditas competências por parte do aluno.

### 3.7. Competências filosóficas

Devemos ter presente a delimitação entre o que pode ser entendido por competências filosóficas e não filosóficas. Almeida & Costa (s.d.) distinguiram competências filosóficas de não filosóficas. Os autores citados elencaram uma série de competências filosóficas básicas relacionadas com os problemas, teorias e argumentos que podem ser exploradas pelo professor.

Tabela 4: Competências filosóficas básicas  
(Retirado de Almeida & Costa, s.d.)

<b>Competências filosóficas básicas relacionadas com os problemas da filosofia</b>
Identificação de problemas
Identificação da importância dos problemas
Distinção entre problemas filosóficos de problemas não filosóficos
Formulação correcta e clara dos problemas filosóficos
<b>Competências filosóficas básicas relacionadas com as teorias da filosofia</b>
Identificação da teoria
Demonstrar se a teoria acarreta novos problemas
Confrontar a teoria com críticas subsequentes
Comparar a respectiva teoria com outras concorrentes
<b>Competências filosóficas básicas relacionadas com os argumentos da filosofia</b>
Avaliação da validade e solidez argumentos
Comparar argumentos com argumentos concorrentes
Propor novos argumentos
Demonstrar criatividade

Importa também notar que em conjunto com as competências citadas anteriormente também podem e devem ser trabalhadas atitudes como o respeito pelas ideias dos outros e a aceitação de que os argumentos pessoais possam ser avaliados e discutidos. O desenvolvimento destas atitudes permite a construção integral de um cidadão moderno. No entanto, apenas importam as atitudes filosoficamente relevantes. Não é que as outras atitudes não sejam importantes, mas são atitudes adquiridas transversalmente, não só em filosofia como nas restantes disciplinas e existentes no seio familiar.

Convém dedicar algum espaço a distinção entre competências filosóficas e competências transversais. As competências filosóficas são aquelas que derivam do trabalho filosófico desenvolvido na relação entre professor e aluno numa primeira fase e

posteriormente de forma autodidacta pelo aluno. As competências transversais são aquelas que não se encontram vinculadas directamente a nenhuma disciplina ou a determinado contexto educativo. Pelo contrário, são competências que são trabalhadas em vários momentos da aprendizagem da vida escolar do aluno e até fora dela. Almeida e Costa (s.d.) elaboraram o seguinte quadro onde distinguem de forma mais contundente a tipologia das diferentes competências.

Tabela 5: Competências filosóficas  
(Retirado de Almeida & Costa, s.d.)

Competências	Filosóficas	Não-Filosóficas
<b>Transversais</b>	<p>Dominar os instrumentos conceptuais, fornecidos pela Lógica formal e informal, que permitem avaliar, refutar ou corroborar argumentos, construir novos exemplos, reduzir ai absurdo, etc...</p> <p>[...]</p>	<p>Elaborar discursos sintacticamente correctos;</p> <p>Redigir exposições articuladas de ideias;</p> <p>Interpretar textos;</p> <p>Analisar e sintetizar textos</p> <p>[...]</p> <p>.</p>
<b>Não transversais</b>	<p>Identificar e formular problemas filosóficos e avaliar o seu alcance;</p> <p>Compreender, explicar e avaliar teorias filosóficas;</p> <p>Identificar e compreender os argumentos clássicos da filosofia;</p> <p>Conhecer o contexto filosófico dos problemas, teorias e argumentos da filosofia.</p> <p>[...]</p>	<p>Conhecer os contextos históricos, sociais e económicos em que emergem certos problemas e teorias;</p> <p>Identificar as causas históricas e sociais dos fundamentalismos religiosos;</p> <p>Descrever a astronomia copernicana;</p> <p>Conhecer o Código Penal;</p> <p>Aplicar o Teorema de Pitágoras.</p> <p>[...]</p>

Do quadro enunciado acima podemos classificar as competências filosóficas não transversais como as que são exclusivas da filosofia. As restantes competências são trabalhadas ou em outras áreas ou em conjunto com outras áreas.

### 3.8. Critério de avaliação

Segundo Almeida & Costa (s.d.), um critério de avaliação consiste numa descrição dos procedimentos mediante os quais os alunos são avaliados. É desejável que este critério promova não só a avaliação dos resultados, mas também a equidade. Já ficou esclarecido na parte anterior quais as competências que podem ser consideradas como filosóficas e quais as que não merecedoras do mesmo estatuto. No entanto, ainda persiste um problema, o de estabelecer uma hierarquia dentro das competências filosóficas.

Em primeiro lugar devem estar as competências filosóficas não transversais, simultaneamente com estas podem estar as competências filosóficas transversais, mas estas devem ser sempre consideradas em segundo plano. Um erro que acontece muito é o professor valorizar mais a capacidade argumentativa onde, muitas vezes, o aluno apenas repete argumentos que ouviu na aula, em detrimento da compreensão do problema em causa.

De acordo com Almeida & Costa (s.d.), os alunos devem ser avaliados pela sua *proficiência filosófica global*. Por este último termo entende-se a aptidão para formular rigorosamente os problemas envolvidos em cada polémica, o conhecimento e a avaliação das perspectivas teóricas que procuram responder a esses problemas, assim como a capacidade de discernir entre bons e maus argumentos. Podemos constatar que na *proficiência filosófica global*, a argumentação aparece em último lugar, isto deve-se ao facto da mesma ser considerada como uma competência transversal, extremamente importante, mas não exclusiva da filosofia. Como tal deve aparecer sempre em segundo plano na elaboração dos critérios de avaliação.

Uma vez esclarecido quais as competências a privilegiar é pertinente dedicar alguma atenção às actividades de instrumentos de avaliação. Visto que existem diversos meios de avaliar as competências dos alunos é pertinente estabelecer uma relação entre os instrumentos de avaliação e as respectivas competências que pressupostamente avaliam. De uma forma geral, os instrumentos de avaliação agrupam-se em três grandes grupos: produções escritas (resolução de testes, redacção de ensaios, etc...), intervenções orais (debates, etc...) e participação na sala de aula ou fora dela. Almeida & Costa (s.d.) elaboraram um quadro onde para cada competência foi indicada um ou vários instrumentos de avaliação.

Tabela 6: Competências filosóficas presentes em instrumentos de avaliação (Retirado de Almeida & Costa, s.d.)

Competências filosóficas	Actividades/instrumentos	Justificação
Saber identificar problemas filosóficos, assim como as	Resolução de teste escrito Trabalho com texto Debate	<i>Esta competência pode ser facilmente apreciada a partir de um texto, desde que o texto seja argumentativo ou presente, ainda que de forma</i>

disciplinas filosóficas que deles se ocupam.		<i>resumida, uma teoria. Como o texto pode fazer parte de um teste escrito, também aí pode ser avaliada. Os debates nem sempre garantem que esta competência possa ser avaliada, pois uma das condições para que alguns debates tenham lugar consiste em o problema estar previamente identificado.</i>
Ser capaz de mostrar por que razão esses problemas são importantes.	Resolução de teste escrito <b>Ensaio</b> Exposição oral Debate	<i>Num teste escrito esta competência pode ser avaliada simplesmente com uma pergunta o mais directa possível. Uma das coisas que tanto um ensaio como uma exposição oral devem observar, é mostrar por que razão o problema tratado é importante. Mostrar isso pode também ser uma das exigências feitas aos intervenientes num debate.</i>
Saber distinguir Problemas filosóficos de problemas não filosóficos e de pseudo problemas.	Resolução de teste escrito Exposição oral Debate	<i>Num teste pode simplesmente perguntar-se ao aluno por que razão X não é um problema filosófico ou é um pseudo-problema; ou colocar um texto que contenha problemas não filosóficos ou pseudo-problemas. Um dos requisitos de uma exposição oral deve ser a de formular claramente os problemas em discussão e mostrar que não se podem confundir com outros problemas não filosóficos que lhe possam estar associados. O debate é um bom instrumento para verificar se os alunos confundem ou não o problema que está a ser discutido.</i>
Saber formular clara e Correctamente problemas filosóficos.	Resolução de teste escrito <b>Ensaio</b> Exposição oral Debate	<i>Esta competência pode ser avaliada da mesma maneira que a anterior, quer pela resposta a uma pergunta de teste escrito, quer como exigência para a realização de uma exposição oral ou de um debate. Também um ensaio deve sempre começar por formular</i>

		<i>claramente o problema acerca do qual se procura argumentar.</i>
Saber qual o problema que a teoria procura resolver.	Resolução de teste escrito Trabalho com texto <b>Ensaio</b> Exposição oral	<i>Num teste escrito esta competência tanto pode ser avaliada a partir de um texto em que se façam afirmações ou se apresentem argumentos, mas não esteja formulado o problema, como perguntando directamente que problema a teoria X procura resolver. Isso também é uma das coisas que se pode fazer com trabalho com texto, desde que o texto seja adequado. É também um dos requisitos de qualquer ensaio e exposição oral.</i>
Saber identificar a teoria.	Resolução de teste escrito Trabalho com texto Debate	<i>Pode ser avaliada a partir da reacção do aluno a afirmações ou pequenos textos incluídos nos testes, assim como a partir de um texto não demasiado complexo. Os intervenientes num debate devem, entre outras coisas, detectar as eventuais inconsistências dos seus interlocutores.</i>
Avaliar a teoria.  Mostrar se teoria resolve ou não o problema que procurava resolver.  Mostrar se a teoria levanta novos problemas.  Confrontá-la com as críticas que lhe são feitas.  Compará-la com teorias rivais.	Resolução de teste escrito <b>Ensaio</b> Exposição oral Debate Elaboração de trabalho de pesquisa	<i>Esta competência tem de ser adquirida de modo progressivo. Pode ser facilmente avaliada na resposta a um teste escrito, desde que a afirmação (ou afirmações) central da teoria seja enunciada e não seja exigido aos alunos que apontem todos os problemas que uma teoria levanta, ou todas as críticas que lhe são feitas, ou todos os contra-argumentos à teoria. Em contrapartida, os alunos podem apresentar novos argumentos e novos contra-argumentos de forma criativa. Este tipo de trabalho é central em qualquer ensaio, assim como numa exposição oral e, ainda mais, num debate. O trabalho de pesquisa também aparece aqui, pois a pesquisa em</i>

		<i>filosofia deve entender-se como a tentativa de descobrir outras (novas?) teorias acerca do mesmo problema, outras opiniões, e outras críticas. É isso que se espera de um trabalho de pesquisa filosófica e isso pode ser avaliado pelos resultados do trabalho. Este é o tipo de trabalho mais avançado de todos, pelo que deve ser utilizado apenas em certos contextos.</i>
Saber identificar argumentos.	Resolução de teste escrito Trabalho com texto Debate TPC	<i>Esta competência absolutamente nuclear na filosofia é facilmente avaliada a partir de textos argumentativos ou de qualquer situação de troca de argumentos, como é o caso dos debates. É um tipo de exercício que também pode ser testado como trabalho para casa, pois dificilmente o aluno pode ir buscar a resposta a um livro ou ao manual escolar e não leva muito tempo a ser resolvido.</i>
Saber avaliar argumentos.  Mostrar se o argumento é sólido.  Mostrar se o argumento é forte	Resolução de teste escrito Trabalho com texto <b>Ensaio</b> Exposição oral Debate TPC	<i>Esta é outra das competências centrais da actividade filosófica que deve estar presente nos ensaios, nas exposições orais e nos debates. Se há coisa que se deve procurar num texto, é se os seus argumentos (o texto tem de ter argumentos claro) são sólidos ou não; se são fortes ou não. A competência de avaliação da solidez de um argumento pode ser facilmente apreciada com exemplos simples que podem fazer parte de um teste escrito. O mesmo pode ser feito com os trabalhos para casa, sem se correr o risco de os alunos encontrarem a resposta já pronta em algum lugar.</i>
Comparar argumentos com outros argumentos importantes sobre	Resolução de teste escrito <b>Ensaio</b> Exposição oral	<i>Aqui os alunos têm de mostrar que conhecem a tradição filosófica. Num ensaio e numa exposição oral isso deve ser evidente e também se pode mostrar</i>

o mesmo problema e que fazem parte da tradição filosófica.	Debate Elaboração de trabalho de pesquisa	<i>num debate. Num teste isso pode ser feito com uma simples pergunta. Pode também ser pedido aos alunos um trabalho de pesquisa em que descubram outros argumentos acerca de um determinado problema.</i>
--	--	--

Foucambert diz que «*passar um teste aos alunos é como tirar um peixe de fora de água para ver se ele sabe nadar*», ou seja, se quisermos realmente averiguar as verdadeiras competências de alguém não fará mais sentido retirarmos os factores de ansiedade que os alunos podem sentir na realização de um teste. A aplicação do ensaio, ao dar tempo aos alunos, propicia que estes consigam evidenciar todo o seu saber. Se um aluno num ensaio não conseguir demonstrar que não sabe, ainda menos o fará num teste. Só se a função do teste for verificar se o aluno apreendeu o discurso do professor, mas isso é encarar a avaliação como um fim e não como um meio, como referido anteriormente.

Convém realçar que o ensaio como instrumento de avaliação aparece como método válido em seis das dez competências abordadas. Isto demonstra a utilidade e a pertinência do tema escolhido para o presente trabalho. O ensaio, como já referido, é um texto argumentativo em que se defende uma tese. Obviamente, nesta defesa é necessária a apresentação e defesa de argumentos relevantes para a discussão em causa. No entanto, os ensaios feitos por alunos do ensino secundário devem ser pequenos, para que os alunos se concentrem no essencial. A realização de um ensaio desenvolve capacidade de raciocínio e comunicação, o gosto pela pesquisa, a persistência, a responsabilidade e contribui para a construção da actividade filosófica por parte do aluno. Em caso de dificuldades, o professor pode elaborar documentos de apoio e ajudar a estruturar o trabalho. O professor, por sua vez, na avaliação do ensaio deve ter em conta a formulação do problema por parte do aluno, a qualidade dos argumentos utilizados e a organização e a coerência do texto em si.

Ao utilizar o ensaio como ferramenta de avaliação, o professor está a diversificar os elementos de avaliação assim como pode utilizar o ensaio como um instrumento de avaliação contínua. Ou seja, o aluno em vez de desenvolver um ensaio num determinado tempo para depois defender, elabora o ensaio ao longo do ano lectivo. Ao longo do ano lectivo podem ser solicitadas diversas tarefas relacionadas com o ensaio filosófico e estas contabilizarem para a avaliação. O aluno pode assim aperceber-se dos seus erros e aprender com eles. Assim sendo, não só o ensaio ficará dotado de uma qualidade superior como serviu para avaliar a progressão do aluno.

O ensaio filosófico pode ser considerado como uma ferramenta de avaliação formativa, uma vez que permite não só a classificação do aluno com também permite a identificação de possíveis lacunas que o aluno possa apresentar. Importa salientar que através do ensaio, como referido anteriormente no presente trabalho, pode ser trabalho uma miríade

de competências, conhecimentos e atitudes. Isto faz com que o aluno se construa não só como aluno mais sabedor, mas como cidadão esclarecido.



# 4. Aplicabilidade docente do ensaio filosófico

## 4.1. Plano de investigação

Com o objectivo de analisar o impacto do ensaio filosófico na melhoria das classificações dos alunos irá ser implementado o seguinte estudo. O plano de investigação utilizado será o plano *quase experimental*. A escolha de tal plano é feita com a justificação de que, segundo Almeida e Freire (2003), verifica-se uma aproximação ao plano experimental, contudo não se controlam algumas variáveis parasitas que podem interferir com a variável independente na explicação dos resultados. A presente investigação também irá utilizar outros instrumentos que são apanágio do plano de investigação *quase experimental* como é o caso de recurso a um grupo de comparação (grupo não aleatório) e utilização de séries temporais de registo.

### 4.1.1. Objectivo do estudo

O objectivo da presente investigação é averiguar o efeito da aplicação do ensaio filosófico na obtenção de melhores resultados por parte dos alunos.

### 4.1.2. Identificação das hipóteses:

Hipótese Nula ( $H_0$ ):

A aplicação do ensaio filosófico não promove a obtenção de melhores resultados nas questões de desenvolvimento presentes nas provas de avaliação.

Hipótese alternativa ( $H_1$ ):

A aplicação do ensaio filosófico promove a obtenção de melhores resultados nas questões de desenvolvimento presentes nas provas de avaliação.

A presente formulação de hipóteses indica que o sentido dos valores esperados é unidireccional, consequentemente estamos na presença de um teste uni caudal.

### 4.1.3. Identificação das variáveis:

Variável independente (1):

Aplicação do ensaio filosófico como instrumento de trabalho.

Variável dependente (2):

Nota da questão de desenvolvimento na prova de avaliação.

#### 4.1.4. Classificação das variáveis

A variável 1, quanto ao seu estatuto, é uma variável independente (activa), pois é aquela que é manipulada pelo investigador. Ao nível da sua natureza, a variável 1 pode ser classificada de qualitativa, mais precisamente, dicotómica e descontínua, uma vez que apenas descreve a aplicação ou não da metodologia de ensino utilizada pelo investigador. Por fim, é uma variável medida com recurso a uma escala nominal que classifica a existência (existência=1), ou não, da variável independente (inexistência=0).

A variável 2, quanto ao seu estatuto, é uma variável dependente, pois depende da influência da variável independente. A mesma variável é de natureza quantitativa, mais precisamente contínua, uma vez que é mensurável e pode-se exprimir em valores numéricos contínuos de 0 a 20. Por fim, ao nível da sua mensurabilidade, a variável 2 pode ser medida com recurso a uma escala intervalar paramétrica, tal facto justifica-se porque a frequência dos valores assume um valor quantitativo constante.

#### 4.1.5. Amostra

Para cumprir com os objectivos propostos, a presente investigação considerou dois grupos, o experimental e o de comparação. Considerou-se um grupo de comparação e não de controlo, uma vez que a distribuição dos sujeitos não pode ser feita aleatoriamente, consequentemente estamos na presença de um grupo de comparação. A amostragem tida em conta é uma amostragem por conveniência, pois houve um processo informal de selecção e não se procurou tanto a representatividade de elementos duma população, mas antes uma escolha controlada de sujeitos com certas características, um grupo que represente bem o fenómeno em estudo, neste caso, turmas do 10º ano de escolaridade que frequentem a disciplina de filosofia.

#### 4.1.6. Validade interna

A validade interna é o grau com que, no final da investigação, se consegue atribuir os resultados observados na variável dependente à manipulação da variável independente

(Almeida e Freire, 2003). Ao nível da validade interna na presente investigação convém ter em conta alguns pontos que podem interferir neste tipo de validade. O primeiro ponto é o ponto do contexto, este ponto está presente porque o aluno estuda em casa e o seu resultado na prova de avaliação também se encontra dependente da qualidade desse estudo. O segundo ponto é o ponto respeitante a selecção diferencial de sujeitos, ou seja, uma vez que são seleccionadas para o estudo duas turmas que mesmo sendo do mesmo ano de escolaridade e muito semelhantes entre si, podem possuir pequenas diferenças que influenciem os resultados obtidos. Por fim, tendo em conta que os alunos falam em si, é provável que os alunos da turma de comparação imitem o processo levado a cabo pela turma experimental.

#### 4.1.7. Validade externa

A validade externa reporta-se ao questionamento das condições que podem afectar a representatividade dos procedimentos e resultados e de que modo e com que grau de confianças se podem generalizar ao resto da população. O que se pode apontar em relação a validade externa é que a investigação levada a cabo teve como pano de fundo um determinado meio sócio económico e como tal apenas se pode generalizar aos alunos que vivam num meio semelhante.

#### 4.1.8. Procedimento

Como referido, a presente investigação apresenta o objectivo de averiguar o efeito da aplicação do ensaio filosófico na obtenção de melhores resultados por parte dos alunos. Para tal serão constituídos dois grupos: um grupo experimental e um grupo de comparação. Nestes contornos, o plano de investigação utilizado será um plano de investigação quase experimental. O estudo irá decorrer na Escola Secundária com 3º ciclo do Fundão em duas turmas do 10º ano de escolaridade. O grupo experimental será a turma CT-1 e o grupo de comparação será a turma CT-2.

O estudo iniciará com uma avaliação dos alunos referente ao modo como escrevem e argumentam as suas ideias, essa avaliação consistirá na classificação obtida na questão de desenvolvimento realizada no final do primeiro período. Este será o primeiro momento do estudo.

O segundo momento do estudo reside na aplicação do método de ensino baseado no ensaio filosófico. Será dada uma aula ao grupo experimental (CT-1) no dia 25 de Março de 2011 com base no método referido.

Em seguida, mais propriamente na semana seguinte, vai ser realizada mais uma prova de avaliação e será com base nesse exercício, mais concretamente na questão de desenvolvimento que feita a avaliação do grupo experimental e do grupo de comparação.

Por fim, será feita a análise dos dados obtidos. Vai ser feita uma primeira comparação entre os resultados obtidos na primeira e segunda avaliação dos respectivos grupos e verificar se houve um incremento. Com base no incremento obtido será extraída uma conclusão acerca da eficácia do método estudado. Também será feita uma comparação entre a evolução dos resultados de cada turma e verificar se a evolução do grupo experimental foi superior a evolução do grupo de comparação.

#### 4.1.9. Cuidados a ter com as variáveis parasitas

Existem algumas variáveis parasitas que podem influenciar o estudo. A primeira a apontar é referente à atenção e ao comportamento menos apropriado que podem apresentar durante a aplicação do referido método de ensino. Com o propósito de minorar o efeito desta variável será dito aos alunos que terão que fazer um exercício escrito no final da aula onde devem aplicar o lhes foi ensinada na dita aula. Isto fará com que a atenção dos alunos seja satisfatória.

#### 4.1.10. Questões éticas

Uma questão ética que pode ser apresentada ao estudo elaborado estará relacionada com a aplicação do estudo em apenas uma turma e não em mais turmas, uma vez que o objectivo é melhorar a prestação dos alunos. A resposta que pode ser apontada é que aplicação do referido estudo servirá para comprovar a eficácia do ensaio filosófico. Só depois da comprovação elaborada é que pode ser feita a generalização e subsequente aplicação do método as restantes turmas.

## 4.2. Caracterização das turmas

Para a elaboração da presente investigação foram seleccionadas duas turmas: o 10º CT-1 e o 10º CT-2. Esta selecção teve como critério principal a semelhança, uma vez que das cinco turmas seguidas em contexto de estágio pedagógico eram aquelas que apresentavam mais semelhanças entre si ao nível das características dos alunos. Outro aspecto que contribuiu para a referida escolha foi o facto de ambas as turmas terem realizados testes iguais. Este escrutínio resultou de um inquérito que foi passado às turmas acompanhadas em contexto de estágio pedagógico<sup>2</sup> (cf. Anexo I). Iremos em seguida expor a caracterização das supracitadas turmas.

As turmas apresentaram uma homogeneidade no que diz respeito a idade (cf. Tabela 7). Assim sendo, a turma CT-1 é constituída vinte e quatro alunos, onde doze alunos apresentam a idade de quinze anos, onze alunos com a idade de dezasseis anos e um aluno com dezoito anos. Por sua vez, a turma CT-2 é constituída por vinte e sete alunos, onde dezasseis alunos apresentam a idade de quinze anos e onze alunos com a idade de dezasseis anos.

Tabela 7: Relação entre as turmas e a idade

**Idade \* turma Crosstabulation**

Count

		Turma		Total
		CT-1	CT-2	
Idade	15	12	16	28
	16	11	11	22
	18	1	0	1
Total		24	27	51

Em relação ao género sexual, a turma CT-1 é constituída por sete elementos do sexo masculino e dezasseis elementos do sexo feminino. Já na turma CT-2 existe um maior equilíbrio, uma vez que existem treze elementos do sexo masculino e catorze elementos do sexo feminino (cf. Tabela 8). Este é o parâmetro onde as turmas mais se distanciam.

<sup>2</sup> Chama-se a atenção para o facto de o questionário ter sido construído para o relatório de estágio. Por esse motivo apenas foram considerados pertinentes para a presente investigação em causa os pontos 2, 3, 9 e 10.

Tabela 8: Relação entre as turmas e o gênero.

**Gênero \* turma Crosstabulation**

Count

		Turma		Total
		CT-1	CT-2	
Gênero	Masculino	7	13	20
	Feminino	17	14	31
Total		24	27	51

Também foi considerado pertinente averiguar acerca das habilitações dos pais dos alunos de forma a verificar a existência ou inexistência de diferenças significativas entre as turmas estudadas (cf. Tabela 9). Assim sendo, a turma CT-1 apresentou três mães com escolaridade inferior ao nono ano, três mães com o nono ano de escolaridade, nove mães com o décimo segundo ano de escolaridade e nove mães com o grau de licenciatura ou superior. Na turma CT-2, existem duas mães com habilitação inferior ao nono ano de escolaridade, oito mães com o nono ano de escolaridade, nove mães com o décimo segundo ano de escolaridade e, por fim, existem nove mães habilitadas com o nível de licenciatura ou superior.

Tabela 9: Relação entre as turmas e as habilitações das mães.

**Habilitações mãe \* turma Crosstabulation**

Count

		Turma		Total
		CT-1	CT-2	
Habilitações mãe	< 9 Ano de escolaridade	3	2	5
	9 Ano de escolaridade	3	8	11
	12 Ano de escolaridade	9	8	17
	Licenciatura ou superior	9	9	18
Total		24	27	51

De igual modo, o procedimento aplicado para a averiguação das habilitações das mães dos alunos em causa foi repetido para a análise dos pais dos alunos (cf. Tabela 10). Desta forma, a turma CT-1 apresentou quatro pais com habilitações inferiores ao nono ano de escolaridade, nove pais com o nono ano de escolaridade, outros nove com o décimo ano de escolaridade e apenas dois pais são licenciados ou superior. Na turma CT-2 existem sete pais com escolaridade inferior ao nono ano de escolaridade, cinco apresentam o nono ano de

escolaridade, dez possuem o décimo segundo ano de escolaridade e cinco ostentam o nível de licenciatura ou superior.

Tabela 10: Relação entre as turmas e as habilitações dos pais.

#### Habilitações pai \* turma Crosstabulation

Count

		Turma		Total
		CT-1	CT-2	
Habilitações pai	< 9 Ano de escolaridade	4	7	11
	9 Ano de escolaridade	9	5	14
	12 Ano de escolaridade	9	10	19
	Licenciatura ou superior	2	5	7
Total		24	27	51

No inquérito distribuído aos alunos encontrava-se uma questão respeitante ao grau de dificuldade que os alunos conferem à disciplina de filosofia (cf. Tabela 11). Dos alunos pertencentes a turma CT-1, três classificaram a disciplina como fácil, onze como uma disciplina de dificuldade razoável, oito como difícil e dois como muito difícil. Dos alunos que constituem a turma CT-2, apenas um aluno classificou a disciplina como fácil, onze como razoável, quinze como uma disciplina difícil e nenhum aluno a considerou como muito difícil. De salientar que em nenhum aluno, em ambas as turmas, classificou a disciplina de filosofia como muito fácil.

Tabela 11: Relação entre as turmas e a dificuldade conferida a disciplina de filosofia.

#### Dificuldade da disciplina de filosofia \* turma Crosstabulation

Count

		Turma		Total
		CT-1	CT-2	
Dificuldade da disciplina de filosofia	Fácil	3	1	4
	Razoável	11	11	22
	Difícil	8	15	23
	Muito difícil	2	0	2
Total		24	27	51

Por fim, foi também inquerido a existência de retenções em anos anteriores ao presente (cf. Tabela 12). Apenas dois alunos na turma CT-1 apresentaram retenções em anos

anteriores, todos os restantes atingiram o décimo ano de escolaridade sem terem ficado retidos em anos anteriores.

Tabela 12: Relação entre as turmas e retenções em anos anteriores.

**Retenção em anos anteriores \* turma Crosstabulation**

Count

		Turma		Total
		CT-1	CT-2	
Retenção em anos anteriores	Sim	2	0	2
	Não	22	27	49
Total		24	27	51

### 4.3. Análise dos resultados

Uma vez concluído o estudo a que o presente trabalho se propôs, torna-se pertinente e necessário analisar os resultados atingidos. Iremos começar pelo momento do pré teste. Como indicado no procedimento do plano de investigação, o momento do pré teste coincide com a aplicação do segundo teste de avaliação. Apresenta-se em seguida as tabelas com os resultados obtidos nesse momento (cf. Tabela 12 e 13). Em primeiro lugar apresentaremos as tabelas relativas ao grupo experimental e em seguida as tabelas relativas ao grupo de comparação<sup>3</sup>.

Tabela 13: Notas globais obtidas no segundo teste de avaliação (pré-teste) no grupo experimental. Os valores respeitam uma escala de 0 a 200.

Aluno	Teste 2	Aluno	Teste 2
1	141	14	115
2	87	15	158
3	121	16	98
4	157	17	118
5	42	18	46
6	113	19	37
7	106	20	98
8	166	21	121
9	62	22	94
10	89	23	72
11	69	24	56
12	156	25	136
13	72	Média	101,20

Tabela 14: Notas da questão de desenvolvimento obtidas no segundo teste de avaliação (pré-teste) no grupo experimental. Os valores respeitam uma escala de 0 a 200.

Aluno	Questão de desenvolvimento	Aluno	Questão de desenvolvimento
1	160	14	20

<sup>3</sup> De salientar que, por motivos de confidencialidade, os nomes dos alunos foram omitidos e substituídos por números que não coincidem necessariamente com os seus números de aluno.

2	60	15	80
3	73	16	40
4	160	17	80
5	20	18	60
6	20	19	40
7	160	20	40
8	120	21	20
9	20	22	40
10	40	23	20
11	20	24	40
12	80	25	80
13	20	Média	60,53

Das duas tabelas enunciadas em cima podemos verificar que a média global obtida é positiva (101,2 valores), enquanto a média resultante da questão de desenvolvimento é claramente negativa (60,5 valores). De salientar que houve doze alunos (48%) que conseguiram uma classificação positiva em oposição aos restantes treze (52%) alunos que apenas obtiveram uma classificação negativa. Em relação a questão de desenvolvimento, apenas quatro alunos (16%) obtiveram uma classificação positiva, o que explica a razão de média ter sido tão baixa. A diferença entre o resultado positivo da nota global e o resultado negativo da questão de desenvolvimento pode ser explicada pelo facto de os alunos terem conseguido acumular pontos suficientes na parte restante do teste, de forma a conseguirem compensar os resultados negativos da questão de desenvolvimento. Uma primeira conclusão que se pode extrair dos resultados obtidos é que, de uma forma geral, os alunos manifestam carências ao nível da construção de uma resposta à uma questão de desenvolvimento, uma vez que apenas quatro alunos conseguiram uma classificação positiva neste patamar. Em seguida apresentamos as tabelas referentes ao mesmo momento, só que referentes ao grupo de comparação (cf. Tabela 14 e 15).

Tabela 15: Notas globais obtidas no segundo teste de avaliação (pré-teste) no grupo de comparação. Os valores respeitam uma escala de 0 a 200.

Aluno	Teste 2	Aluno	Teste 2
26	131	40	58
27	151	41	31
28	105	42	162
29	113	43	105
30	65	44	86
31	56	45	133

32	100	46	122
33	56	47	110
34	126	48	152
35	107	49	115
36	89	50	97
37	101	51	173
38	92	<b>Média</b>	105,46
39	106		

Tabela 16: Notas globais obtidas no segundo teste de avaliação (pré-teste) no grupo de comparação. Os valores respeitam uma escala de 0 a 200.

Aluno	Questão de desenvolvimento	Aluno	Questão de desenvolvimento
26	133,3	40	20
27	80	41	0
28	33,3	42	120
29	80	43	40
30	0	44	120
31	33,3	45	146,6
32	40	46	173,3
33	0	47	20
34	80	48	120
35	120	49	120
36	80	50	40
37	20	51	166,6
38	80	<b>Média</b>	73,85
39	73,3		

Após uma análise preliminar dos resultados do pré teste no grupo de comparação, constatamos que os parâmetros qualitativos do grupo experimental se repetem no grupo de comparação. Ou seja, o grupo de comparação também apresenta uma média positiva no que diz respeito a nota global (105,5 valores) e apresenta igualmente uma média negativa na reposta à questão de desenvolvimento (73,8 valores). Nesta turma houve dezassete classificações positivas (65,3%) na classificação global em oposição às restantes nove (34,7%) classificações negativas. No que diz respeito à questão de desenvolvimento, os resultados inverteram-se, uma vez que resultaram nove classificações positivas (34,7%) em contraposição de dezassete classificações negativas (65,3%). No entanto, é de salientar que os resultados obtidos no grupo de comparação foram ligeiramente melhores dos obtidos no grupo

experimental. As mesmas carências identificadas no grupo experimental foram também desveladas no grupo de comparação.

Tendo em conta o objectivo do presente trabalho, foi realizada a aplicação de um método de ensino que tem como base o ensaio filosófico. A aula decorreu como indicado na planificação exposta em anexo (cf. Anexo III). A prestação dos alunos nesta aula foram avaliados, cujos resultado obtidos são reproduzidos em seguida (cf. Tabela 16). A questão proposta para resolução em tempo de aula, assim como os respectivos critérios de conclusão estão igualmente expostos na referida planificação.

Tabela 17: Notas obtidas no momento de intervenção no grupo experimental. Os valores totais respeitam uma escala de 0 a 200.

Aluno	Tese	Argumentos	Conclusão	Teorias	Estrutura	Total
1	40	30	40	20	20	150
2	20	30	10	30	20	110
3	40	30	20	20	20	130
4	30	40	30	40	30	170
5	20	20	10	20	20	90
6	40	40	10	40	30	160
7	20	30	30	30	20	130
8	20	40	30	40	20	150
9	00	20	30	20	10	80
10	30	30	20	10	10	100
11	40	30	20	40	30	160
12	40	40	40	20	30	170
13	40	40	30	20	30	160
14	40	20	20	20	30	130
15	40	30	30	20	20	140
16	00	20	30	20	20	90
17	20	20	10	30	20	100
18	00	20	10	20	10	60
19	00	20	20	20	10	70
20	20	20	30	10	20	100
21	40	40	10	20	30	140
22	00	20	20	20	30	90
23	20	30	30	40	20	140
24	20	30	40	20	20	130
25	30	40	30	40	20	160
<b>Médias</b>	<b>20,50</b>	<b>20,88</b>	<b>20,34</b>	<b>20,46</b>	<b>20,15</b>	<b>123,46</b>

Após a intervenção realizada no grupo experimental constatou-se uma avaliação satisfatória, uma vez que dezanove alunos conseguiram uma classificação positiva (76%) e apenas seis alunos (24%) não conseguiram atingir este patamar, como indica a tabela abaixo reproduzida (cf. Tabela 17). Também é de salientar houve uma percentagem elevada (24%) de alunos acima da nota de dezasseis valores, sendo que a maioria dos alunos (52%) ficou classificado entre os valores 10 e 15. Nesta intervenção foram avaliadas diversos patamares, todos eles indispensáveis na construção de um ensaio filosófico e os resultados obtidos permitem a extracção da conclusão de que a intervenção foi bem sucedida.

Tabela 18: Percentagens das notas resultantes da intervenção junto do grupo experimental. Os valores totais respeitam uma escala de 0 a 100%.

classificação\_notas\_ensaio (percentagem)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Classificação negativa	6	11,8	24,0	24,0
	Classificação entre 10 valores e 12 valores	4	7,8	16,0	40,0
	Classificação entre 13 e 15	9	17,6	36,0	76,0
	Classificação igual ou superior a 16	6	11,8	24,0	100,0
	Total	25	49,0	100,0	
Missing	System	26	51,0		
Total		51	100,0		

Importa ressaltar que a avaliação da intervenção poderia ser dispensável tendo em conta o plano investigação adoptado, pois estamos a acrescentar mais um momento de avaliação pós teste. No entanto, esta avaliação foi elaborada como forma de garantir a atenção dos alunos para a dita intervenção, uma vez que a classificação obtida contará para as notas finais dos alunos. De igual forma, uma vez que a presente investigação decorreu um contexto pedagógico, também foi uma forma de diversificar os métodos de avaliação.

Após a realização da intervenção chega o momento de efectuar o pós teste e averiguar acerca da evolução dos respectivos grupos em estudo<sup>4</sup>. Como referido no plano de

<sup>4</sup> É importante apontar o facto de semanas antes da intervenção no grupo experimental a realização de um terceiro teste que poderia ter sido utilizado como momento do pré teste. Tal decisão não aconteceu porque o terceiro teste foi realizado em condições muito especiais, uma vez que se tratava de um teste intermédio nacional e não era um teste construído pelo docente da disciplina. Tendo em conta que a

investigação, o momento de pós teste coincidiu com a aplicação do quarto momento de avaliação. Os resultados obtidos são descritos nas tabelas enunciadas em seguida (cf. Tabela 18, 19, 20 e 21).

Tabela 19: Notas globais obtidas no quarto teste de avaliação (pós-teste) no grupo experimental. Os valores respeitam uma escala de 0 a 200.

Aluno	Teste 4	Aluno	Teste 4
1	145	14	116
2	133	15	171
3	145	16	155
4	178	17	135
5	53	18	85
6	150	19	57
7	126	20	120
8	187	21	143
9	109	22	92
10	92	23	126
11	92	24	88
12	176	25	138
13	82	Média	123,76

Tabela 20: Notas da questão de desenvolvimento obtidas no quarto teste de avaliação (pós-teste) no grupo experimental. Os valores respeitam uma escala de 0 a 200.

Aluno	Questão de desenvolvimento	Aluno	Questão de desenvolvimento
1	160	14	100
2	66,7	15	133,3
3	160	16	133,3
4	166,7	17	133,3
5	33,3	18	66,7
6	160	19	0
7	133,3	20	66,7
8	200	21	100

formulação das questões, assim como a construção dos critérios de correcção foram diferentes dos restantes testes realizados pelos alunos, foi tomada a decisão de ignorar este teste e apontar os resultados do segundo teste como mais fidedignos, de forma a estabelecer uma comparação entre o pré teste e pós teste mais credível.

9	120	22	120
10	120	23	100
11	100	24	66,7
12	186,7	25	160
13	66,7	Média	114,13

Tabela 21: Notas globais obtidas no quarto teste de avaliação (pós-teste) no grupo de comparação. Os valores respeitam uma escala de 0 a 200.

Aluno	Teste 4	Aluno	Teste 4
26	130	40	97
27	163	41	41
28	148	42	177
29	171	43	123
30	117	44	110
31	112	45	135
32	127	46	119
33	101	47	132
34	125	48	175
35	111	49	112
36	136	50	127
37	113	51	174
38	114	Média	126,69
39	104		

Tabela 22: Notas da questão de desenvolvimento obtidas no quarto teste de avaliação (pós-teste) no grupo de comparação. Os valores respeitam uma escala de 0 a 200.

Aluno	Questão de desenvolvimento	Aluno	Questão de desenvolvimento
26	133,3	40	66,7
27	160	41	0
28	126,7	42	166,7
29	186,7	43	86,7
30	93,3	44	66,7
31	100	45	120

32	133,3	46	133,3
33	86,7	47	120
34	153,3	48	186,7
35	66,7	49	133,3
36	100	50	66,7
37	100	51	200
38	133,3	<b>Média</b>	114,87
39	66,7		

Expostas as tabelas respeitantes chega momento de elaborar as devidas comparações e retirar as respectivas conclusões. Podemos começar por comparar as evoluções graduais das notas globais das duas turmas em estudo. A média da turma experimental evoluiu de 101,20 valores para 123,76 valores, reflectindo uma evolução de 22,56 valores. Por sua vez, a evolução da média do grupo de comparação demonstrou um incremento de 21,23 valores que resultaram de uma passagem de 105,46 valores para 126,69 valores. Estes valores podem ser confirmados na tabela seguinte (cf. Tabela 22). Daqui resulta que ambas as turmas apresentaram uma nítida evolução, no entanto a evolução no grupo experimental foi superior em 1,33 valores. De referir que o objectivo principal do presente trabalho não é o de comparar as notas globais, uma vez que estas envolvem a presença de outras questões para as quais não houve uma intervenção directa por parte da investigação. No entanto, foi considerado oportuno, uma vez que a aplicação do ensaio também desenvolve competências que podem ser aplicadas de forma indirecta na resolução das restantes questões, nomeadamente nas questões de escolha múltipla. As competências resultantes do ensaio filosófico que podem ser aplicadas na resolução de questões de escolha múltipla são as competências da atenção e do discernimento do que é importante do que não é.

Tabela 23: Comparação entre as médias globais dos grupos em estudo. Os valores respeitam uma escala de 0 a 200.

#### Group Statistics

Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pré teste_nota global	Experimental	25	101,20	38,283	7,657
	Comparação	26	105,46	34,383	6,743
pós teste_nota global	Experimental	25	123,76	36,839	7,368
	Comparação	26	126,69	29,602	5,806

Em seguida iremos aplicar o mesmo procedimento aos resultados da questão de desenvolvimentos, este sim, o objectivo primordial do presente trabalho. O grupo

experimental apresentou uma média inicial de 60,53 valores<sup>5</sup> e uma média final de 114,13 valores. Desta forma, concluiu-se uma evolução de 53,60 valores, sendo esta evolução bastante significativa, uma vez que a média praticamente duplicou (cf. Tabela 23).

No que respeita ao grupo de comparação, também neste foi registado uma evolução, uma vez passou de uma média inicial de 73,85 valores para uma média final de 114,87 valores, demonstrando uma evolução de 41,02 valores. Comparando as respectivas evoluções constatamos que a evolução do grupo experimental foi superior em 12,58 valores (cf. Tabela 23).

Tabela 24: Comparação entre as médias da questão de desenvolvimento dos grupos em estudo. Os valores respeitam uma escala de 0 a 200.

#### Group Statistics

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pré teste_ questão_ desenvolvimento	Experimental	25	60,53	45,903	9,181
	comparação	26	73,85	52,151	10,228
pós teste_ questão_ desenvolvimento	Experimental	25	114,13	48,737	9,747
	comparação	26	114,87	46,123	9,045

A diferença entre as evoluções apresentadas pode-se atribuir a intervenção realizada no grupo experimental. Tal atribuição justifica-se, uma vez que todos os restantes processos intervenientes no processo de ensino aprendizagem foram idênticos para as turmas em questão. A matéria foi igual e respeitou planificações de aula iguais, pois o professor é o mesmo. O registo de alunos de ambas as turmas que frequentam o apoio da disciplina também é semelhante. De igual forma, ambas as turmas apresentam comportamentos e níveis de participação semelhantes, sendo duas turmas muito semelhantes, razão pela qual foram escolhidas para o estudo em causa. Uma objecção que pode ser apresentada pode estar relacionada com a quantidade de estudo realizado por cada turma. Ou seja, a diferença evolutiva pode ser justificada pela razão de uma turma ter mais estudado em casa do que a outra turma. A esta objecção pode responder-se que tal parece pouco provável, uma vez que os grupos em estudo são bastante semelhantes entre si, logo poder-se-á concluir que o tempo de estudo dispendido, a nível global, será igualmente semelhante.

Foi realizada uma averiguação da correlação entre o momento de avaliação da intervenção e o momento do pós teste com o objectivo de credibilizar os resultados obtidos O

<sup>5</sup> As notas da questão de desenvolvimento originalmente não respeitam uma escala de 0 a 200 valores. No entanto, para uma melhor comparação e compreensão dos dados expostos tomou-se a decisão de converter todos os valores do presente trabalho de forma a respeitar a escala de 0 a 200 valores.

tipo de correlação escolhida foi uma correlação bivariada, uma vez que, segundo Pereira (2006), permite a medição entre variáveis. A correlação bivariada escolhida, mais propriamente foi a correlação de Pearson. A correlação entre os resultados entre os resultados da intervenção no grupo experimental e os resultados obtidos no pós teste do grupo experimental é de 0.567 (cf. Tabela 24). A utilização deste teste estatístico permitiu retirar a conclusão de que existe uma correlação positiva moderada significativa, uma vez que, de acordo com Pereira (2006), os coeficientes de correlação podem variar entre -1 (associação negativa perfeita) e +1 (associação positiva perfeita). O valor 0 indica a inexistência de relação linear entre as variáveis. Sendo assim, uma correlação de 0.567 é uma correlação positiva moderada significativa a 5%.

Tabela 25: Correlação existente entre os resultados da intervenção e os resultados do pós teste. Os valores respeitam uma escala de -1 a +1.

#### Correlations

		avaliação_ensaio	pós teste_questão_desenvolvimento
avaliação_ensaio	Pearson Correlation	1	,576**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	25	25
pós teste_questão_desenvolvimento	Pearson Correlation	,576**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	25	51

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Esta correlação não significa causalidade, pois na prática a mesma competência está a ser avaliada duas vezes (na intervenção e no pós teste). Esta correlação foi averiguada com o objectivo de credibilizar os resultados obtidos, uma vez que os alunos foram avaliados por dois avaliadores diferentes (o Professor Miguel Cardoso no pré e pós teste e o professor estagiário na intervenção). Assim sendo, a presente correlação demonstra uma semelhança nos resultados obtidos, o que garante a sustentabilidade do estudo.

Mais uma vez se ressalva o facto de que a intervenção foi o único aspecto que distinguiu uma turma da outra, de onde se conclui que esta intervenção foi preponderante para a obtenção de uma evolução maior do grupo onde ela foi realizada. Também se chama a atenção para o aspecto de que as médias apresentadas pelo grupo de comparação serem superiores ao grupo experimental em ambos os momentos de avaliação. No entanto, tal facto não influencia as conclusões obtidas, uma vez que o objectivo é averiguar a evolução da prestação das turmas e não a avaliação das notas em termos absolutos.

Outro ponto importante do presente trabalho encontra-se relacionado com a validade externa, ou seja, com o grau de confiança com que se pode generalizar as presentes conclusões ao resto da população. Mais uma vez se destaca, o que também já foi referido no plano de investigação, que o presente estudo foi elaborado em condições muito especiais, como tal a generalização das conclusões não pode ser feita com exactidão, uma vez que esta exigiria uma série de prerrogativas como uma amostra representativa, o que foi impossível de acontecer, por motivos da especificidade do estágio em si. Como tal, o que se pode afirmar com certeza, é que numa turma foi elaborado um plano de estudos de acordo com o ensaio filosófico e que esta intervenção apresentou resultados positivos e conseqüentemente uma melhoria na avaliação e no processo de ensino aprendizagem respeitante.

Um último aspecto que se expõe em defesa das conclusões obtidas está relacionado com a imparcialidade dos mesmos, pois a avaliação dos momentos de avaliação em ambas as turmas foi realizada pelo docente responsável pela turma e não pelo investigador.



## 5. Conclusão

Agora que o trabalho final chega ao seu término é pertinente ressaltar alguns pontos e reflectir sobre os mesmos. Durante o percurso realizado houve sempre duas perguntas que permaneceram implicitamente como pano de fundo. A primeira questionava a existência do próprio ensaio filosófico e a segunda questionava a pertinência deste para o exercício docente. Em relação à primeira pergunta, foi demonstrado a indiscutível existência do ensaio filosófico. Este último existe enquanto possibilidade da própria filosofia, dado que permite o aparecimento desta num formato abrangente e atraente. O ensaio filosófico é assim descrito como uma defesa sustentada de uma tese. Obviamente, esta defesa terá que conter particularidades características do próprio filosofar. A formulação da defesa da tese também varia de acordo com o conhecimento e experiência do autor, de forma a não ser encarada como um mero somatório de teses e argumentos. Em jeito de resumo, convém salientar que um ensaio filosófico deve abarcar quatro níveis. O primeiro reside na busca de informação disponível para um determinado tema e o segundo é a escolha da tese a defender. Por sua vez, o terceiro nível é relativo aos argumentos que sustentam a tese e o último nível, o topo da pirâmide, está presente quando nova informação é acrescentada.

No entanto existem várias formas de convocar a presença dos quatro níveis enunciados num ensaio filosófico. Por essa razão foram expostos alguns tipos de planeamentos que um autor pode seguir na concretização do seu ensaio enquanto estruturantes do pensamento e da reflexão filosófica. A existência destes métodos permite a localização de pontos de referência que auxiliam o autor a manter uma atitude assertiva no seu trabalho. Como complemento de um planeamento deve existir uma estrutura do respectivo trabalho. Sendo assim, procurou-se estabelecer uma estrutura coerente e abrangente que reunisse todos os elementos indispensáveis na construção de um ensaio filosófico. A presente estrutura indicou oito subpartes que respeitam os parâmetros expostos.

Podemos identificar uma tensão que se encontra implícita na construção de ensaios e na sua respectiva avaliação. Essa tensão reside na oscilação entre um pólo mais lógico e um pólo mais meta-filosófico. Ou seja, devemos dar primazia a um formato mais lógico onde se releve o encadeamento e a capacidade de organização e construção de pensamento organizados. Ou devemos dar mais importância a um formato reflexivo e exegético onde o espírito crítico se manifeste em todo o seu vigor numa fase anterior aos próprios problemas filosóficos. Os defensores do contexto mais lógico e analítico sustentam uma filosofia direccionada para a análise dos problemas e clarificação das soluções. Por sua vez, os defensores de uma concepção de uma filosofia mais meta-filosófica resguardam uma filosofia dirigida aos pressupostos e bases de toda a teoria filosófica. A pergunta que se coloca é: será possível conciliar estas diferentes visões no exercício docente da disciplina de filosofia? A resposta que poderemos indicar irá no sentido negativo, mas isto não quer dizer que tenhamos de optar por uma visão e descartar simplesmente a outra. Simplesmente existirão

momentos de avaliação onde uma visão (analítica) poderá fazer mais sentido como no ensino da lógica e outros momentos onde a outra conceptualização (continental) poderá fazer mais sentido como no ensino das teorias do conhecimento.

Mas se até aqui foi dado espaço às características do próprio ensaio como resposta a primeira questão enunciada na presente conclusão, convém agora responder a segunda questão que não é menos importante. Qual a pertinência do ensaio filosófico para o exercício docente? Um dos objectivos indispensáveis para garantir um ensino de filosofia com qualidade está patente na promoção do pensamento por parte dos alunos, pois a filosofia é uma actividade crítica e racional que apela a diversas competências. Mais do que saber quem defendeu certas ideias, interessa proporcionar um enfoque crítico a essas mesmas ideias. Objectivo esse que se pode encontrar exposto no próprio programa curricular da disciplina. O estudante tem de ser estimulado a pensar e a tomar posição, só assim é que se pode iniciar na arte do filosofar. Como foi dito anteriormente, estudar filosofia não é só repetir as ideias filosóficas alheias, importa atingir um novo patamar, onde nova informação seja acrescentada. O ensino de filosofia possui uma particularidade que lhe é característica, pois o docente não deve reproduzir aquilo que lhe foi apresentado, mas sim aplicar e desenvolver a matéria em curso. Podemos e devemos identificar a mesma característica no aluno e considerar o ensaio filosófico como um meio privilegiado para promover esta aplicabilidade dos conteúdos filosóficos. Outro aspecto que merece ser salientado no ensaio filosófico é o trabalho de texto que é desenvolvido, opinião defendida por Gonçalves (1995) quando afirma que a aprendizagem da filosofia se faz de forma contextualizada, lendo e comentando os textos da tradição pressentindo os textos futuros e até antecipando-os. O ensaio também permite ao aluno demonstrar que está na posse dos conhecimentos transmitidos na sala de aula e igualmente possibilita a oportunidade para que o aluno manifeste uma posição defensável. O ensaio filosófico aparece assim como um promotor da formação do homem não só a nível intelectual, mas também a nível cívico.

E precisamente por ter também esta componente formativa ao nível cívico que foi considerado importante a existência de uma pequena reflexão acerca do contributo do ensaio para a vida cívica do aluno que hoje que será o cidadão de amanhã. Infelizmente, vários estudos apontam para o afastamento dos jovens da vida cívica, o que demonstra a necessidade de uma educação mais acutilante para o exercício da cidadania. Assim sendo, foram averiguados os contributos que o ensaio filosófico pode apresentar de forma a animar esta educação para a cidadania. Esse contributo foi dividido em três patamares: o patamar estrutural, o segundo será o cognitivo e o terceiro dirá respeito às atitudes. No primeiro patamar forma apontadas as vantagens metodológicas e organizacionais que o tipo de ensaio abordado fomenta. No patamar cognitivo foram identificadas todas as vantagens que derivam do manuseamento dos conteúdos dos ensaios. Por fim, no patamar das atitudes podemos inserir todo o “saber estar” que o ensaio filosófico proporciona, uma vez que fomenta o espírito cívico na participação do debate e a construção de um espírito crítico assertivo.

No entanto, importa reter que um dos objectivos essenciais do presente trabalho é o de encarar o contributo do ensaio filosófico para uma avaliação eficaz do aluno e do próprio processo de ensino/aprendizagem. Para tal, considerou-se conveniente esboçar um breve resumo do que pode ser entendido como uma avaliação concisa e assertiva. Desta forma, procurou-se relevar que a principal finalidade da avaliação é o de contribuir para uma melhoria na formação dos jovens. Este rumo da avaliação encontra-se nas antípodas de quem encara a avaliação como um fim e não como um meio, que é a forma correcta como ela deve ser assumida. Foi salientada a importância de uma avaliação formativa onde a finalidade reside no fornecimento de informações que permitam uma adaptação do ensino às diferentes personalidades observadas na aprendizagem. Este modelo de avaliação permite a resposta aos pressupostos estabelecidos no programa curricular da disciplina de filosofia, assim como o ensaio filosófico contém uma série de características que o tornam um instrumento preferencial de avaliação em filosofia. O ensaio filosófico permite uma avaliação integral do aluno, uma vez que permite a conciliação entre conteúdos e competências. E nesta matéria chama-se a atenção para o facto de se considerar, no presente trabalho, que na avaliação de uma competência está sempre inerente uma avaliação dos conteúdos. É impossível um aluno manifestar competências relacionadas com uma teoria sem estar na posse da teoria. Em filosofia não há competências desprovidas de conteúdo.

Importa reter que um docente com a utilização do ensaio filosófico como instrumento de avaliação está dar uma excelente oportunidade ao aluno de este manifestar as suas competências, sendo estas indicadoras da posse ou não dos conteúdos específicos da disciplina. Outro aspecto relevante é o facto de o ensaio permitir não só a avaliação do aluno, mas também avalia a dinâmica professor/aluno.

Por fim, foi considerado necessário complementar o presente estudo com a aplicação de estudo prático sobre o tema analisado. Desse estudo aplicado resultou a conclusão de que a intervenção elaborada numa turma de acordo com as directrizes do ensaio filosófico apresentou indicadores positivos de que o ensaio filosófico promove a apreensão de competências filosóficas. Tal conclusão é sustentada pelos argumentos expostos na análise dos resultados obtidos, onde se salienta o facto de a evolução do grupo intervencionado ter sido superior à evolução do grupo não intervencionado. Podem-se apresentar objecções de que o estudo realizado não apresenta uma validade externa suficientemente controlada para se pode generalizar os efeitos positivos do ensaio filosófico. No entanto, também não era esse o objectivo da intervenção efectuada, o que se conclui é que numa turma específica houve uma intervenção de acordo com as directrizes do ensaio filosófico e esta intervenção ajudou a evolução dos alunos. Para a generalização das presentes conclusões extraídas seria necessário a elaboração de uma investigação muito mais controladora e interventiva, factores que requereriam um acompanhamento mais efectivo por parte do investigador. No entanto, fica aqui demonstradas algumas provas de como trabalhar o ensaio filosófico no âmbito da docência pode ser recompensador, quer para o aluno, quer para o professor.



## 6. Bibliografia

Almeida, Aires & Costa, António (s. d.). *Avaliação das aprendizagens*. Retirado do Web site: [http://www.didacticaeditora.pt/arte\\_de\\_pensar/aval\\_aprend\\_filosofia.pdf](http://www.didacticaeditora.pt/arte_de_pensar/aval_aprend_filosofia.pdf).

Alves, C. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Arends, Richard (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Mcgraw-Hill.

Braga da Cruz, M. (1998). *Democracia e cidadania: o papel dos valores*. Colóquio/Educação e Sociedade, n.º 3 (Nova Série), 37-48.

Cardinet, Jean (1992). *Avaliar é medir?*. Rio Tinto: Edições ASA.

Cardona, Vitória (2007). *Educar para a cidadania europeia*. Estoril: Príncipia Editora.

Costa, António (2004). *Avaliação: como avaliar o Aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)?*. in Associação Portuguesa da Filosofia. Retirado do Web site: [http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta\\_avaliacao.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf).

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro.

Ferreira, Manuela & Santos, Milice (1994). *Aprender a ensinar - ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Fonseca, António (2001). *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, Maria (2009). *Avaliação: concepções, práticas e constrangimentos*: dissertação de 2º ciclo conducente ao grau de mestre em supervisão pedagógica. Covilhã: UBI.

Franklin, R. (2005). *On Writing Philosophy Assignments*. Retirado do Web site: <http://www.uq.edu.au/~pdwgrey/web/rlfessay.htm>.

Giolitto, Pierre (2000). *Como ensinar a educação cívica na escola*. Lisboa: Didáctica Editores.

Gonçalves, Fonseca (1995). *Fazer Filosofia - como e onde?*. Braga: UCP.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Henriques, Fernanda & Vicente, Joaquim & Barros, Maria & Almeida Maria (2004). *Programa de Filosofia - Cursos científico-humanísticos, Cursos tecnológicos, Cursos artísticos especializados*. Ministério da educação. Retirado do Web site: [http://www.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/221/filosofia\\_10\\_11.pdf](http://www.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/221/filosofia_10_11.pdf).

Hepburn, R. (s.d). *Good and bad in philosophy essays*. Retirado do Web site: <http://cas.umkc.edu/philosophy/vade-mecum/4-1.htm>.

Horban, Peter (1993). *Writing a philosophy paper*. Retirado do Web site: <http://www.sfu.ca/philosophy/writing.htm>.

Legrand, Louis (1991). *Ensigner la morale aujourd'hui*. Paris: PUF.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo, republicada e renumerada).

Lipton, Peter (s.d.). *Writing Philosophy*. Retirado do Web site: [http://web.williams.edu/philosophy/fourth\\_layer/faculty\\_pages/jcruz/moraltutor/liptonwriting.html](http://web.williams.edu/philosophy/fourth_layer/faculty_pages/jcruz/moraltutor/liptonwriting.html).

Martinich, A.P. (2010). *Philosophical Writing*. Oxford: Blackwell Publishing.

Martins, Emanuel (2009). *A importância da avaliação formativa no processo de ensino e de aprendizagem*. Dissertação de 2º ciclo conducente ao grau de mestre em supervisão pedagógica. Covilhã: UBI.

Menezes, Isabel (1995). *Educação cívica em Portugal: Estudo preliminar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Menezes, Isabel (1997). *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morton, Adam (2004). *Philosophy in practice - an introduction to the main questions*. Oxford: Blackwell Publishing.

Murcho, Desidério (2003). *Avaliação em filosofia e subjectividade*. in *Critica na Rede*. Retirado do Web site: [http://criticanarede.com/html/fil\\_avaliacao2.html](http://criticanarede.com/html/fil_avaliacao2.html).

Murcho, Desidério (2004). *É o sucesso escolar incompatível com a criatividade?*. Retirado do Web site: <http://criticanarede.com/html/sucessocriatividade.html>.

Murcho, Desidério (2003). *Renovar o ensino da filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Perrenoud, Pierre (2002). *A escola e aprendizagem da democracia*. Lisboa: Edições ASA.

Pietro, Francisco (1996). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Pinto, Jorge & Santos, Leonor (2003). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Platão (1989). *Fedro*. Lisboa: Edições Guimarães.

Polónio, Artur (s.d.). «Como escrever um ensaio filosófico.» Retirado do Web site: <http://paginasdefilosofia.files.wordpress.com/2007/10/ensaio.pdf>.

Portmore, Douglas (2001). *Tips on writing a philosophy paper*. Retirado do Web site: <http://www.public.asu.edu/~dportmor/tips.pdf>.

Pryor, James (2001). *Guidelines on Writing a Philosophy Paper*. Retirado do Web site: <http://www.people.fas.harvard.edu/~jpryor/general/writing.html>.

Roldão, Maria (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências* (5ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.

Rosa, António (2009). *Saberes sobre a avaliação: contributos para uma reflexão colaborativa a partir do ofício de aluno*. Dissertação de 2º ciclo conducente ao grau de mestre em supervisão pedagógica. Covilhã: UBI.

Rosenberg, Jay (1996). *The practice of philosophy - a handbook for beginners*. London: Prentice Hall.

Russ, Jacqueline (2001). *Los métodos en filosofía*. Madrid: Síntesis.

Santos, L. Menezes. Luís (2008). Introdução. Em Luís Menezes, L. Santos, H. Gomes e C. Rodrigues (orgs), *Avaliação em matemática, Problemas e desafios*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Saunders, Clare & Mossley, David & MacDonald, George & Lamb, Danielle (2008). *Doing Philosophy - a practical guide for students*. New York: Continuum International Publishing Group.

Thompson, Evan & Waring, Duff (s.d.). *Essay writing handbook for philosophy students*. Retirado do Web site: <http://www.yorku.ca/hjackman/Teaching/handbook.pdf>.

Valadares, Jorge & Graça, Margarida (1998). *Avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Paralelo Editora.

Vários (1996). *European Citizenship 1999. Report of the pilot to the european comission*. Londres: The Federal Trust.

Zawidzki, Tadeusz (s.d.). *A Guide to Writing Philosophy Papers*. Retirado do Web site: <http://widstudio.wordpress.com/wid-writing-handbook-project/a-guide-to-writing-philosophy-papers/>.





# Anexo I

## Questionário<sup>6</sup> do perfil das turmas

Nome (facultativo): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ N.º. (facultativo) \_\_\_\_\_

1) Idade:  anos

2) Género:  Masculino  Feminino

3) Habilitações dos pais:

Mãe

- Inferior ao 9º ano de escolaridade
- 9º Ano de escolaridade
- 12º Ano de escolaridade
- Licenciatura ou superior

Pai

- Inferior ao 9º ano de escolaridade
- 9º Ano de escolaridade
- 12º Ano de escolaridade
- Licenciatura ou superior

4) Estudas quantas horas por semana?

- Menos de duas horas por semana
- Entre duas e três horas por semana
- Mais de três horas por semana

5) Quando estudas?

- Nas vésperas do teste de avaliação
- Distribuo a matéria pelas semanas do período escolar
- Não estudo

6) Onde estudas?

- Casa
- Escola
- Biblioteca

---

<sup>6</sup> O presente questionário tem como objectivo elaborar um perfil das turmas acompanhadas em contexto de estágio pedagógico. Os presentes dados serão tratados de forma confidencial.

Outro local

7) Preferes que a avaliação incluá...

Somente testes de avaliação

Somente trabalhos de investigação

Testes de avaliação e trabalhos de investigação

Testes de avaliação mais trabalhos de investigação e outros instrumentos de avaliação

8) De 1 (muito fácil) a 5 (muito difícil) qual o grau de dificuldade que conferes a disciplina de filosofia?

1  2  3  4  5

9) Ficaste retido em algum ano anterior?

Sim  Não

# Anexo II

2º teste de avaliação (pré-teste)

## TESTE DE FILOSOFIA – 10º ANO

*Prof. Miguel Cardoso*

O teste será avaliado de acordo com os seguintes critérios:

- Domínio dos conteúdos programáticos;
- Expressão escrita e articulação linguística;
- Utilização rigorosa dos conceitos;
- Articulação lógica dos conteúdos;
- Fundamentação de todas as afirmações.

Identifica claramente os grupos e os itens a que respondes.

Utiliza apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

É interdito o uso de corrector.

As cotações da prova encontram-se junto a cada questão.

Nos itens de resposta aberta com cotação igual ou superior a 15 pontos, cerca de 10% da cotação é atribuída à comunicação escrita em língua portuguesa.

## GRUPO I

(10 x 5 pontos = 50 pontos)

Classifica cada um dos itens como VERDADEIRO ou FALSO.  
Na tua folha de respostas, indica claramente o NÚMERO do item e a resposta pela qual optaste.  
É atribuída a cotação de zero pontos aos itens em que apresentes:  
– mais do que uma opção (ainda que nelas esteja incluída a opção correcta);  
– o número e/ou a letra ilegíveis.  
Em caso de engano, este deve ser riscado e corrigido à frente, de modo bem legível.

1

2. Uma acção é algo que fazemos de forma consciente e automática.
3. A frase “Evitar o contacto com portadores de HIV é uma atitude injusta” é um juízo de facto.
4. De acordo com o determinismo moderado, a liberdade é a ausência de constrangimentos.
5. Os limites do nosso corpo são um limite à liberdade.
6. Por motivo entende-se a causa e/ou razão pela qual se explica e compreende uma acção humana.
7. A decisão é a conclusão normal da deliberação num acto voluntário.
8. Ser livre é escolher com base em boas razões.
9. Nenhum argumento sólido é inválido.
10. Todos os argumentos válidos são sólidos.



## GRUPO II

### Parte 1 (Questões de resposta curta)

1. O que entendes por “valor de verdade de uma proposição”? (5 pontos)

2. O que é um valor? Dá um exemplo. (5 pontos)
3. Se “F” quer dizer “conceitos” e “G” quer dizer “pessoa”, o que quer dizer “Nenhum F é G”? Classifica a proposição e calcula o valor de verdade das suas oposições, admitindo que é verdadeira. (10 pontos)
4. Imagina que a Joana defende que se a vida é sagrada, o aborto é imoral. Quem negar esta posição, que proposição tem de aceitar? (10 pontos)

## **Parte 2** (Questões de resposta restrita)

- Lê o seguinte texto e responde às questões.

*Suponhamos que apanhei o comboio e paguei o meu respectivo bilhete. Durante o percurso vou distraído, pensando nas minhas coisas, sem me dar conta de que brinco com o pedacito do cartão, enrolo-o e desenrolo-o, até que finalmente o atiro descuidadamente pela janela aberta. Nessa altura aparece-me o revisor e pede-me o bilhete: desespero e provavelmente a multa. Posso apenas murmurar para me desculpar: «Atirei-o pela janela... sem me aperceber.» O revisor, que é também um pouco filósofo, comenta: «Bom, se não se apercebeu do que estava a fazer, não pode dizer que o tenha atirado pela janela. É como se ele tivesse caído.» Mas eu não estou disposto a aceitar essa restrição: «Desculpe, mas uma coisa é que me tenha caído o bilhete e outra tê-lo atirado, mesmo que o tenha feito inadvertidamente.» Parece que esta discussão agrada mais ao revisor do que multar-me: «Veja, "deitar fora" o bilhete é uma acção, algo diferente de que nos caía, que é apenas uma dessas coisas que acontecem. Quando alguém faz uma acção é porque quer fazê-la, não é verdade? Mas em contrapartida as coisas acontecem sem querer. De maneira que como você não quis atirar o bilhete podemos dizer que na realidade ele lhe caiu.» Revolto-me contra esta interpretação mecanicista: «Não e não! Poderíamos dizer que o bilhete me tinha caído se eu tivesse adormecido, por exemplo, ou até se uma rabanada de vento mo tivesse arrancado da mão. Mas eu estava bem acordado, não fazia vento e o que acontece é que atirei o bilhete sem querer.» «Basta! — disse o revisor riscando o seu caderno com o lápis —. E se não o quis fazer, como é que sabe que foi você, exactamente você, quem o atirou? Porquê "atirar" uma coisa é fazer uma coisa e ninguém pode fazer uma coisa se não quiser fazê-lo.» «Pois sabe o que lhe digo? Atirei a porcaria do bilhete porque me deu na realíssima gana!» Multa à parte.*

*A verdade é que existe uma diferença entre o que simplesmente me acontece (viro um copo com um safanão na mesa ao ir buscar o sal), o que faço sem me dar conta e sem querer (o belo do bilhete atirado pela janela!), o que faço sem me dar conta mas segundo uma rotina adquirida voluntariamente (como meter os pés nos chinelos quando me levanto da cama meio-adormecido) e o que faço apercebendo-me e querendo (atirar o revisor bruscamente pela janela para que vá buscar o bilhete). Parece que a palavra «acção» é uma palavra que apenas convém à última destas possibilidades. É evidente que ainda existem outros gestos difíceis de classificar mas que à partida parecem qualquer coisa menos «acções»: por exemplo, fechar os olhos e levantar o braço quando alguém me atira qualquer coisa à cara ou procurar algo a que me agarrar quando estou quase a cair. Não, decididamente uma «acção» é apenas o que eu não teria feito se não tivesse querido fazê-lo: chamo acção a um acto voluntário. O «finado» revisor tinha portanto razão...*

*Mas como podemos saber se um acto é voluntário ou não? Porque talvez antes de o levar a cabo pondero entre várias possibilidades e finalmente decido-me por uma delas. Claro que não é o mesmo «decidir-me a fazer algo» que «fazê-lo». «Decidir-se» é pôr fim a uma deliberação mental sobre o que quero realmente fazer. Mas uma vez decidido, tenho ainda que o fazer. O que decido é o objectivo ou fim da minha acção, mas talvez não a própria acção. Por exemplo: decido apanhar o copo e estendo o braço para o apanhar. O que é que decidi realmente fazer: apanhar o copo ou estender o braço? A minha decisão tinha que ver com o copo ou com o meu braço? E qual é a verdadeira acção: apanhar o copo ou estender o braço? Se estendo o braço e deito fora o copo posso dizer que agi ou não? Ou agi «a meias»?*

Fernando Savater; *As perguntas da Vida*, (pp. 140/141)

Vocabulário:

Mecanicista: que obedece ao Mecanicismo (teoria filosófica segundo a qual todos os fenómenos se explicam por meio de uma causalidade mecânica); Rabanada: rajada.

Questões com base no texto:

5. Indica e distingue todas as “possibilidades” referidas por Savater no segundo parágrafo do texto. (15 pontos)

6. De acordo com o estudado da estrutura da acção humana, distingue os conceitos envolvidos nas frases sublinhadas. (15 pontos)

Questões não relacionadas com o texto:

7. Distingue entre juízos de facto e juízos de valor. Apresenta dois exemplos de cada um. (15 pontos)

8. Qual o significado da seguinte frase: “*Talvez o sentimento de que podias ter escolhido um pêsego em vez de uma fatia de bolo, seja uma ilusão filosófica, que não podia ser correcta fosse qual caso fosse.*”? (Thomas Nagel)  
(15 pontos)

*Reconhecer um certo aspecto das coisas como um **valor** consiste em tê-lo em conta na tomada de decisões ou, por outras palavras, em estar inclinado a usá-lo como um elemento a ter em consideração na escolha e na orientação que damos a nós próprios e aos outros.* (Simon Blackburn)

9. Os valores são hierarquizáveis. Justifica esta afirmação. (15 pontos)

10. Os valores são independentes do sujeito? (15 pontos)

### **Parte 3** (Questões de resposta extensa)

Sófocles e Shakespeare costumam falar de uma responsabilidade "culpada" e não apenas *por gosto sensacionalista: a ligação entre liberdade e responsabilidade torna-se mais evidente quando queremos a primeira e a segunda nos assusta, ou seja, quando estamos perante uma tentação. Na nossa época abundam as teorias que pretendem desculpar-nos do peso responsável da liberdade quando se torna incómodo: o mérito positivo das minhas acções é meu, mas a minha culpabilidade pode ser partilhada com os meus pais, com a genética, com a educação recebida, com a situação histórica, com o sistema económico ou com qualquer das circunstâncias que não está na minha mão controlar. Todos somos culpados de tudo, portanto ninguém é o principal culpado de nada. Nas minhas aulas de ética costumo apresentar o seguinte exemplo prático, que ornamento*

*segundo a minha inspiração nesse dia. Suponhamos uma mulher cujo marido empreende uma longa viagem. A mulher aproveita essa ausência para se juntar com um amante. Inesperadamente, o marido desconfiado anuncia o seu regresso e exige que a esposa o espere no aeroporto. Para chegar ao aeroporto a mulher tem de atravessar um bosque onde se esconde um terrível assassino. Assustada, pede ao seu amante que a acompanhe, mas este nega-se porque não deseja confrontar-se com o marido. Pede então a protecção ao único guarda que há na aldeia, que também lhe diz que não pode ir com ela, pois tem de atender com zelo idêntico ao resto dos seus concidadãos. Recorre a vários vizinhos e vizinhas obtendo apenas recusas, umas por medo e outras por comodismo. Por fim, empreende a viagem sozinha e é assassinada pelo criminoso do bosque. Pergunta: Quem é o responsável pela sua morte? Costumo obter respostas para todos os gostos, de acordo com a personalidade da pessoa a quem pergunto. Existem os que culpam a intransigência do marido, a covardia do amante, o pouco profissionalismo do guarda, o mau funcionamento das instituições que nos prometem segurança, a falta de solidariedade dos vizinhos ou até a má consciência da própria assassinada... Poucos costumam responder o óbvio: que o Culpado (com maiúscula como responsável principal do crime) é o próprio assassino que a mata. Sem dúvida que na responsabilidade de cada acção intervêm inúmeras circunstâncias que podem servir de atenuantes e às vezes diluir ao máximo a culpa enquanto tal, mas nunca até ponto de "desligar" totalmente o agente do acto que realiza intencionalmente. Compreender todos os aspectos de uma acção pode levar a perdoá-la mas nunca a apagar por completo a responsabilidade do sujeito livre: caso contrário, já não se trataria de uma acção mas de um acidente fatal. Mas, não será exactamente a própria liberdade o acidente fatal da vida humana em sociedade? Fernando Savater; *As perguntas da Vida*, (pp. 155/156)*

11. A liberdade é uma ilusão? Justifica. (30 pontos)

(Responde tendo em atenção o texto e a relação entre os conceitos de liberdade, responsabilidade e determinismo)



Fundão, Novembro de 2010

# ESCOLA SECUNDÁRIA c/3º CICLO DO FUNDÃO

## Disciplina de Filosofia – 10º ano

2º Teste – A/B

Prof. Miguel Cardoso

### CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO

1. As classificações a atribuir em cada item são obrigatoriamente:

- um número inteiro de pontos;
- um dos valores apresentados nos respectivos critérios específicos de classificação.

2. A classificação dos itens de resposta aberta faz-se de acordo com níveis de desempenho.

As respostas que não atinjam o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina são classificadas com zero pontos.

3. Avaliação do desempenho na comunicação escrita em língua portuguesa.

Nos itens de resposta restrita ou extensa com cotação igual ou superior a 15 pontos, além das competências específicas da disciplina, são também avaliadas as competências de comunicação escrita em língua portuguesa, tendo em consideração os níveis de desempenho que a seguir se descrevem:

- Nível 3 – Composição bem estruturada, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de rigor de sentido.
- Nível 2 – Composição razoavelmente estruturada, com alguns erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido.
- Nível 1 – Composição sem estruturação, com presença de erros graves de sintaxe, de

pontuação e/ou de ortografia, com perda frequente de inteligibilidade e/ou de sentido.

4. Avaliação do desempenho na disciplina: aspectos a considerar nos descritores dos itens do grupo II (questões de resposta restrita e extensa).

- Unidade lógica: uma resposta tem unidade lógica, ou coerência, quando as ideias são apresentadas de forma articulada e sem contradição. Considera-se que uma resposta contém falhas pontuais na unidade lógica quando, por exemplo, se verifica um uso irregular dos conectores do discurso.
- Unidade temática: uma resposta tem unidade temática quando a informação apresentada é relevante, isto é, está relacionada com o que é solicitado no item, mesmo que seja secundária.
- Considera-se que uma resposta contém falhas pontuais na unidade temática quando contém frases avulsas ou irrelevantes.
- Afirmações incorrectas: considera-se que uma resposta contém afirmações incorrectas quando as afirmações feitas distorcem o conteúdo dos textos ou das teorias em causa, ou quando fazem atribuições erradas.

NOTA: - Quaisquer casos não contemplados nos descritores ou níveis serão ponderados e resolvidos pelo professor da disciplina de Filosofia por altura da correção do teste de avaliação sumativo.

## CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO GRUPO I

### ♦ QUESTÕES DE VERDADEIRO OU FALSO

#### Versão A

Item	Resolução	Cotação
1	<b>F</b>	5
2	<b>F</b>	5
3	<b>F</b>	5
4	<b>V</b>	5
5	<b>V</b>	5
6	<b>V</b>	5
7	<b>V</b>	5
8	<b>F</b>	5
9	<b>V</b>	5
10	<b>F</b>	5

#### Versão B

Item	Resolução	Cotação
1	<b>F</b>	5
2	<b>V</b>	5
3	<b>F</b>	5
4	<b>V</b>	5
5	<b>V</b>	5
6	<b>V</b>	5
7	<b>V</b>	5
8	<b>V</b>	5
9	<b>F</b>	5
10	<b>F</b>	5

É atribuída cotação total a cada resposta correcta. As respostas incorrectas são classificadas com zero pontos.

É atribuída a cotação de zero pontos aos itens em que o examinando apresente:

- mais do que uma opção (ainda que nelas esteja incluída a opção correcta);
- o número e/ou a letra ilegíveis.

## GRUPO II

### ♦ QUESTÕES DE RESPOSTA CURTA

→ **Questão número 1** (5 pontos)

Níveis	Descritor	Cotações
N1	A possibilidade de ser verdadeira ou falsa.	5

→ **Questão número 2** (5 pontos)

Níveis	Descritor	Cotações
N3	<p>Ideal que orienta a acção humana.</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Exemplo</p>	5
N2	<p>Ideal que orienta a acção humana.</p>	4
N1	Só exemplo.	1

→ **Questão número 3** (10 pontos)

Níveis	Descritor	Cotações
N2	<p>- Nenhum conceito é pessoa.</p> <p>- Tipo E (Universal Negativa)</p> <p>- Oposições (A é falsa; I é falsa; O é verdadeira)</p>	10
N1	Dois pontos por cada item certo.	2+2+2+2

→ **Questão número 4** (10 pontos)

Níveis	Descritor	Cotações
N2	<b>A vida é sagrada e o aborto não é imoral</b> <b>Ou</b> <b>A vida é sagrada e o aborto é moral.</b>	<b>10</b>
N1	<b>Assinala apenas o antecedente.</b>	<b>5</b>

♦ **QUESTÕES DE RESPOSTA RESTRITA**

→ **Questão número 5** (15 pontos)

NOTA: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta correcta.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		3	2	1	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	<b>N4</b>	<b>- O que simplesmente me acontece (“viro um copo com um safanão na mesa ao ir buscar o sal”);</b> <b>- O que faço sem me dar conta e sem querer (“o belo do bilhete atirado pela janela”);</b> <b>- O que faço sem me dar conta mas segundo o hábito (“meter os pés nos chinelos quando me levanto da cama”);</b> <b>- O que faço apercebendo-me e querendo (“atirar o revisor pela janela”);</b> <b>- O acto reflexo.</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>13</b>
	<b>N3</b>	<b>Apresenta 4 dos indicados.</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>9</b>
	<b>N2</b>	<b>Apresenta 3 dos indicados.</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>
	<b>N1</b>	<b>Apresenta 1 dos indicados. (mais dois pontos se indicar 2)</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

→ **Questão número 6** (15 pontos)

NOTA: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta correcta.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Níveis

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		3	2	1	
Níveis	N3	- <b>Deliberação;</b> - <b>Decisão;</b> - <b>Execução.</b>	15		
	N2	Apresenta 2 dos indicados	10		
	N1	Apresenta 1 dos indicados	5		

→ **Questão número 7** (15 pontos)

NOTA: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta correcta.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa				Níveis		
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina				3	2	1
Níveis	N2	<b>Juízo de Facto</b> - <b>Descritivo/Informativo</b> - <b>Valor de verdade (verificável)</b> - <b>Não emite opinião.</b> - <b>Objectivo</b> - <b>Exemplo</b> - <b>Exemplo</b>	<b>Juízo de Valor</b> - <b>Normativo/Prescritivo</b> - <b>Sem valor de verdade</b> - <b>Emite opinião</b> - <b>Subjectivo</b> - <b>Exemplo</b> - <b>Exemplo</b>	15	14	13
		Apresenta duas características e dois exemplos para cada juízo (acresce a pontuação da comunicação escrita em língua portuguesa).				
	N1	Dois pontos por cada característica e um ponto por cada exemplo (acresce a pontuação da comunicação escrita em língua portuguesa).				

→ **Questão número 8** (15 pontos)

NOTA: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta correcta.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa				Níveis		
Descritores do nível de desempenho no				3	2	1

domínio específico da disciplina					
Níveis	N3	- Significa uma tomada de posição determinista (todas as escolhas estão determinadas). - A liberdade é uma ilusão. - Escolher a “fatia de bolo” é apenas o último elo numa cadeia causal que é independente de mim.	15	14	13
	N2	Apresenta 2 dos indicados.	11	10	9
	N1	Apresenta 1 dos indicados	7	6	5

→ **Questão número 9** (15 pontos)

NOTA: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta correcta.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		3	2	1	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	N2	- Todos possuímos uma escala de valores onde os posicionamos segundo o seu grau de importância para nós. É subjectiva. - Não é uma escala fixa e imutável (depende das circunstâncias em que o sujeito se encontra).	15	14	13
	N1	Apresenta um dos indicados.	11	10	9

→ **Questão número 10** (15 pontos)

NOTA: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta correcta.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		3	2	1	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	N2	- Os valores não são independentes do sujeito. - Os valores não se encontram no objecto/facto. São ideais abstractos que atribuímos ao facto. - Mesmo enquanto entidades abstractas comuns a todos os indivíduos, os valores não existem ou fazem sentido sem o sujeito que os atribui. (Apresenta 2 dos indicados)	15	14	13
	N1	Apresenta 1 dos indicados)	11	10	9

♦ **QUESTÕES DE RESPOSTA EXTENSA**

→ **Questão número 11** (30 pontos)

NOTA: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta correcta.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		3	2	1	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	N6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>A liberdade não é uma ilusão.</b></li> <li>- <b>Por vezes seria preferível que fosse, quando as suas consequências nos desagradam. O determinismo radical tem a “vantagem” de nos desresponsabilizar.</b></li> <li>- <b>O sujeito encontra-se determinado/condicionado por inúmeros aspectos (condicionantes físico-biológicas, histórico-culturais e pessoais).</b></li> <li>- <b>Está determinado, mas não absolutamente (como afirma o determinismo radical). Por mais forte que seja o determinismo, desde que não exista constrangimento ou coacção, o sujeito é livre (determinismo moderado).</b></li> <li>- <b>A liberdade é a escolha entre as possibilidades que sobram apesar dos determinismos.</b></li> <li>- <b>Se sou livre (se não há constrangimentos), então sou responsável pelas minhas acções.</b></li> <li>- <b>Referência ao texto.</b></li> </ul> <p>(Apresenta 6 dos indicados – referência ao texto obrigatória)</p>	30	29	28
	N5	Apresenta 5 dos indicados	24	23	22
	N4	Apresenta 4 dos indicados	18	17	16
	N3	Apresenta 3 dos indicados	12	11	10
	N2	Apresenta 2 dos indicados	6	5	4
	N1	Apresenta 1 dos indicados	3	2	1

Fundão, Dezembro de 2010

## Anexo III



Universidade da Beira Interior  
Faculdade de Artes e Letras  
Departamento de Comunicação e Artes  
Mestrado em ensino de Filosofia no ensino secundário  
Estágio Pedagógico  
(2.º ano)

Escola Secundária com 3.º Ciclo do Fundão

Filosofia – 10.º ano

Planificação de aula

Ensaio Filosófico

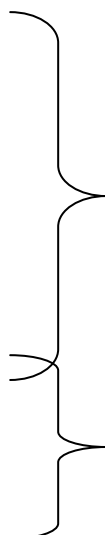
Orientador cooperante: Miguel Cardoso

Professor estagiário: Daniel Bordalo

ESCOLA SECUNDÁRIA DE		2010/2011		PLANIFICAÇÃO DE AULA		
DISCIPLINA DE FILOSOFIA		SUMÁRIO: Trabalho prático sobre o ensaio filosófico. Realização de um exercício escrito.				
UNIDADE DIDÁCTICA: Não aplicável						
Docente: _____				Turma: _____		
Competências:	Conteúdos:	Estratégias:	Recursos:	Bibliografia:	Avaliação:	Temp os:
<p>Conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as características de um ensaio filosófico</li> </ul> <p>Metodologias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir um ensaio filosófico de um ensaio não filosófico</li> <li>- Distinguir moral de direito</li> </ul> <p>Atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver atitudes de rigor intelectual</li> <li>- Desenvolver respeito pela opinião do outro</li> <li>- Desenvolver uma valorização da opinião pessoal</li> </ul>	Não aplicável	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição da matéria através do método expositivo e interrogativo</li> <li>- Distinção de conceitos através da exposição de um Power Point</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro normal</li> <li>- Textos para análise</li> <li>- Vídeo projector</li> <li>- Computador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rodrigues, Luís (2010) <i>Filosofia – 10ª. Ano</i>. Lisboa. Plátano Editora.</li> <li>- Martinich, A.P. (2005). <i>Philosophical Writing</i>. Oxford: Blackwell Publishing</li> <li>- Russ, J. (2001). <i>Los métodos en filosofía</i>. Madrid: Síntesis</li> <li>- Polónio, Artur (s.d.). «Como escrever um ensaio filosófico.» retirado do Web site: <a href="http://paginasdefilosofia.files.wordpress.com/2007/10/ensaio.pdf">http://paginasdefilosofia.files.wordpress.com/2007/10/ensaio.pdf</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação oral e escrita</li> <li>- Realização de um texto de comentário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 aula de 90 minutos</li> </ul>

## Planificação esquematizada

- Objectivos da aula
- O que é um ensaio
- Estrutura de um ensaio
- Dicas de escrita de um ensaio
- Exemplo de ensaio
- Análise do ensaio
- Exercício escrito



Utilização de Power  
Point's

Utilização de  
Microsoft Office  
Word

## **Objectivos da aula**

A aula a planificar será uma aula com contornos especiais. Será feita a aplicação de um método de ensino que terá como base o ensaio filosófico. Este método terá como objecto melhorar as intervenções dos alunos nas questões de desenvolvimento e em provas escritas onde tenham que apresentar a sua opinião e argumentar a favor e contra essa mesma opinião. A aplicação do ensaio filosófico apresenta inúmeras vantagens: começa por permitir aos alunos o desenvolvimento de uma eloquência que é útil não só para a disciplina de filosofia, mas também para outras disciplinas. Esta eloquência também se deve ao incremento do poder de argumentação, uma vez que a exploração do ensaio filosófico exige um maior cuidado com a argumentação. Outro aspecto a ter em conta reside na valorização da opinião do aluno, este último ao saber como expor a sua opinião sente mais confiança, o que lhe permite obter melhores resultados. O ensaio filosófico também permite que o aluno entre em contacto com diversos modelos de pensamento, o que obviamente o irá enriquecer. Uma outra competência muito importante e que é trabalhada é a capacidade reflexiva, os alunos desenvolvem esta competência característica da filosofia com a aplicação do ensaio filosófico. Estas são algumas das competências melhoradas e conquistadas com a aplicação do ensaio filosófico.

No entanto, o ensaio não só permite o melhoramento das competências melhoradas, como também fomenta o desenvolvimento das atitudes a valores. A começar pelo respeito pela opinião do outro, factor indissociável na vida de um cidadão num regime político democrático.

## **O que é um ensaio?**

Talvez seja conveniente começar por expor aquilo que um ensaio filosófico não é. Segundo Jacqueline Russ (1998), um ensaio não é uma demonstração de erudição nem de conhecimento. Ou seja, não interessa descrever um conjunto de ideias e teorias de diversos autores se não existir uma reflexão acerca dos mesmos. Podemos dizer, de forma simples que o que interessa num ensaio é a qualidade e não a quantidade. Então o que é um ensaio?

Um ensaio pode ser entendido como uma defesa pessoal sustentada com argumentos consistentes. No entender de Artur Polónio (s. d.), um ensaio filosófico é um texto argumentativo em que se defende uma posição sobre um determinado assunto filosófico. E a melhor maneira de iniciar um ensaio é respondendo a uma pergunta oferecendo argumento e contra objecções. Exemplos de perguntas e títulos de ensaios apropriadas para ensaios são: “Será que os animais têm direitos?”; “Terá a lógica lugar na filosofia?”; “Devemos avaliar uma acção unicamente pelas consequências?”. Os títulos como “Os direitos dos animais”; “A lógica filosófica” e “O consequencialismo” devem ser evitados neste nível de ensino porque são muito abrangentes e não obrigam o autor a expor a sua opinião, factor fulcral na elaboração de um ensaio.

Um ensaio parte sempre de uma problemática, problemática essa que pode residir nos mais variados quadrantes, pode abordar o tema do belo assim como a questão do que devemos fazer, abordando a ética.

### **Estrutura do ensaio**

Um ensaio é algo que é construído e com tal deve obedecer a uma estrutura se quiser atingir algum grau de solidez. No entanto, esta estrutura está longe de ser única e inviolável, existem várias estruturas que podem ser implementadas e que variam de acordo com os nossos objectivos. Na presente aula apenas vamos abordar um tipo de estrutura possível. No tipo de estrutura analisado existe uma divisão em três partes, que resultam de uma aglomeração de oito sub-partes.

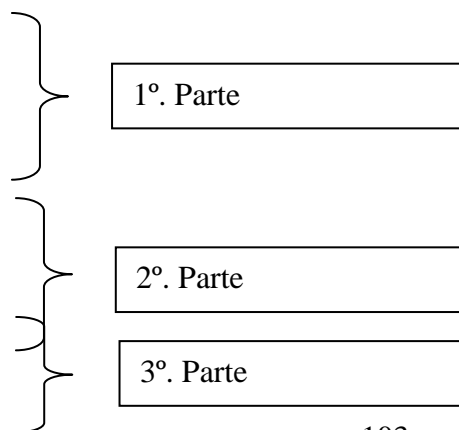
A primeira parte será onde se fará a defesa da tese, mas o que é uma tese? Uma tese pode ser definida como uma proposição intelectual, uma afirmação pessoal que resulta das convicções pessoais com o objectivo de ser definida. Alguns autores como Martinich e Rosenberg defendem que esta tese deve aparecer logo no primeiro parágrafo ou até mesmo ser a primeira frase do trabalho. A pertinência desta localização permite ao leitor que identifique, a partida, qual a ideia do escritor em relação ao tema em questão. A presente parte também pode funcionar como uma introdução onde se enunciará o objectivo do ensaio. A tese característica de um ensaio filosófico deve ser sucinta e explícita, de modo a que seja claro o objectivo do autor. Ainda nesta parte será conveniente expor a importância do problema em causa, ou seja, justificar a razão por que se está a escrever o referido ensaio. Também será conveniente identificar quais os objectivos do ensaio.

A segunda parte do ensaio pode subdividir-se em três partes. Na primeira podem ser expostas diferentes teoria que concorrem para a resolução do mesmo problema. Na segunda parte desta subdivisão deve ser feita a argumentação que defende a nossa tese. Esta argumentação pode ser baseada num autor. Por exemplo, se a tese for no sentido de que as nossas acções devem procurar a maior felicidade possível, podem ser suscitados alguns argumentos do filósofo John Stuart Mill. Na terceira subdivisão deve ser dada oportunidade aos argumentos contrários. Mais uma vez, estes argumentos podem ser baseados em autores com opinião contrária à tese defendida inicialmente. Tendo em conta o exemplo anterior, poderíamos fazer a contraposição argumentativa com os argumentos de pertença de Kant. É importante referir que nesta segunda parte do ensaio também devem estar presentes argumentos de índole pessoal. Uma forma de enriquecer este debate é a de responder a possíveis objecções para os argumentos que defendem a tese inicial. A presença destes argumentos possui dois objectivos, o primeiro é o demonstrar criatividade e o segundo é fazer com que o ensaio seja mais do que uma sùmula de argumentos a favor e contra. De igual modo, deve estar presente na mente do escritor que a eloquência e a capacidade argumentativa são factores que fazem a diferença na qualidade de um ensaio filosófico.

Por fim, aparece a terceira e parte final, que servirá como conclusão do ensaio. O objectivo desta parte é o de fazer uma síntese daquilo que foi defendido, mas esta síntese deve estar complementada e enriquecida com uma reflexão crítica de tudo o que foi escrito. É importante que os aspectos presentes nesta parte estejam descritos de forma que os factos mais importantes do ensaio filosófico fiquem na memória do leitor.

De uma forma esquemática podemos discriminar em seguida os diversos passos tendo em vista a conclusão de um ensaio filosófico:

1. Apresentação da tese
2. Demonstração da importância do problema
3. Enunciação do objectivo do ensaio
4. Apresentação das teses concorrentes
5. Apresentação de argumentos a favor
6. Apresentação de argumentos contra
7. Pontos mais importantes



## 8. Conclusão reflexiva

### **Dicas de escrita**

Nenhum grande escritor ou filósofo formou-se de um dia para o outro, pelo contrário, estas formações são sempre fruto de um grande esforço. No entanto, existem alguma “dicas” que podem ser transmitidas e que podem ajudar a estruturar a linguagem, para que o texto produzido apareça coerente e explícito.

#### 1.) Linguagem clara e simples

Uns dos erros mais comuns na elaboração dos mais diversos tipos de ensaios residem na procura de utilização de termos complexos e refinados. Isto faz com que o autor facilmente produza um sentimento de confusão de ambiguidade em quem está a ler o seu trabalho. De forma a evitar cair neste erro, o autor, particularmente os estudantes, devem utilizar linguagem clara, seja nos seus termos seja na sua composição frásica. A utilização de frases claras permite manter o fio condutor do texto e diminui a probabilidade da existência de contradições. Obviamente, os erros devem ser evitados, assim como a repetição de certos termos.

#### 2.) Escrita com rigor e ausência de termos repetidos

No decurso de um ensaio filosófico o rigor deve ter uma presença constante e deve-se evitar a utilização de termos orais como: “Acho que”; “É tipo”;. De igual modo, os termos utilizados devem ser diversificados e pouco repetidos.

#### 3.) Textos concisos

Muitas vezes, a preocupação dos aluno é a de colocarem toda a matéria que conhecem num ensaio ou resposta a questão de desenvolvimento, ficando para depois a tarefa do seleccionar o que é importante do que não é para o professor. Este tipo de método, normalmente, resulta em más classificações, pois um dos objectivos do ensino é que os alunos demonstrem a capacidade de identificar o que é relevante e o que não é.

#### 4.) Recurso a ilustrações como exemplos

Este tipo de técnica apresenta a vantagem de permitir ao aluno demonstrar que sabe do que está escrevendo assim como favorece a compreensão do leitor. Para entendermos a dimensão do efeito produzido por esta técnica basta lembrarmos-nos da Alegoria da Caverna de Platão. O autor pode utilizar exemplos do dia-a-dia ou até exemplos imaginários.

#### 5.) Rascunho prévio da estrutura do ensaio

Esta técnica pode parecer extremamente simplista, mas é de enorme utilidade. O autor ao fazer uma discriminação prévia do que vai abordar garante que não se irá repetir e permite manter um fio condutor o que favorece o encadeamento do ensaio e facilita a compreensão.

#### 6.) Princípio da humildade

O autor deve demonstrar uma certa humildade para suscitar um sentimento de empatia junto do leitor. Esta dica é uma técnica retórica com o intuito de persuadir. Esta técnica faz com que o leitor desculpe algum objectivo menos conseguido por parte do autor.

#### 7.) Auto crítico

O autor a levantar críticas contra si mesmo faz com que os outros já não o possam fazer, o que aumenta a legitimidade da tese do autor. Mas é importante realçar que para esta técnica resultar o autor não só deve levantar objecções contra si mesmo, mas também as deve resolver.

#### 8.) Utilizar referências

O estudante, visto estar ainda num nível de iniciação, deve socorrer-se de argumentos de autoridade. Ou seja, deve basear a sua opinião com base no que aprendeu e colocar a sua opinião como complemento. Isto permite ao aluno demonstrar conhecimento e iniciativa própria.

#### 9.) Evitar erros de raciocínios

O estudante deve colocar os conhecimentos que adquiriu em relação a argumentação em prática. Por exemplo, a negação de uma proposição do tipo A faz-se através de uma proposição tipo O.

#### 10.) Começar logo a escrever

A primeira condição para escrever um ensaio é precisamente escrever. Ou seja, o aluno deve exercer o pensamento de forma escrita, isto faz com que tenha um ponto de partida facilitando o aparecimento do resto do trabalho.

#### **Exercício resolvido**

*Suponha que trabalha num hospital e que um paciente gravemente doente lhe pergunta qual o seu estado de saúde. Sabe que o seu estado de saúde está a deteriorar-se rapidamente e que poucas esperanças de salvação lhe restam. No entanto, com receio de que ao dizer a verdade possa agravar ainda mais a grave situação do paciente, decide animá-lo transmitindo-lhe numa recuperação que sabe ser pouco plausível. Diz: «Isso vai, isso vai, tudo vai correr bem! Força!»*

*Pensa que talvez seja melhor dizer-lhe a verdade noutra altura. Trata-se de uma mentira piedosa e benevolente, até porque o doente julga sentir-se melhor.*

*Após esta conversa com o paciente vai para o gabinete e começa a pensar: «E se ele morre de repente e, iludido pelas minhas palavras de estímulo, decidiu não fazer já o seu testamento. Não serei responsável por esta má consequência de não ter dito a verdade?» Mas se o enfermeiro tivesse dito a verdade era muito provável que ele ficasse deprimido ao ponto de perder totalmente a vontade de viver e assim apressaria a sua morte. Não seria responsável pelas más consequências de dizer a verdade?*

(retirado de Rodrigues, Luís (2010). *Filosofia – 10º Ano*. Lisboa. Plátano Editora)

- Tendo como base o texto anterior, diga na sua opinião, o que o enfermeiro deveria fazer.
- Enquadre a sua opinião nas teorias morais estudadas.

Na minha opinião, a verdade deve ser sempre privilegiada. Assim sendo, o enfermeiro deveria ter dito a verdade. Em primeiro lugar porque está escrito no seu código deontológico que em momento algum deve ser ocultada a verdade ao paciente acerca do seu estado de saúde. Em segundo lugar, o enfermeiro não pode prever com exactidão o que irá suceder no futuro do paciente, logo não pode tomar uma decisão

com base nas consequências que ignora, pois pode-se enganar. Também não podemos esquecer que a partir do momento em que o paciente toma decisões com base no “engano” do enfermeiro, este último torna-se responsável pelas referidas decisões. Também podemos questionar a razão que leva o enfermeiro a mentir, será que o faz por compaixão ou apenas pretende evitar uma situação embaraçosa para consigo próprio, uma vez que não é fácil dizer a alguém que possui pouco tempo de vida.

Quem também concordaria com o facto de o enfermeiro dizer a verdade seria o filósofo Kant. Este filósofo defende uma teoria moral baseada onde o critério de moralidade reside no dever. Uma acção é moralmente correcta quando é feita por dever. O dever, por sua vez, é aquilo que temos obrigação de fazer independentemente dos nossos interesses ou desejos. No caso em particular analisado, a obrigação do enfermeiro é a de dizer a verdade ao independentemente das consequências que daí podem resultar. Kant justifica a obediência das nossas acções ao dever porque este último é formado pela razão. E segundo a razão, uma acção tem valor moral se a máxima que a orienta puder ser universalizada. Daqui vem a formulação do imperativo categórico: *«age de acordo com uma máxima que, ao mesmo tempo, possas crer que ela se torne em lei universal»*.

Sendo assim, o enfermeiro deve agir de acordo com a razão e dizer a verdade, não cedendo a outros interesses, nomeadamente a compaixão. No caso de isto acontecer, no entender de Kant, o enfermeiro está a cumprir com o imperativo categórico que se distingue do imperativo hipotético. Esta distinção é feita com base de o imperativo hipotético defender que a realização de uma acção depende das condições e circunstâncias que variam conforme as inclinações.

Este cumprimento rigoroso pode parecer exagerado, mas no entender de Kant, só assim é que o homem pode ser autónomo. O homem consegue a autonomia quando segue a própria lei (formada pela razão e não pelos interesses) porque o agente autónomo aceita a lei moral imposta por si próprio e não por algo exterior. A autonomia promove a unidade entre o que a razão ordena e a vontade quer.

Outro aspecto que se encontra subjacente a teoria moral de Kant é a defesa de humanidade e de respeito pelo outro. Esta defesa é feita pelo facto de subordinarmos os nossos interesses e desejos à razão, pois sempre que agimos de acordo com os nossos interesses, agimos de forma interessada. Logo a máxima que regula a nossa acção não

pode ser universalizada. Também diminuámos o poder da humanidade, uma vez que estamos a usar os outros como meios e não como fins em si mesmos.

No entanto, existem algumas objecções que podem ser feitas quando o enfermeiro opta por dizer a verdade. Uma delas reside no facto de se ignorar as consequências. Embora não conheçamos com exactidão o que o futuro trará, o homem age de acordo com o que é provável que aconteça. Caso contrário, o homem tenderia a ficar inerte, pois nunca saberia em que resultado as suas acções se iriam converter. Outro aspecto a ter em conta é a felicidade. Será que a mentira do enfermeiro não acaba por ser mais proveitosa do que a afirmação da verdade? Pelos menos, o paciente enfrentará melhor o seu término de vida. Também não nos podemos esquecer que, por vezes, em determinadas situações, existem conflitos de deveres. Ou seja, dois imperativos categóricos entram em conflito e apenas se pode atender a um deles. No caso presente os imperativos categóricos em conflito seriam: «Não debes mentir» e «Promove o bem-estar dos pacientes». Ainda se pode apontar outra objecção, a de indiferença pelo sentimento do outro. Ou seja, ao adoptarmos cegamente a teoria moral de Kant não estaremos a agir de forma mecânica e insensível? Não deve o enfermeiro nutrir sentimentos de compaixão para com o seu paciente?

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que existe um conflito entre o dever e o princípio da felicidade. O que importa reter é que se o enfermeiro seguir o seu dever não pode ser responsabilizado pelo que resulta da sua acção. Caso o enfermeiro tivesse optado por mentir ao paciente, poderia ser julgado pelas futuras acções do paciente que se encontrava iludido. Nenhuma das acções disponíveis é boa, no entanto, a de seguir o dever é aquela que, pelas razões enunciadas, pode ser considerada como a menos má.

## **The Box (2009). Realização de Richard Kelly**

### **Sinopse**

*O ano é 1976. Norma Lewis é professora de um liceu privado e o seu marido, Arthur, um engenheiro que trabalha na NASA. Eles são, por todas as razões, um casal banal a viver a sua vida nos subúrbios com o filho. Até que um homem misterioso, com a cara horrivelmente desfigurada, aparece à sua porta e lhes apresenta uma proposta que irá alterar as suas vidas para sempre: uma caixa. Com apenas 24 horas para tomar uma decisão, Norma e Arthur enfrentam um enorme dilema moral. E rapidamente descobrem que as ramificações da decisão ultrapassam o seu controlo e vão muito além dos seus próprios destinos.*

- Após o visionamento da cena onde Norma e Arthur fazem a sua escolha, elabore um ensaio onde manifeste a escolha que faria na presente situação, enquadrando essa mesma posição nas teorias morais estudadas.

## Critérios de avaliação

NOTA: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta correcta.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Nível		
		1	2	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina				
Percentagem	(20%)	- Identifica uma tese de forma credível dando preferência a um dos valores em conflito.	3	4
		- Identifica uma tese de forma parcial e deficitária.	1	2
	(25%)	- Apresenta de forma concisa e assertiva argumentos a favor e contra a tese defendida.	4	5
		- Apresenta de forma defeituosa alguns dos argumentos.	2	3
	(20%)	- Apresenta uma conclusão onde sintetiza os pontos mais importantes do trabalho realizado complementados com uma reflexão.	3	4
		- Apresenta uma conclusão onde sintetiza, mas ausente de reflexão.	1	2
	(20%)	- Enquadra correctamente a informação prestada nas teorias morais estudadas.	3	4
		- Enquadra de forma deficitária a informação prestada nas teorias morais estudadas.	1	2

	(15%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelece uma estrutura ordenada e coerente do trabalho produzido.</li> <li>- Apresenta uma estrutura com o mínimo de rigor.</li> </ul>	<b>2</b>	<b>3</b>
			<b>1</b>	<b>1</b>

## Ensaio Filosófico



## O que um Ensaio Filosófico não é?

- um ensaio não é uma demonstração de erudição nem de conhecimento
- não é um exercício literário



## O que é um Ensaio Filosófico?



- Uma defesa pessoal sustentada com argumentos consistentes
- Estruturação de uma resposta a uma problemática
- Permite a demonstração de conhecimentos e de competências
- Promove a organização do pensamento

## Estrutura do ensaio

- Apresentação da tese
- Demonstração da importância do problema
- Enunciação do objectivo do ensaio
- Apresentação das teses concorrentes
- Apresentação de argumentos a favor
- Apresentação de argumentos contra
- Respostas aos argumentos contra
- Conclusão reflexiva



## Apresentação da tese



Deve apresentar a sua posição. Isso deve ser feito mostrando qual é a proposição que irá ser defendida. Por exemplo, em relação ao problema de saber se a existência do mal é compatível com a existência de Deus, e caso a sua resposta seja afirmativa, pode tornar clara a sua posição começando por dizer que defende a proposição expressa pela frase «Deus existe, apesar de existir o mal no mundo» (Polónio, A., s.d)

## Apresentação dos argumentos a favor

Deve apresentar cuidadosamente os argumentos a favor da proposição que quer defender. Pode haver vários argumentos. Alguns podem até ser argumentos tradicionais, discutidos por alguns dos mais conhecidos filósofos. Nesse caso, deve concentrar-se apenas nos dois ou três que lhe parecem ser os mais fortes<sup>2</sup> e expô-los por palavras suas, tentando mostrar que são válidos e que as suas premissas são verdadeiras ou, pelo menos, plausíveis. (Polónio, A., s.d)

## Apresentação dos argumentos contra

- Deve procurar as objecções que lhe parecem mais fortes e não escolher apenas as mais fracas e fáceis de responder
- Deve, também aqui, apresentar as objecções por palavras suas, e não limitar-se a citar os autores consultados, pois só assim mostra compreender o que escreve.

(Polónio, A., s.d)

## Conclusão reflexiva

- Síntese dos pontos mais importantes
- Na conclusão, não deve apresentar seja o que for que não tenha sido dito anteriormente.

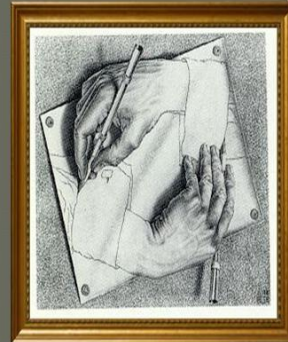


## Dicas de Escrita

- ◉ Linguagem clara e simples
- ◉ Escrita com rigor e ausência de termos repetidos
- ◉ Textos concisos
- ◉ Recurso a ilustrações como exemplos

## Dicas de Escrita

- ◉ Rascunho prévio da estrutura do ensaio
- ◉ Auto crítico
- ◉ Utilizar referências
- ◉ Começar logo a escrever



## **Bibliografia**

Martinich, A.P. (2005). *Philosophical Writing*. Oxford: Blackwell Publishing

Polónio, Artur (s.d.). «Como escrever um ensaio filosófico.» retirado do Web site:  
<http://paginasdefilosofia.files.wordpress.com/2007/10/ensaio.pdf>

Rodrigues, Luís (2010). *Filosofia – 10º. Ano*. Lisboa. Plátano Editora.

Russ, J. (2001). *Los métodos en filosofía*. Madrid: Síntesis

# Anexo IV

4º teste de avaliação (pós-teste)

## ESCOLA SECUNDÁRIA C/3º CICLO DO FUNDÃO

### FILOSOFIA

---

Duração do Teste: 90 minutos – 01.04.2011

---

10º Ano de Escolaridade

---

---

Utiliza apenas caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta.

Não é permitido o uso de corrector. Sempre que precisares de alterar ou de anular uma resposta, risca de forma clara o que pretendes que fique sem efeito.

Escreve de forma legível a numeração dos itens, bem como as respectivas respostas. As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificáveis são classificadas com zero pontos.

Para cada item, apresenta apenas uma resposta. Se apresentares mais do que uma resposta a um mesmo item, só a primeira será classificada.

Para responder aos itens de escolha múltipla, escreve, na folha de respostas:

- o número do item;
- a letra que identifica a opção escolhida.

As cotações dos itens encontram-se no final do enunciado do teste.

---

## GRUPO I

1. Na resposta a cada um dos itens, selecciona a opção que permite obter uma única afirmação correcta. Escreve, na folha de respostas, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

### 1.1. Qual das afirmações não está correcta?

a) *Para Kant, a heteronomia relaciona-se com a submissão da vontade a autoridades que não a razão.*

b) *Stuart Mill rejeita uma concepção meramente quantitativa dos prazeres.*

c) *A imparcialidade é uma exigência comum às teorias de Kant e Stuart Mill.*

d) *A justiça retributiva diz respeito à forma como deve ser feita a distribuição dos bens sociais.*

### 1.2. O utilitarismo de Stuart Mill:

a) *Exige que renunciemos à nossa individualidade pensando apenas na felicidade geral.*

b) *Considera que a única pessoa cujo bem-estar é relevante é a pessoa do agente.*

c) *Não considera que devemos seguir as normas sociais, uma vez que não foram estabelecidas de acordo com o princípio da maior felicidade.*

d) *Não estabelece que tenhamos de calcular todos os efeitos das nossas acções antes de escolher.*

### 1.3. Os três princípios para uma sociedade justa definidos por John Rawls são:

a) *Princípio de igual liberdade, princípio da igualdade de oportunidades e princípio da igualdade económica.*

b) *Princípio de igual liberdade, princípio da utilidade e princípio da diferença.*

c) *Princípio da diferença, princípio de igual liberdade e princípio da igualdade política.*

d) *Princípio da igualdade de oportunidades, princípio da diferença e princípio de igual liberdade.*

e) *Nenhuma das alíneas anteriores está correcta.*

### 1.4. O imperativo categórico:

a) *É uma norma de acção individual.*

- b) Apresenta-se como uma regra cujo cumprimento depende de um interesse que queiramos satisfazer.*
- c) Apresenta-se como uma regra que conduz à legalidade da acção.*
- d) É o teste que permite verificar se uma máxima pode ser uma norma moral universal.*
- e) Nenhuma das alíneas anteriores está correcta.*

**1.5. Qual das seguintes afirmações não está correcta?**

- a) Para Hobbes, o objectivo fundamental do Estado é garantir a segurança e a paz na sociedade.*
- b) Para Locke, a soberania reside no povo.*
- c) Para Locke, o soberano faz parte do contrato social.*
- d) Para Hobbes, o soberano faz parte do contrato social.*
- e) Para Hobbes, o contrato social é irrevogável e conduz a Estados autoritários.*
- f) Para Hobbes, o contrato social pressupõe uma absoluta alienação de direitos do cidadão e é irrevogável.*

**2.** Classifica cada um dos itens como verdadeiro (V) ou falso (F). Escreve, na folha de respostas, o número do item e a palavra ou letra que identifica a opção escolhida.

**2.1.** *A Política é a execução da Filosofia política.*

**2.2.** *De acordo com o utilitarismo, não há acções intrinsecamente boas (boas em si mesmas).*

**2.3.** *O igualitarismo defende que numa sociedade justa deve ter-se em conta a ideia de proporção na distribuição dos benefícios.*

**2.4.** *Para Kant, a bondade da vontade deriva da bondade dos seus resultados.*

**2.5.** *De acordo com John Locke, o estado de natureza não é um estado de guerra e os seres humanos convivem em regime de igualdade e liberdade.*

## **GRUPO II**

**1.** Lê o texto A.

TEXTO A

*O valor moral de uma acção não reside, portanto, no efeito (resultado) que dela se espera. Não pode residir em mais parte alguma senão no princípio da vontade (motivo), abstraindo dos fins que possam ser realizados por tal vontade.*

(Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*)

- 1.1. *Apresenta uma crítica à teoria moral de Kant.*
- 1.2. *Distingue acções contrárias ao dever, conformes ao dever e por dever.*
- 1.3. *Distingue egoísmo ético de egoísmo psicológico e apresenta uma crítica ao primeiro.*

2. Lê os textos B e C.

TEXTO B

*Se a utilidade é a fonte última das obrigações morais, então pode ser invocada para decidir entre elas quando as suas exigências são incompatíveis. Embora a aplicação do padrão possa ser difícil, é melhor tê-lo do que não ter nenhum.*

(John Stuart Mill, *Utilitarismo*, Atlântida)

- 2.1. *Indica e explica brevemente duas críticas ao utilitarismo de John Stuart Mill.*

TEXTO C

*(...) Não há injustiça no facto de alguns conseguirem benefícios maiores do que outros, desde que a situação das pessoas menos afortunadas seja, por esse meio melhorada. A ideia intuitiva é a seguinte: já que o bem-estar de todos depende de um sistema de cooperação sem o qual ninguém poderia ter uma vida satisfatória, a divisão dos benefícios deve ser feita de modo a provocar a cooperação voluntária de todos os que nele tomam parte, incluindo os que estão em pior situação.*

(John Rawls, *Uma Teoria da Justiça*)

- 2.2. *Explicita o conceito de “véu de ignorância” de John Rawls.*
- 2.3. *Qual a posição de John Rawls sobre a desigualdade social? Justifica.*

3. Considera o seguinte caso:

*David e Diana Murphy são um casal que enfrenta algumas dificuldades financeiras e que resolve tentar a sua sorte em Las Vegas. Não são bem sucedidos, mas conhecem um milionário, John Gage, que lhes oferece um milhão de dólares em troca de uma noite com Diana. Numa reacção inicial o casal fica chocado, mas a proposta significa o fim dos seus problemas...*

(do filme *Indecent Proposal*, 1993, de Adrian Lyne)

- 3.1. *Segundo a ética utilitarista o que deve fazer o casal? Justifica.*
- 3.2. *Segundo a ética kantiana, o que deve fazer o casal? Justifica.*

## GRUPO III

1. Lê o texto D.

TEXTO D

*Ora, é claro que um anarquista pode conceder que é necessário agir de acordo com a lei em certas circunstâncias ou por enquanto. E pode duvidar que venha a ser possível eliminar o Estado enquanto instituição humana. Mas nunca irá encarar as ordens do Estado como legítimas, como algo com força moral compulsiva. Num certo sentido, podemos caracterizar o anarquista como um homem sem país, pois apesar dos laços que o ligam à terra da sua infância, tem precisamente a mesma relação moral com o “seu” governo que tem com o governo de qualquer outro país no qual por acaso permaneça durante um certo tempo.*

*(...) O dilema apresentado pode ser sucintamente expresso em termos de um estado de jure (de direito). Se todos os homens têm uma obrigação constante de atingir o grau mais alto possível de autonomia, então parece não existir qualquer estado cujos súbditos tenham uma obrigação moral de obedecer às suas ordens. Por isso, o conceito de um estado de jure legítimo parece vazio, e o anarquismo filosófico parece a única crença política razoável para um homem esclarecido.*

(Robert Paul Wolff, *Em Defesa do Anarquismo*)

**1.1.** Tendo por base o texto, explica os princípios fundamentais do anarquismo.

Na tua resposta deves apresentar, pela ordem que entenderes:

- A tese do autor.
- Argumentos que utilize para a defender.
- Algumas objecções (podendo recorrer a outros autores ou teorias estudados).

FIM

COTAÇÕES

GRUPO I

1.	
1.1.....	5 pontos
1.2.....	5 pontos
1.3.....	5 pontos
1.4.....	5 pontos
1.5.....	5 pontos
2.	
2.1.....	5 pontos
2.2.....	5 pontos
2.3.....	5 pontos
2.4.....	5 pontos
2.5.....	5 pontos

---

50 pontos

GRUPO II

- 1.
- 1.1..... 20 pontos
- 1.2..... 20 pontos
- 1.3..... 10 pontos

- 2.
- 2.1..... 10 pontos
- 2.2..... 10 pontos
- 2.3..... 10 pontos

- 3.
- 3.1..... 20 pontos
- 3.2..... 20 pontos

---

120 pontos

GRUPO III

- 1.
- 1.1..... 30 pontos

---

30 pontos

---

TOTAL ----- 200 pontos

# ESCOLA SECUNDÁRIA c/3º CICLO DO FUNDÃO

## Disciplina de Filosofia – 10º ano

4º Teste - Versão C e D

Prof. *Miguel Cardoso*

### CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO

1. As classificações a atribuir em cada item são obrigatoriamente:

- um número inteiro de pontos;
- um dos valores apresentados nos respectivos critérios específicos de classificação.

2. A classificação dos itens de resposta aberta faz-se de acordo com níveis de desempenho.

As respostas que não atinjam o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina são classificadas com zero pontos.

3. Avaliação do desempenho na comunicação escrita em língua portuguesa.

Nos itens de resposta restrita ou extensa com cotação igual ou superior a 15 pontos, além das competências específicas da disciplina, são também avaliadas as competências de comunicação escrita em língua portuguesa, tendo em consideração os níveis de desempenho que a seguir se descrevem:

- Nível 3 – Composição bem estruturada, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de rigor de sentido.
- Nível 2 – Composição razoavelmente estruturada, com alguns erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido.
- Nível 1 – Composição sem estruturação, com presença de erros graves de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, com perda frequente de inteligibilidade e/ou de sentido.

4. Avaliação do desempenho na disciplina: aspectos a considerar nos descritores dos itens do grupo II (questões de resposta restrita e extensa).

- Unidade lógica: uma resposta tem unidade lógica, ou coerência, quando as ideias são apresentadas de forma articulada e sem contradição. Considera-se que uma resposta contém falhas pontuais na unidade lógica quando, por exemplo, se verifica um uso irregular dos conectores do discurso.
- Unidade temática: uma resposta tem unidade temática quando a informação apresentada é relevante, isto é, está relacionada com o que é solicitado no item, mesmo que seja secundária.
- Considera-se que uma resposta contém falhas pontuais na unidade temática quando contém frases avulsas ou irrelevantes.
- Afirmações incorrectas: considera-se que uma resposta contém afirmações incorrectas quando as afirmações feitas distorcem o conteúdo dos textos ou das teorias em causa, ou quando fazem atribuições erradas.

NOTA: - Quaisquer casos não contemplados nos descritores ou níveis serão ponderados e resolvidos pelo professor da disciplina de Filosofia por altura da correcção do teste de avaliação sumativo.

## CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

### GRUPO I

#### ♦ Questão 1 (Escolha múltipla)

##### Versão C

Item	Resolução	Cotação
1.1	d)	5
1.2	d)	5
1.3	d)	5
1.4	d)	5
1.5	d)	5

##### Versão D

Item	Resolução	Cotação
1.1	d)	5
1.2	c)	5
1.3	a)	5
1.4	d)	5
1.5	c)	5

#### ♦ Questão 2 (Verdadeiro ou Falso)

##### Versão C

Item	Resolução	Cotação
2.1	V	5
2.2	V	5
2.3	F	5
2.4	F	5
2.5	V	5

##### Versão D

Item	Resolução	Cotação
2.1	V	5
2.2	F	5

<b>2.3</b>	<b>F</b>	<b>5</b>
<b>2.4</b>	<b>V</b>	<b>5</b>
<b>2.5</b>	<b>V</b>	<b>5</b>

É atribuída cotação total a cada resposta correcta. As respostas incorrectas são classificadas com zero pontos.

É atribuída a cotação de zero pontos aos itens em que o examinando apresente:

- mais do que uma opção (ainda que nelas esteja incluída a opção correcta);
- o número e/ou a letra ilegíveis.

## GRUPO II

### ♦ Questão 1.1

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
<b>Níveis</b>	<b>4</b>	- Conflito de deveres. - Sentimentos são deixados de lado (fora da moralidade). - Não dá atenção a casos concretos (demasiado formal e abstracta) - Os resultados também contam. - Outra pertinente... (Apresenta breve explicação)	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>
	<b>3</b>	- Apresenta a crítica e explicação incompleta ou com incorrecções.	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
	<b>2</b>	- Apresenta só a crítica ou só a explicação incompleta ou com incorrecções.	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	<b>1</b>	- Apresenta frases avulsas e vagas sobre o que é pedido.	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

NOTA: São de considerar as respostas que, sendo correctas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados nos descritores.

### ♦ Questão 1.2

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
<b>Níveis</b>	<b>4</b>	- Acção contrária ao dever: aquela que não vai de encontro ao que é correcto fazer-se (maltratar uma pessoa). Não possui valor moral. - Acção conforme ao dever: aquela que vai de encontro ao que é suposto fazer-se, mas influenciada por outros motivos que não dever. Não possui valor moral, mas entra no domínio da legalidade (ajudar uma pessoa por interesse ou compaixão). - Acção por dever: aquela que é motivada exclusivamente pelo	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>

		cumprimento do dever (ajudar uma pessoa apenas porque esse é o meu dever). Possui valor moral. - Apresenta uma resposta articulada e coerente.			
	<b>3</b>	- Explícita os três conceitos, mas um ou dois deles de forma incompleta.	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
	<b>2</b>	- Explícita apenas um dos conceitos ou os dois de forma incompleta.	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	<b>1</b>	- Apresenta frases avulsas e vagas sobre o que é pedido.	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

NOTA: São de considerar as respostas que, sendo correctas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados nos descritores.

♦ **Questão 1.3**

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
<b>Níveis</b>	<b>2</b>	- Egoísmo psicológico: Os homens agem sempre em função dos seus interesses (teoria descritiva). - Egoísmo ético: Os homens devem agir em função dos seus interesses (teoria normativa/prescritiva). - Críticas: Incapaz de resolver conflitos de interesses (não há um critério de avaliação moral); não consegue adoptar um ponto de vista universal e imparcial; pode justificar actos imorais.	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	<b>1</b>	- Não apresenta a crítica ou erra na definição de um dos conceitos.	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

♦ **Questão 2.1**

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
<b>Níveis</b>	<b>2</b>	Apresenta dois dos indicados + breve explicação: - Argumento da justiça. - Argumento dos direitos. - Razões referentes ao passado. - Demasiado exigente face ao agente moral. - Destruição das relações pessoais.	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	<b>1</b>				

		- Previsão das consequências.			
	<b>1</b>	Apresenta e explica apenas um dos indicados ou apresenta os dois sem explicar.	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

♦ **Questão 2.2**

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
<b>Níveis</b>	<b>2</b>	- Situação imaginária de total imparcialidade em que pessoas racionais, livres e iguais criam uma sociedade regida por princípios de justiça sem saber que papel/função lhes estará destinado na mesma.	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	<b>1</b>	- Resposta com algumas imprecisões.	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

♦ **Questão 2.3**

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
<b>Níveis</b>	<b>2</b>	- Para John Rawls, a desigualdade económica não é negativa, serve de incentivo/motivação para o aumento da produtividade global da sociedade. - Só com o aumento da produtividade há mais recursos que podem ser canalizados para os mais desfavorecidos. - Rawls pretende apenas regular e corrigir a desigualdade, não anulá-la.	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	<b>1</b>	- Apresenta frases avulsas e imprecisas sobre o tema.	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

♦ **Questão 3.1**

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
<b>Níveis</b>	<b>4</b>	- Segundo a ética utilitarista, devemos fazer sempre aquilo que previsivelmente resultará numa maior felicidade geral para os envolvidos na acção. Na situação indicada, a escolha é entre passar a noite com o milionário e receber um milhão de dólares ou não o fazer. Nestas circunstâncias, avaliando as alternativas e prevendo as consequências (fim das dificuldades financeiras e a manutenção da boa relação no seio do casal), passar a noite com o milionário proporcionará maior felicidade (ao casal e talvez aos seus familiares, assim como a John Gage). Todavia, só no final da acção (depois de tudo consumado) será possível avaliá-la moralmente. Se tudo correr como previsto, a acção será moral. - Apresenta uma resposta articulada e coerente. <u>Nota:</u> - Será aceite a versão contrária (a recusa em passar a noite com o milionário como trazendo maior felicidade) desde que sejam apresentados argumentos.	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>
	<b>3</b>	Nível Intermédio	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
	<b>2</b>	- Afirma que o acto de passar a noite com o milionário trará maior felicidade e acrescenta algumas afirmações avulsas e incompletas sobre a ética utilitarista e a situação descrita.	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	<b>1</b>	Apenas afirma que trará maior felicidade.	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

NOTA: São de considerar as respostas que, sendo correctas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados nos descritores.

♦ **Questão 3.2**

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
	<b>4</b>	- De acordo com a ética kantiana, nunca devemos praticar uma acção tendo em vista as consequências. Ainda que, neste caso, as consequências não implicassem o prejuízo de ninguém (se a boa relação no seio do casal se mantivesse) e, pelo contrário, fosse previsível a obtenção de um resultado favorável (muito dinheiro), tal não seria de todo admissível. Apenas a acção por dever tem valor moral. O dever de David e Diana é “não trair”, nem sequer	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>

<b>Níveis</b>		por receio do que tal acto possa provocar na sua relação, mas simplesmente porque essa é a sua obrigação, sem mais. Aceitar implicaria ainda tratar Diana como meio e não como fim. - Apresenta uma resposta articulada e coerente.			
	<b>3</b>	Nível Intermédio	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
	<b>2</b>	- Afirma que não se deve trair e acrescenta algumas afirmações avulsas e incompletas sobre a ética kantiana e a situação descrita.	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	<b>1</b>	- Apenas afirma que não deve trair.	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

NOTA: São de considerar as respostas que, sendo correctas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados nos descritores.

## GRUPO II

### ♦ Questão 1.1

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
<b>Níveis</b>	<b>6</b>	O anarquismo: - É a doutrina política que se opõe a qualquer forma de hierarquia (política, religiosa, económica, social, etc.). - Coloca em causa a própria existência de um Estado coercivo. - É a autoridade/hierarquia a responsável por um mundo onde o homem explora o homem e pela desigualdade social. É o obstáculo à realização individual. (argumento) - O fim do estado e de toda a autoridade será o único caminho para a construção de uma sociedade justa e de homens livres. O homem, enquanto ser racional, é capaz de se organizar sem Estado. (tese) - Defende: a primazia do indivíduo face à sociedade; a auto-organização; a sociedade global; a acção directa (sem sistema de representação); a educação libertária. Objecções: Hobbes: o homem é mau por natureza, incapaz de tratar o outro com justiça e igualdade; Locke: é preciso uma instância que supervisione a manutenção dos direitos individuais. - Apresenta uma resposta articulada e coerente com recurso ao texto.	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>
	<b>5</b>	- Apresenta os itens pedidos (tese, argumentos e objecções). - Apresenta uma resposta com algumas imprecisões.	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>
	<b>4</b>	- Apresenta apenas dois dos itens pedidos (tese, argumentos e objecções) ou os três de forma incompleta. - Apresenta uma resposta com algumas imprecisões.	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>
	<b>3</b>	Nível Intermédio	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
	<b>2</b>	- Apresenta apenas um dos itens pedidos (tese, argumentos e objecções) ou os dois de forma incompleta. - Apresenta uma resposta com algumas imprecisões.	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	<b>1</b>	- Apresenta algumas ideias vagas e avulsas sobre o anarquismo.	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

NOTA: São de considerar as respostas que, sendo correctas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados nos descritores.