

Aires Almeida – António Paulo Costa

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS
EM FILOSOFIA – 10.º/11.º ANOS

Com o apoio científico da



Sociedade Portuguesa de Filosofia

Centro para o Ensino da Filosofia

Índice

Introdução	3
1. Competências filosóficas e competências não filosóficas: afinal o que é a filosofia?	7
Concepção de filosofia e avaliação em Filosofia	9
Uma caracterização da actividade filosófica	11
Os conteúdos filosóficos	13
Articulação entre as competências e os conteúdos filosóficos relevantes	14
<i>Quadro 1 – Competências filosóficas básicas.....</i>	<i>16</i>
<i>Quadro 2 – Atitude filosófica</i>	<i>17</i>
2. Hierarquização de competências e elaboração de critérios de avaliação.....	19
Competências filosóficas e competências transversais	19
<i>Quadro 3 – O «Quadrado das Competências»</i>	<i>20</i>
Hierarquização de competências e elaboração de critérios de avaliação.....	22
3. Actividades e instrumentos de avaliação	25
<i>Quadro 4 – As actividades e as competências que elas avaliam</i>	<i>28</i>
Resolução de testes escritos	30
Elaboração de ensaios	34
Outras actividades de avaliação	35
Conclusão	36
<i>Quadro 5 – Um cronograma de acções</i>	<i>37</i>
Bibliografia	38
Nota de agradecimento	39

Introdução

O presente documento apresenta um modelo de avaliação para a disciplina de Filosofia¹. Parte do que motivou a sua escrita foi a constatação empírica de que, se o tema da avaliação é fonte de complexos debates entre os professores, a avaliação das aprendizagens em Filosofia ilustra, talvez melhor do que em qualquer outra disciplina, as dificuldades desse debate, sobretudo quando está em causa a necessidade de gerar consensos mínimos que viabilizem a elaboração de critérios de avaliação justos, rigorosos e adequados às finalidades da disciplina e do sistema de ensino.

Embora tenha sido escrito tendo presente, fundamentalmente, os 10.º e 11.º anos, julgamos que muito do que é aqui dito será extensível ao 12.º ano e mesmo à avaliação das aprendizagens nos cursos superiores de Filosofia. Por outro lado, se é um facto que é dada alguma ênfase à avaliação sumativa, nada impede que se considerem as propostas apresentadas como ponto de partida para os trabalhos dos professores sobre a avaliação formativa. Acreditamos que não é possível fazer uma indicação meramente extensional daquelas actividades que inscreveríamos no âmbito da avaliação sumativa e daquelas outras que inscreveríamos no âmbito da avaliação formativa, na medida em que a diferença reside, sobretudo mas não apenas, na intencionalidade com que as actividades de avaliação são propostas aos alunos e no papel conferido aos resultados com elas obtidos.

Apresentando um modelo de avaliação para a disciplina de Filosofia, o conteúdo do texto que se segue não recolherá, naturalmente, o consenso, quer porque as premissas metafisológicas adoptadas podem interpelar a ideia de filosofia partilhada pelo leitor, quer, ainda, porque as opções didácticas que fazemos deduzir daquelas premissas podem questionar concepções e práticas relativamente enraizadas no ensino da filosofia em Portugal. Esperamos que o texto possa ser lido e discutido criticamente por todos aqueles que têm como profissão ensinar Filosofia, contribuindo para uma clarificação do que deve ser considerado na avaliação e para a dignificação da disciplina e do seu ensino.

¹ Neste documento foi adoptada a seguinte convenção relativamente ao uso de maiúsculas ou minúsculas com a palavra «filosofia»: é usada a minúscula sempre que é referida a área do saber ou actividade filosófica; é usada a maiúscula quando se refere a disciplina no contexto escolar.

A avaliação constitui um dos assuntos pedagógicos mais discutidos nas escolas e é dos que mais interesse desperta da parte de pais, alunos, professores e demais interessados no processo educativo. Perguntas como as seguintes dão frequentemente origem a interessantes disputas:

- Para que serve, ou quais são as finalidades da avaliação?
- O que pode e deve ser avaliado?
- Como se deve avaliar?

Acontece que quando se trata da avaliação na disciplina de Filosofia as dificuldades parecem multiplicar-se. Até porque é voz corrente que «em Filosofia é tudo muito subjectivo» e porque os próprios professores da disciplina parecem assumir uma tal subjectividade que, não pouco frequentemente, se confunde com arbitrariedade.

Assim, justificar a avaliação dos seus alunos torna-se, para o professor de Filosofia, uma das experiências mais difíceis, pois nesse caso o que parece estar em causa não são os critérios da própria disciplina que lecciona, mas antes os seus critérios *pessoais*. Critérios estes que, ao serem assumidos como subjectivos, levam ao seguinte dilema: ou o professor não tem de justificar a avaliação feita, o que parece inaceitável; ou tem de justificar a avaliação feita, reconhecendo, porém, a possibilidade de tal justificação não ser aceite. Em qualquer dos casos, o resultado é claramente insatisfatório .

Mas será isso inevitável? Será que a avaliação na disciplina de Filosofia tem características diferentes da de outras disciplinas? Será que a avaliação na disciplina de Filosofia, ao contrário do que acontece com muitas outras disciplinas, não pode deixar de ser irremediavelmente subjectiva? Será aceitável que um bom aluno de Filosofia, de acordo com os critérios de avaliação do professor *A*, possa ser um mau aluno, ou apenas um aluno razoável, de acordo com os critérios de avaliação do professor *B*? Ou, se se preferir, será aceitável que um bom aluno de Filosofia, segundo os critérios de avaliação da escola *X*, se revele um mau aluno quando avaliado segundo os critérios da escola *Y*?

É claro que tal situação não é aceitável. E ainda que seja muito difícil eliminar todos os elementos subjectivos de qualquer processo de avaliação – o que, de resto, acontece em todas as disciplinas em que os alunos são avaliados –, daí não se segue que a avaliação em Filosofia tenha de

ser subjectiva. Tal como em qualquer outra disciplina, também em Filosofia a avaliação deve ser, tanto quanto possível, objectiva.

Neste documento procurar-se-á mostrar que a avaliação em Filosofia não tem de ser diferente da de outras disciplinas e que pode ser tão objectiva quanto nelas o pode ser. A ideia de que a avaliação em Filosofia é sempre subjectiva reflecte uma concepção errada da disciplina, segundo a qual em Filosofia não existem conteúdos, nem competências, nem objectivos próprios. Concepção esta que, a ser verdadeira, seria inconsistente com qualquer tentativa de avaliação, além de colocar em causa o próprio papel do professor e até o ensino da filosofia.

O que pode e deve, então, ser avaliado na disciplina de Filosofia? E como deve isso ser feito? Estas são, mais precisamente, as duas perguntas a que este documento pretende responder de forma clara e fundamentada.

Também fica, desde já, claro que a primeira das três perguntas inicialmente colocadas – a pergunta acerca das finalidades da avaliação – não será aqui discutida. A resposta a essa pergunta está, como é fácil de ver, fora dos limites deste documento, pois constitui um dos princípios básicos do próprio sistema educativo. Como tal, supõe um vasto consenso assumido à partida pelos diferentes agentes educativos.

Este documento está dividido em três partes, a primeira das quais se intitula «Competências filosóficas e competências não filosóficas: afinal o que é a filosofia?»; a segunda, «Hierarquização de competências e elaboração de critérios de avaliação»; a terceira, «Instrumentos de avaliação». As primeiras têm necessariamente um carácter mais teórico, enquanto a última tem um carácter eminentemente prático. Por isso é apoiada em exemplos concretos.

A organização deste documento obedece aos seguintes princípios metodológicos:

- Enunciar a (ou *uma*) concepção de filosofia enquadradora e subjacente a todo o programa (às suas finalidades, objectivos, conteúdos, metodologia e, naturalmente, à avaliação);
- Definir exaustivamente e hierarquizar claramente as competências filosóficas a desenvolver progressivamente no aluno, de acordo com a concepção de filosofia adoptada;

- Para cada competência filosófica definida, escolher as actividades e os instrumentos que avaliam adequadamente a sua aquisição pelo aluno.

1. Competências filosóficas e competências não filosóficas: afinal o que é a filosofia?

O que deve ser avaliado em Filosofia? Esta é a primeira pergunta que qualquer professor ou grupo de professores deve fazer antes de estabelecer quaisquer critérios e de escolher as actividades e os instrumentos de avaliação a utilizar.

Ao fazer esta pergunta estamos a partir do princípio de que *há coisas que não compete ao professor de filosofia avaliar*. E, também, que aquilo que compete ao professor de Filosofia avaliar não é o mesmo que compete avaliar ao professor de Português ou ao professor de Matemática ou ao professor de História. As disciplinas de Filosofia, Português, Matemática, História, etc., têm *conteúdos próprios*, visam *objectivos diferentes* e supõem *competências diferentes*. Cada uma das disciplinas concorre com a sua parte para a formação integral dos jovens. Só assim se pode compreender a inclusão de cada uma destas disciplinas no plano curricular dos alunos. Justifica-se que os alunos aprendam filosofia na medida em que há objectivos, conteúdos e competências que *não seriam satisfatoriamente alcançados e desenvolvidos por qualquer das outras disciplinas*. Defender que a filosofia não tem conteúdos próprios e que não supõe competências próprias que devem ser desenvolvidas é o mesmo que esvaziá-la e declarar a sua morte. Nesse caso *avalia-se o quê?*

À pergunta «o que deve ser avaliado em Filosofia?» temos, pois, de responder com a identificação daquelas que se consideram ser as *competências filosóficas básicas*, distinguindo *competências filosóficas* de *competências não filosóficas*. Da identificação de tais competências depende o tipo de actividades a seleccionar, bem como os instrumentos de avaliação a utilizar, e não o inverso, como muitas vezes se verifica. Isto significa que não faz qualquer espécie de sentido começar por decidir se os alunos vão ter de fazer um trabalho individual, ou apresentar uma exposição oral, ou resolver um teste escrito, sem antes saber que competências podem e vão ser avaliadas mediante tais actividades. Isso seria tão sensato como votar num determinado partido político e só depois disso procurar saber o que esse partido defende e quais as pessoas que o dirigem.

O alcance deste erro pode ser consciencializado estabelecendo as seguintes analogias: em Matemática, a competência básica do cálculo determina que certas actividades de avaliação, *mas não*

todas, sejam adequadas para a avaliar – será o caso da resolução de uma ficha escrita, mas menos o da exposição oral, pois não parece sensato solicitar aos alunos a exposição *oral* dos cálculos; na Música, o avaliador recorre frequentemente à observação porque o posicionamento das mãos do instrumentista indicia a sua competência técnica, o que a resolução de um teste escrito não poderia revelar; e o mesmo acontece com a leitura, que é uma das competências centrais na aprendizagem das línguas. Regressando à Filosofia, como é possível listar as actividades e os instrumentos de avaliação *antes* de enunciar exhaustivamente as *competências filosóficas* que vão ser avaliadas? É claro que tal prática constitui um erro didáctico.

Além disso, é preciso ter presente que *diferentes actividades* podem servir igualmente bem para avaliar a *mesma competência*. Por exemplo, a competência argumentativa de um aluno tanto pode ser avaliada através da resolução de um teste escrito como através de um debate na aula. Os instrumentos de avaliação, aos quais tanta atenção costuma ser dada, devem ser encarados como *meros registos da recolha de informação* acerca dos conhecimentos e competências filosóficas que os alunos exibem ao realizarem as actividades que lhes são propostas, e não como algo que tem valor filosófico em si mesmo. Não se pretende saber se os alunos são melhores ou piores na elaboração de ensaios do que na realização de testes escritos. O que interessa é saber se os alunos dominam ou não aquelas competências e conteúdos que distinguem a actividade filosófica de qualquer outra. E para avaliar isso é preciso encontrar os meios mais eficazes. Os chamados «pesos», habitualmente atribuídos aos diferentes instrumentos (registos das intervenções orais, das produções escritas, etc.), mais não são do que uma maneira de perder de vista o que realmente deve ser avaliado, retirando transparência à avaliação e transformando-a em pouco mais do que um cálculo aritmético tão complicado quanto estéril. É como se alguém, para avaliar a qualidade de um filme, desse «pesos» diferentes às duas televisões que tem em casa, em vez de os dar aos diferentes aspectos do próprio filme (realização, fotografia, direcção de actores, argumento). Assim, que sentido tem listar confusamente um conjunto de actividades e instrumentos de avaliação, e atribuir-lhes «pesos», se não se definiram previamente as *competências filosóficas* que serão avaliadas, nem se esclareceu qual a *adequação* entre umas e outras? Estabelecer critérios de avaliação em função das actividades e dos instrumentos a utilizar é, pois, um erro que se deve evitar.

Concepção de filosofia e avaliação em Filosofia

Perante o que acaba de ser dito, torna-se completamente evidente que a melhor forma de estabelecer critérios de avaliação correctos será começando pela *definição das competências filosóficas relevantes*. Mas para isto teremos de estar em posse de *uma* concepção de filosofia, isto é, teremos de saber responder à questão «*O que é a filosofia?*». Ora, as respostas a esta questão não são unânimes. Como conciliar, assim, as dificuldades teóricas inerentes ao debate metafilosófico acerca do conceito de filosofia e a necessidade prática de avaliar os alunos de Filosofia?

Uma solução que só aparentemente é conciliadora e pluralista consiste em defender uma concepção de filosofia que contemple todas as sensibilidades. Mas será que é possível sustentar racionalmente uma tal concepção de filosofia e do seu ensino? Um programa de Filosofia que queira acomodar todas as concepções metafilosóficas será, na melhor das hipóteses, um programa vago e indefinido e as competências filosóficas a desenvolver nos alunos também acabariam por se tornar impossíveis de identificar. Logo, os professores ficariam sem saber exactamente o que teriam de avaliar. E quando os professores não sabem exactamente o que avaliar, muito menos sabem os alunos sobre o que irão ser avaliados, pelo que seriam provavelmente vítimas de uma avaliação arbitrária.

E, à falta de ideias precisas sobre o que se deve exigir do aluno, ele acaba por ser avaliado pela forma como escreve e como articula algumas frases em português acerca dos filósofos A, B ou C. Por isso, não é difícil imaginar que outras respostas completamente diferentes possam ser também boas respostas e que qualquer resposta seja sempre susceptível de ser melhorada. Quando é uma resposta melhor do que outra? Claro que isso é subjectivo, diz-se. E perante esse facto, o professor de Filosofia sente a angustiante insegurança de quem se arrisca a ver a sua avaliação ser posta em causa com facilidade e o aluno fica sem saber exactamente o que fazer para melhorar o seu desempenho.

Temos, pois, de reconhecer que há concepções de filosofia cujas consequências são didáctica e pedagogicamente infelizes. Se é que uma noção de filosofia onde tudo cabe pode ser, com propriedade, considerada uma noção de filosofia. Como ficou dito logo na introdução, uma boa maneira de esvaziar a Filosofia consiste em querer que ela contenha tudo, usurpando competências de outras disciplinas. De resto, algumas das sensibilidades filosóficas supõem conceitos de filosofia inconsistentes entre si, pelo que seria um malabarismo científico e didáctico fazê-las conviver num mesmo plano de ensino. Cabe aos grupos de professores de Filosofia aproveitar a abertura habitualmente existente nos programas da

disciplina para realizarem uma *opção metafilosófica* – e logo *didáctica* – clara e direccionada. Assumir uma concepção demasiado lata de filosofia para satisfazer todos os docentes do grupo pode resultar numa vagueza didacticamente desastrosa.

Expurgada a tentação unanimista, teremos ainda que acautelar as opções metafilosóficas a fazer. Os programas oficiais de Filosofia não têm deixado de esclarecer, e bem, que se deve partir do «vivido» para o «pensado» e não do «pensado» para o «vivido». Ou seja, é didacticamente mais correcto que os alunos consigam formular e discutir os problemas filosóficos a partir das suas próprias vivências do que a partir daquilo que está escrito nos livros. Isto supõe que o ensino da filosofia deve organizar-se a partir de uma *problem solving approach*, ao invés de conceder demasiada importância à leitura e interpretação de textos que não foram escritos para adolescentes do século XXI.

Isto significa que também não se deve reduzir a filosofia à sua história. Até porque não se pode fazer boa história da filosofia sem se saber filosofia. Confundir a história da filosofia com a filosofia é o mesmo que confundir o historiador da ciência com o cientista ou o historiador da música com músico. Ora, não é preciso saber história da música para se aprender música e é difícil encontrar um excelente historiador da música que não seja, ele mesmo, um músico. Analogamente, o único contexto que interessa num programa de ensino da filosofia é o *contexto filosófico*, ou seja, o confronto de teorias e de argumentos que diferentes filósofos desenvolvem acerca dos mesmos problemas.

Outra ideia de filosofia que implica grandes dificuldades didácticas consiste em encará-la como uma forma de arte, ou como uma actividade estética. Encarar a filosofia como uma actividade de produção de textos literários, ou como uma espécie de poesia conceptual, traz de volta o problema da usurpação, por parte da Filosofia, de conteúdos e competências de outras disciplinas. Conteúdos e competências que seriam melhor avaliados na disciplina de Português, por exemplo. E o defensor desta concepção de filosofia teria ainda de explicar o facto de os artistas, regra geral, não fazerem parte da história da filosofia nem os filósofos fazerem parte da história da arte. Tarefa que se apresenta bem difícil, a não ser que se abandone essa concepção de filosofia.

Assim, a filosofia – e o seu ensino – não pode, pois, ser reduzida a um ritual de paráfrase do que os filósofos disseram (quantas vezes sem sequer terem sido compreendidos); também não pode ser confundida com a sua história, retirando a palavra aos alunos quando se trata de discutir os problemas

filosóficos (como se a filosofia fosse apenas uma coisa do passado); e também não pode ser confundida com uma actividade estética ou com um género literário.

O que fazer, então? Afinal o que é a filosofia?

Será que, apesar das diferentes concepções de filosofia, não existe uma espécie de mínimo denominador comum que todos os professores, pelo menos teoricamente, reconhecem como constituindo característico da actividade filosófica? Será que não é possível fazer uma caracterização minimalista de filosofia, de tal modo que o pluralismo seja garantido sem ser à custa da vagueza e da indefinição que, como vimos, são didacticamente desastrosas? Tudo indica que sim, como iremos mostrar seguidamente.

Uma caracterização da actividade filosófica

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece, logo no Artigo 2º, como uma das suas finalidades a formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de pensar por si e capazes de intervir de forma conseqüente na comunidade em que se inserem. Preparar os jovens para uma cidadania responsável, actuante e não meramente passiva é imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal, mas também para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, coisa que só pode ser conseguida com cidadãos livres. Ou seja, a educação visa acima de tudo formar cidadãos autónomos, críticos e esclarecidos. Ora, um dos principais objectivos da Filosofia, claramente enunciados no programa oficial – o que de resto constitui a melhor justificação para a sua inclusão no plano curricular dos alunos –, é, precisamente, o de desenvolver o espírito crítico dos jovens, ajudando-os a *pensar por si mesmos* e a fazê-lo de forma *conseqüente*.

A Filosofia deverá ser uma das disciplinas que contribuem para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, uma vez que ela é essencialmente uma actividade crítica. Mas também se espera da Filosofia que ensine os jovens a serem conseqüentes nas suas críticas. Isto é, espera-se que aprendam a justificá-las *racionalmente*, coisa que em Filosofia deve ser especialmente cultivada. Como actividade racional que é, todos reconhecemos que a Filosofia procura ensinar os alunos a serem críticos, não de uma forma inconseqüente e gratuita, mas de forma racional e *argumentada*. Neste sentido, aprender a ser crítico é aprender a apoiar sempre as suas opiniões em bons argumentos. Mas é também aprender a avaliar os argumentos alheios e a rever as suas opiniões quando esses argumentos forem melhores do

que os seus. Por isso, ao ensinar os alunos a serem críticos, também os ensina a ter um espírito aberto e dialogante, características imprescindíveis a uma *cidadania livre e responsável*.

Ora, dificilmente alguém, seja qual for a sua inclinação metafilosófica, deixará de reconhecer que a filosofia é essencialmente uma actividade crítica, racional e dialogante. Assim, podemos já vislumbrar quais são as competências filosóficas relevantes: aquelas que se prendem com os instrumentos críticos fundamentais e que mais adiante iremos precisar melhor. Mas também ficaremos a saber o que, no domínio das *atitudes*, tem relevância filosófica: (i) a abertura às ideias e argumentos dos outros, mostrando disponibilidade para rever as suas próprias opiniões e (ii) a cooperação com os outros, mostrando que a crítica só é eficaz através do diálogo justo e honesto no seio de uma comunidade.

A actividade filosófica depende crucialmente do uso competente dos instrumentos críticos fundamentais, que se traduz na troca aberta de argumentos. E os argumentos são tudo o que o filósofo e o aprendiz de filósofo têm ao seu dispor. Contrariamente a outras actividades racionais, como as ciências, os filósofos *não dispõem de meios de prova empíricos* para resolver as suas disputas e responder aos problemas que se colocam. Daí que *a competência filosófica por excelência seja a competência argumentativa*.

Mas deve ficar imediatamente claro que desenvolver a competência argumentativa dos alunos não é o mesmo que bombardeá-los com jogos de palavras de sentido obscuro ou com discursos pomposos e impressionantes, e sem conteúdos próprios. Ao contrário do que seria de desejar, tais discursos, em vez de estimularem os alunos a pensar criticamente, apenas contribuem para os diminuir intelectualmente e para bloquear as suas naturais capacidades críticas. Sendo uma actividade crítica e racional, a filosofia apela à intersubjectividade, pelo que exige *rigor, clareza e inteligibilidade*. Não se confunda, pois, competência argumentativa com retórica de circunstância nem com repetição mecânica de meia dúzia de ideias avulsas. Mais do que saber quem defendeu certas ideias, deve ser dado todo o relevo à análise crítica dessas ideias; mais do que cultivar o discurso grandiloquente, deve cultivar-se a sobriedade e a inteligibilidade; mais do que dar atenção a qualquer outro contexto, deve interessar o contexto filosófico; não ignorando ou negando o património histórico-filosófico, devemos saber argumentar e posicionar-nos criticamente perante ele, sendo esta a única forma de lhe rendermos a homenagem intelectual devida. Argumentar é uma coisa que tanto pode ser bem como mal feita, o que é tão *objectivamente avaliável* quão objectivas são as técnicas de argumentação, que a Lógica

sistematiza. Compete ao professor de Filosofia ensinar os alunos a argumentar correctamente, o que exige método, rigor e disciplina mental, além do domínio das técnicas necessárias.

Todavia, afirmar que a competência argumentativa é a principal competência filosófica é ainda algo vago. É necessário compreender como ela se manifesta na prática. Ora, a competência crítica e argumentativa assume diversas modalidades consoante se aplica aos diferentes conteúdos da filosofia. Mas quais são esses conteúdos?

Os conteúdos filosóficos

Os conteúdos próprios da filosofia são os seus *problemas*, *teorias* e *argumentos*.

O filosofar emerge com um conjunto de interrogações cuja resposta não é imediatamente dada pelo senso comum ou pelos restantes saberes. Estas interrogações, quando correctamente formuladas, constituem os *problemas* filosóficos. As vivências do aluno poderão e deverão ser aproveitadas na identificação dos problemas da filosofia, que mais não são do que uma formulação rigorosa dos muitos problemas humanos perenes.

As respostas sistematizadas, enquanto tentativas de solução para esses problemas, constituem as *teorias* filosóficas. O contacto com a tradição filosófica encontra nas teorias filosóficas o seu momento privilegiado, sem que à história ou aos contextos socioculturais deva ser dado especial ênfase, na medida em que tal se constitui como o objecto de saberes não especificamente filosóficos. Perante essas respostas sistematizadas, o trabalho filosófico orienta-se para a averiguação persistente sobre a sua *verdade*. É esta a pergunta fundamental a fazer diante de cada teoria: *será ela verdadeira?*

A diferença própria do filosofar emerge com toda a evidência no momento em que se trabalham os *argumentos* filosóficos e a *prática* argumentativa. As faculdades críticas do aluno são agora requeridas, quer como capacidade de compreensão e de análise dos argumentos clássicos em filosofia, quer como aptidão para empreender criativamente a fundamentação de posições pessoais sobre os problemas e as soluções tradicionalmente disponíveis. Como a única adesão filosoficamente aceitável é a *adesão racional*, a ideia de argumentação que está aqui assumida afasta-se decididamente de toda a retórica que acomode a mera adesão emocional.

O Artigo 2.º da LBSE defende que a educação deve promover um desenvolvimento 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 que se pretende, afinal, é que o estudante seja progressivamente capaz de defender as suas próprias ideias, o que envolve uma compreensão rigorosa e profunda dos problemas que procura resolver, assim como uma capacidade para articular uma teoria original e para defender essa teoria com argumentos sólidos. Para isso é necessária criatividade e capacidade crítica. A criatividade para descobrir novas ideias, novos argumentos, ou novos problemas. E a capacidade crítica para mostrar que a sua teoria é melhor do que as estudadas, ou que os seus argumentos são melhores do que os estudados.

Seria, pois, errado fazer depender a aprendizagem filosófica apenas das opções filosóficas de cada professor. O ensino da filosofia exige do professor precisamente o contrário disso: ele deve preparar os alunos para fazerem também as suas opções filosóficas de forma crítica e pessoal. Reduzir a aprendizagem filosófica do aluno à perspectiva pessoal do professor é uma forma de endoutrinamento dogmático, cujas consequências são a inibição da criatividade e do espírito crítico dos jovens – e o consequente empobrecimento do país.

Esta ideia do que deve ser o ensino da filosofia afasta-se decididamente da ideia popular do "fim da filosofia". Os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia *existem* e são os *conteúdos* próprios da filosofia. A interrogação crítica e racional, tecnicamente rigorosa e criativa, constituem o seu *método*.

Articulação entre as competências e os conteúdos filosóficos relevantes

Não há filosofia sem problemas, embora haja problemas que não são filosóficos. A filosofia apenas se ocupa de certo tipo de problemas. Identificar um problema filosófico e distinguir um problema filosófico de um problema não filosófico são competências fundamentais em filosofia. Assim como é importante saber distinguir um genuíno problema filosófico de um falso problema ou de um pseudo-problema. Isso implica que se seja capaz de compreender correctamente o problema em causa. Por sua vez, a correcta compreensão de um problema manifesta-se na clareza e na maneira como ele é formulado. Formular clara e correctamente os problemas filosóficos é outra das competências fulcrais que o professor de Filosofia deve ajudar a desenvolver nos seus alunos. É preciso ter presente que muitas das grandes discussões filosóficas começam pela própria formulação dos problemas.

Ser capaz de (i) identificar problemas filosóficos, de (ii) mostrar por que razão esses problemas são problemas importantes e nos quais vale a pena pensar, de (iii) distinguir problemas genuinamente filosóficos de problemas não filosóficos ou de pseudo-problemas e de (iv) formular clara e correctamente problemas filosóficos, são as competências aqui em jogo.

Os filósofos não se limitam, contudo, a colocar problemas. Procuram também resolvê-los. Para os resolver avançam com teorias. Trata-se de teorias que são conhecidas na tradição filosófica por nomes como «Teoria das Ideias», «Teoria do bom selvagem», «Teoria da falsificabilidade», «Teoria da arte pela arte», etc. Ora, a primeira coisa que um aluno deve ser capaz de fazer em relação a uma teoria é saber a que problema ela pretende responder. E depois disso tem de saber avaliar se a teoria resolve de facto o problema que se propunha resolver. Finalmente tem de procurar ver se não haverá outras teorias que resolvem melhor esse problema.

Ser capaz de (i) identificar o problema, ou problemas, que a teoria procura resolver, (ii) verificar se a teoria é consistente, isto é, verificar se as suas afirmações podem ser todas verdadeiras; (iii) avaliar criticamente a teoria, mostrando quais os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, são as competências que estão, agora, em jogo. Estas implicam que o aluno seja capaz de mostrar se o problema chega ou não a ser resolvido pela teoria; de mostrar, também, se a teoria, mesmo resolvendo o problema inicial, não acaba por levantar novos problemas; de confrontá-la com as críticas de outros filósofos; e, finalmente, de compará-la com teorias rivais.

Note-se que ser capaz de repetir acriticamente as teorias dos filósofos não implica o uso de qualquer competência filosófica. O que é filosoficamente importante é que o aluno seja capaz de assumir uma posição crítica e fundamentada acerca das teorias, de forma a responder à pergunta filosófica fundamental: *é esta teoria verdadeira?* É claro que para se poder responder a esta pergunta o aluno tem de ter conhecimento das mais importantes críticas feitas à teoria, assim como deve ser capaz de a comparar com outras teorias rivais. Ao fazê-lo, estará a inserir a teoria no seu contexto *filosófico*.

Finalmente, é preciso ter presente que, dada a natureza conceptual dos problemas filosóficos, as teorias dos filósofos apoiam-se de forma decisiva em argumentos. Portanto, da qualidade dos seus argumentos depende o valor de uma teoria. É, pois, necessário identificar os argumentos em que as teorias se apoiam e verificar se tais argumentos são fortes ou fracos e porquê, assim como verificar se

são válidos ou inválidos. No caso de serem válidos é ainda necessário saber se são sólidos ou se, pelo contrário, partem de premissas falsas ou de premissas irrelevantes para a conclusão a extrair. Depois disso, é ainda necessário pensar em contra-exemplos e contra-argumentos.

Daí que o aluno tenha de ser capaz de (i) identificar argumentos, de (ii) avaliar argumentos e de (iii) inserir esses argumentos no seu contexto filosófico, confrontando-os com os argumentos de outros filósofos acerca do mesmo problema.

Estas são as principais competências filosóficas e constituem aquilo que deve ser objecto privilegiado de avaliação dos alunos. Tais competências devem poder ser exibidas pelos alunos, pois a avaliação não pode ser feita com base na simples intuição ou adivinhação do professor. Daí que a aquisição dessas competências tenha de se traduzir num comportamento observável, que tanto pode ser a resposta num teste escrito, o resultado de um ensaio, o desempenho do aluno num debate ou numa exposição oral, etc. Cabe ao professor escolher os meios através dos quais melhor se podem apreciar tais competências. Mais adiante iremos também tratar deste aspecto.

Eis um quadro que procura resumir o conjunto de competências filosóficas básicas que temos vindo a referir, assim como as aptidões dos alunos que dão conteúdo a uma verdadeira atitude filosófica. Com ele, os professores nortearão a selecção de tarefas que propõem aos alunos, bem como a construção dos respectivos instrumentos de avaliação, e isto de uma forma relativamente independente do tópico filosófico e da unidade didáctica que seja objecto de avaliação:

Quadro 1 – Competências filosóficas básicas

Competências filosóficas	Exemplos
<i>No trabalho acerca dos problemas da filosofia, o professor avaliará se o aluno está em condições de:</i>	
1. Saber identificar problemas filosóficos, assim como as disciplinas filosóficas que deles se ocupam.	<i>O problema em discussão é: o problema do valor da arte; o problema da definição de arte; o problema do livre-arbítrio; o problema da responsabilidade moral; o problema do mal; o problema da existência de Deus; o problema do sentido da vida; o problema da desobediência civil; o problema da justificação das nossas crenças; o problema da definição de conhecimento; o problema do cepticismo; o problema da indução; etc. Este é um problema que pertence: à estética; à filosofia da acção; à ética; à filosofia da religião; à metafísica; à filosofia política; à epistemologia; à filosofia da ciência; etc.</i>
2. Ser capaz de mostrar por que razão esses problemas são importantes.	<i>O problema do livre-arbítrio é importante porque ...; É importante saber que justificação temos para as nossas convicções, pois ...</i>
3. Saber distinguir problemas filosóficos de problemas não filosóficos e de pseudo-problemas.	<i>O problema da natureza de Deus não é um problema filosófico, mas teológico ou religioso, porque ...; O problema do ser é um pseudo-problema porque ...; O problema da função social da arte não é um problema filosófico, mas sim sociológico, porque ...</i>

4. Saber formular clara e correctamente problemas filosóficos.	<i>O problema do mal consiste em saber se ...; O problema do livre-arbítrio consiste no seguinte ...; O problema do valor da arte consiste em dar resposta à seguinte pergunta ...</i>
<i>No trabalho acerca das teorias filosóficas, o professor avaliará se o aluno está em condições de:</i>	
5. Saber qual o problema que a teoria procura resolver .	<i>Esta teoria constitui uma resposta à pergunta ...; O autor procura mostrar por que razão ...; A teoria platónica das ideias procura resolver o problema de ...; A teoria do egoísmo ético constitui uma resposta para o problema ...;</i>
6. Saber identificar a teoria.	<i>A teoria que está aqui a ser defendida é ...</i>
7. Avaliar a teoria . 7.1. Mostrar se a teoria resolve ou não o problema que procurava resolver. 7.2. Mostrar se a teoria levanta novos problemas . 7.3. Confrontar a teoria com as críticas que lhe são feitas. 7.4. Compará-la com teorias rivais .	<i>Penso que a teoria é má porque ...; Considero a teoria má, pois ...; É uma boa teoria, pois permite ...; Os pontos fortes da teoria são A, B e C, e os seus pontos fracos são D e E. A teoria não resolve o problema, pois não responde ao seguinte aspecto ...; Ao responder às principais objecções levantadas, nomeadamente às objecções A, B e C, a teoria pode ser considerada uma boa teoria. A teoria apresenta uma solução para o problema, mas a solução apontada levanta novos problemas ainda mais difíceis de resolver, nomeadamente o problema ...; Esta teoria não é consistente (ou é inconsistente), pois afirma que p, mas também que não p;; Esta teoria é consistente, pois afirma que p e q, e nada impede que tanto p como q possam ser ambas verdadeiras. A teoria resolve o problema, mas existe a teoria x que também o resolve de uma forma mais simples, mais clara e mais intuitiva, pois ...</i>
<i>No trabalho com argumentos filosóficos, o professor avaliará se o aluno está em condições de:</i>	
8. Saber identificar argumentos .	<i>O colega, o professor, o texto, ou o filósofo A apresentam os seguintes argumentos ...</i>
9. Saber avaliar argumentos . 9.1. Mostrar se o argumento é sólido . 9.2. Mostrar se o argumento é forte .	<i>Este argumento não é válido porque ...; O teu argumento é uma falácia, a falácia x, que consiste em ...; O argumento do professor é válido, mas contém as seguintes premissas que considero falsas, pois ...; O argumento não é sólido, pois a premissa x é falsa, dado que ...; O argumento do autor é fraco, pois ...</i>
10. Comparar argumentos com outros argumentos importantes sobre o mesmo problema e que fazem parte da tradição filosófica .	<i>Existe uma versão mais forte desse argumento que é ...; Há uma resposta a esse argumento que é ...; Há um contra-argumento que é ...; Podemos distinguir pelo menos 3 versões não equivalentes deste argumento...</i>
11. Propor argumentos novos , denotando criatividade .	<i>Uma outra forma de defender esta teoria seria ...; um argumento que não é habitualmente empregue é o seguinte: ...</i>

Quadro 2 – Atitude filosófica

Atitudes	Exemplos
<i>A atitude filosófica a estimular pelo professor é avaliada mediante a observação das seguintes disposições e comportamentos no aluno:</i>	
1. Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios .	<i>O aluno ouve sempre os argumentos dos outros? O aluno consegue reformular os argumentos dos outros? O aluno despreza ou ridiculariza os argumentos dos outros? O aluno responde aos argumentos dos outros? O aluno distorce deliberadamente os argumentos dos outros? O aluno aceita argumentos dos outros?</i>
2. Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.	<i>O aluno aceita que haja opiniões diferentes da sua? O aluno expõe abertamente as suas ideias e argumentos? O aluno reage positivamente a contra-argumentos? O aluno revela estar disposto a mudar de opinião em função dos argumentos dos outros?</i>

Relativamente às atitudes, é preciso sublinhar com todo o vigor que o que está aqui em causa não é a avaliação do aluno como pessoa, nem sequer a avaliação do seu perfil psicológico ou moral. Isso é coisa que felizmente não compete aos professores avaliar. Apenas importam as *atitudes filosoficamente relevantes*, que se reflectem na actividade filosófica propriamente dita e que podem ser directamente observadas, independentemente das intuições de cada professor.

É importante sublinhá-lo porque, quando não existe uma ideia clara do que é a filosofia, há o perigo de se misturar, na avaliação da disciplina, todo o tipo de elementos que lhe são *essencialmente* estranhos – todo o tipo de atitudes, comportamentos, habilidades, assiduidades e pontualidades, etc. Mas, ao falarmos de atitudes, o que aqui está em causa é exclusivamente o que se refere à «atitude filosófica» e não a quaisquer outras. Nem se deve cair na lamentável situação de transformar a avaliação dos alunos de Filosofia numa avaliação de pessoas e do seu carácter.

Pode ainda perguntar-se: então numa escola não há comportamentos desejáveis da parte dos alunos, e outros inaceitáveis? Não deverá o aluno ser educado, pontual, etc.? É verdade que sim. Só que tais comportamentos não devem ser promovidos como competências a desenvolver no âmbito *desta* ou *daquela* disciplina em particular. Em particular, não se vê qual seja a sua relevância *filosófica*. Os comportamentos desejáveis ou indesejáveis são o objecto do quadro normativo dos regulamentos internos e projectos educativos das escolas, não dos programas de Filosofia. O melhor contributo da disciplina para esse quadro normativo é a *discussão filosófica* dos valores e princípios que os enformam. Mas isto não faz dos regulamentos internos ou dos projectos educativos tópicos da disciplina de Filosofia; o que faz é exigir proficiência filosófica quando da discussão e elaboração dos normativos escolares.

Dada a especificidade da filosofia, o conjunto de competências que aí são avaliadas não se deixa captar satisfatoriamente pelas taxinomias tradicionais. No entanto, o elenco de competências e atitudes filosóficas que, progressivamente, será desenvolvido pelos alunos com os seus professores não é indiferente ao desenvolvimento do aluno como *cidadão* e *membro de uma comunidade*. Daí que seja útil discutir a relação das aptidões *filosóficas* com as competências *transversais*. É o que faremos no capítulo seguinte.

2. Hierarquização de competências e elaboração de critérios de avaliação

Neste capítulo veremos que relação existe entre as competências especificamente filosóficas e as chamadas «competências transversais», e mostraremos como podem e devem ambas ser hierarquizadas. Só então estaremos em condições de estabelecer critérios gerais de avaliação.

Competências filosóficas e competências transversais

Nos últimos anos tem sido dada uma especial atenção à questão da *transversalidade dos saberes*, sem que seja sempre claro em que medida esta questão tem incidência no ensino e na avaliação em Filosofia. Fica por saber, por exemplo, se é a filosofia que requer, para o seu exercício rigoroso, determinadas competências transversais ou se é ela que desenvolve determinado tipo de aptidões que, ao serem exercidas noutras disciplinas ou noutras circunstâncias da vida do aluno, denotam a transversalidade da actividade filosófica. No primeiro caso, é comum mencionar-se a necessidade de competência linguística para o correcto exercício do filosofar; no segundo caso, é habitual referir-se o contributo da Filosofia para o desenvolvimento de uma atitude crítica e a aquisição de um pensamento disciplinado, justificando-se, assim, a inclusão da disciplina nos currículos de estudos. Quaisquer exemplos adicionais mostrariam que a ideia de transversalidade é ainda uma ideia difusa e que é urgente tornar mais clara a relação entre competências filosóficas e competências transversais.

Uma competência transversal é um saber, um comportamento, uma atitude ou uma aptidão que não está vinculada a uma determinada disciplina escolar ou a um determinado contexto de aprendizagem, antes sendo requerida em várias disciplinas, em vários momentos da aprendizagem e mesmo para além da vida escolar do aluno. Ler, escrever e contar constituem as competências transversais mais básicas. Da sua aquisição depende a aquisição de outras competências mais complexas e/ou vinculadas a certas disciplinas escolares. Entre as competências mais complexas, conta-se, por exemplo, a de interpretar um texto, que depende certamente da capacidade de o ler; ou a de redigir um ensaio, que depende parcialmente da competência linguística do seu autor.

Independentemente da sua complexidade relativa, é certo que existem competências transversais, no sentido acima exposto, e que existem competências que são exercidas no âmbito

circunscrito de uma disciplina escolar específica, a que chamaremos «competências não transversais». A compreensão de uma lei da física ou de uma teoria sociológica constituem competências não transversais, que o aluno adquire em contextos predominantemente disciplinares.

Apesar desta aparente transparência, a classificação de competências quanto à sua transversalidade põe ao professor de Filosofia o seguinte problema: *são as competências filosóficas de natureza transversal ou de natureza não transversal?* A resposta a esta pergunta tornar-se-á mais fácil se considerarmos a seguinte tipologia de competências, que denominamos «Quadrado das Competências», e se atendermos aos exemplos nela incluídos:

Quadro 3 – O «Quadrado das Competências»

<u>Competências</u>	<u>Filosóficas</u>	<u>Não-filosóficas</u>
<u>Transversais</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar os instrumentos conceptuais, fornecidos pela Lógica formal e informal, que permitem avaliar, refutar ou corroborar argumentos, construir novos argumentos, contra-exemplificar, reduzir ao absurdo, etc. • [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar discursos sintacticamente correctos; • Redigir exposições articuladas de ideias; • Interpretar textos; • Analisar e sintetizar textos. • [...]
<u>Não transversais</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e formular problemas filosóficos e avaliar o seu alcance; • Compreender, explicar e avaliar teorias filosóficas; • Identificar e compreender os argumentos clássicos da filosofia; • Conhecer o contexto filosófico dos problemas, teorias e argumentos da filosofia. • [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os contextos históricos, sociais e económicos em que emergem certos problemas e teorias; • Identificar as causas históricas e sociais dos fundamentalismos religiosos; • Descrever a astronomia copernicana; • Conhecer o Código Penal; • Aplicar o Teorema de Pitágoras. • [...]

Uma inspecção sumária do Quadrado das Competências e dos exemplos aqui contidos mostra que algumas competências habitualmente tidas como fundamentalmente filosóficas – como a interpretação de textos – são, afinal, competências transversais, mas *não são essencialmente filosóficas* (esta é uma confusão habitual que urge desfazer); e mostra que algumas competências reconhecidamente transversais – como a prática argumentativa – são, também, *constitutivas da actividade filosófica*.

Um cruzamento desta tipologia com o quadro de competências n.º 1, apresentado no capítulo anterior, mostraria que uma *parte* considerável das competências filosóficas básicas são também

competências *transversais*, ao passo que outras são competências a exercer no âmbito estrito da actividade filosófica e na aula de Filosofia, ou seja, são competências *não transversais*. Será clara a fronteira? Não será a dupla dimensão sob a qual as competências estão distribuídas, neste Quadrado, uma fonte de maiores confusões?

Efectivamente, há qualificações adicionais a fazer. Veja-se o caso paradigmático da argumentação, que suscita hesitações acerca de ser algo especificamente filosófico ou de ser algo que a filosofia *também* partilha. A resposta a esta hesitação é a seguinte: a actividade argumentativa é, de facto, tipicamente *transversal*: ela é exercida em variadíssimas circunstâncias do quotidiano e é requerida em numerosas disciplinas escolares. O Quadrado das Competências reconhece a sua ampla transversalidade. No entanto, dela não se segue a sua inespecificidade filosófica. Pelo contrário, trata-se de uma competência central na actividade filosófica. Ora, sendo crucial para a actividade filosófica, a argumentação *deve ser conceptualizada na aula de Filosofia*. Por isso, cabe ao professor desta disciplina tomar a argumentação como *objecto de estudo*. O mesmo acontece com a competência gramatical; sendo amplamente transversal, é na disciplina de Português que se faz o seu estudo.

O estudo da argumentação deve ser feito em três direcções: (i) disciplinando a capacidade argumentativa natural dos alunos ao nível atitudinal e ético; (ii) fornecendo os instrumentos lógicos e conceptuais que tornam a argumentação uma actividade avaliável rigorosamente; (iii) proporcionando o contacto com uma longa tradição filosófica, rica em argumentos tornados clássicos. Estas três direcções são relativamente independentes e as duas últimas, em particular, são muito claramente incumbências do professor de Filosofia. Consequentemente, é ele quem, em primeira instância, deverá avaliar a proficiência argumentativa do aluno. A argumentação torna-se, assim, uma competência especificamente *filosófica*. Daí que não colha o argumento segundo o qual, porque o aluno já sabe argumentar quando inicia o 10.º ano, não há utilidade no estudo de filosofia. A fraqueza do argumento é tanto maior quanto mais se reconhecer que a filosofia não se esgota na sua dimensão argumentativa. Há problemas e há teorias especificamente filosóficos cujo tratamento supõe competências exclusivamente adquiridas em Filosofia, e que não se reduzem à argumentação.

Façamos ainda uma analogia: o cálculo é uma competência amplamente transversal no sentido em que é uma competência requerida em várias disciplinas (na Física, na Sociologia, etc.) e também no quotidiano. Em que disciplina se adquire, em primeira instância, esta competência? A quem a cabe, em

primeira instância, avaliá-la? Naturalmente, é em Matemática e ao professor de Matemática a quem cabe ensinar a calcular e é ele quem deverá primeiramente avaliar se o aluno possui uma tal competência. Isto não elimina a evidente transversalidade da competência de calcular, nem isenta os professores de outras disciplinas da responsabilidade de a avaliarem. No entanto, enquanto que o cálculo, nos seus mais diversos graus de complexidade, é o *objecto próprio* da Matemática, apenas secundariamente se configura como objecto de avaliação em Física ou em Sociologia, pois nestas disciplinas o seu domínio é requerido em função de *outras* competências que, estas sim, constituem o seu objecto próprio.

Razão idêntica *afasta* a interpretação de textos enquanto objecto *primário* da avaliação em Filosofia. Sendo o texto um *meio*, quiçá privilegiado, de acesso aos problemas, teorias e argumentos dos filósofos, a competência de interpretação é requerida como condição necessária para a actividade filosófica. No entanto, *não é condição suficiente* e o seu domínio *não assegura a proficiência filosófica do aluno*. Por isso, o professor de Filosofia não pode tornar uma tal competência como objecto central do ensino e da avaliação.

Há um último aspecto em que a transversalidade merece ser considerada: é necessário ficar claro que há competências transversais que são *requeridas para* a actividade filosófica; e que há competências transversais que são *adquiridas com* a actividade filosófica. Entre as primeiras, reconhecem-se competências como escrever de forma sintacticamente correcta e articular gramaticalmente o discurso. Entre as últimas contam-se a proficiência argumentativa, a clareza, rigor e disciplina do pensamento, e uma postura crítica e informada acerca dos problemas mais complexos que intrigam o ser humano. São estas que justificam a inclusão da Filosofia nos currículos oficiais, que concedem um valor intrínseco à actividade filosófica e que importam avaliar nesta disciplina. A sua substituição pelas primeiras equivale à substituição dos fins pelos meios, que decorre de uma confusão entre o filosofar e os seus pré-requisitos. Ora, a docência de Filosofia visa formar cidadãos informados e participativos e está longe de ser evidente que a cidadania esteja em relação directa com habilidades meramente discursivas ou exegéticas. Isto conduz-nos ao problema da hierarquização das competências e ao reflexo desta hierarquização na avaliação dos alunos.

Hierarquização de competências e elaboração de critérios de avaliação

Um critério de avaliação consiste numa descrição dos procedimentos mediante os quais todos os alunos são avaliados. Presumindo que é desejável que este critério constitua uma garantia da equidade

e do rigor da avaliação, o Quadrado das Competências fornece aos grupos de professores um instrumento teórico importante para nortear a elaboração dos critérios de avaliação. À luz daquele modelo, *como hierarquizar as competências e como reflectir essa hierarquização nos critérios de avaliação?*

Em primeiro lugar, é óbvio que não cabe aos professores de Filosofia avaliar competências que não recaiam na sua área científica. Assim, os critérios de avaliação deverão eliminar referências a competências não filosóficas. No entanto, há competências não filosóficas que são reconhecidamente importantes em virtude da sua transversalidade e cuja aquisição pode *também* ter lugar na aula de Filosofia. Não repudiando o seu papel como educador, o professor de Filosofia deve, porém, relegar a aquisição de competências transversais para um plano secundário. Isto justifica-se porque a disciplina está posicionada nos currículos do Ensino Secundário, em que o relevo dado às competências transversais é menor do que aquele que lhe é dado no Ensino Básico.

No entanto, o Quadrado das Competências mostra que há competências transversais que são *simultaneamente* competências filosóficas. Mas esta constatação torna ainda mais evidente que a avaliação *deve incidir sobre competências filosóficas*, independentemente da sua possível transversalidade. O facto de uma certa aptidão filosófica constituir, simultaneamente, uma competência transversal não deve levar o professor da disciplina a preferi-la exageradamente em detrimento de outras aptidões filosóficas. De facto, a única aptidão que está nestas circunstâncias é a argumentação, ou melhor, uma faceta desta: a prática argumentativa. Outras facetas – como o estudo dos instrumentos lógicos requeridos para a argumentação ou o estudo dos argumentos clássicos – só na aula de Filosofia podem ser estudadas e *não são*, pois, competências transversais.

Daqui resulta que, embora a prática argumentativa (bem como as disposições atitudinais e a postura ética que esta prática requer) seja uma mais-valia incontestável na formação do aluno, a disciplina não deve privilegiar excessivamente essa prática em relação aos outros conteúdos. E muito menos deve fazê-lo se tal prática for concebida como um treino performativo, à maneira dos retóricos. Do que atrás foi dito segue-se que os critérios de avaliação devem privilegiar sem hesitações a avaliação de conteúdos *filosóficos*. Esses conteúdos são, certamente, os argumentos filosóficos e a prática argumentativa, mas incluem igualmente os problemas e as teorias filosóficas.

Contra as aparências, a incidência do trabalho de aula na actividade tipicamente filosófica é a melhor garantia de que o aluno adquire competências transversais. A capacidade de os alunos avaliarem o que está em questão nas polémicas relativas ao aborto, à eutanásia, aos direitos dos animais, à discriminação, à pobreza, etc., depende da sua *proficiência filosófica global*. Por proficiência filosófica global entende-se, não uma habilidade retórica para persuadir um auditório acerca dos putativos méritos de uma – a sua – posição, frequentemente resultante de intuições espontâneas e mal examinada, mas a aptidão para formular rigorosamente os problemas envolvidos em cada polémica, o conhecimento e a avaliação das diversas teorias que respondem a tais problemas e, finalmente, a capacidade de discernir os maus e os bons argumentos que sustentam aquelas teorias. Torna-se, pois, muito claro (i) que a competência transversal da argumentação é apenas uma parte da proficiência filosófica global e (ii) que é a proficiência filosófica global que permitirá ao aluno reflectir rigorosa e disciplinadamente sobre os desafios que lhe são postos no exercício de uma *cidadania esclarecida*, simultaneamente de uma forma *criativa* e em diálogo com a *tradição*.

Assim, os critérios de avaliação devem dar maior peso às competências filosóficas, sem demasiada preocupação pela sua transversalidade²; em nenhuma circunstância se devem valorizar quaisquer competências não filosóficas, mesmo que sob a justificação do seu carácter transversal, em relação às aptidões filosóficas; em nenhum momento se deve confundir a actividade filosófica com os seus pré-requisitos, ou substituir os conteúdos próprios da Filosofia pelos de outras disciplinas. Estes são os princípios mais gerais que deverão presidir à elaboração de critérios de avaliação.

Centrando a avaliação nos conteúdos filosóficos, há ainda que hierarquizar as competências a focar em cada momento e com cada actividade de avaliação. Ao longo do ano, é provável que se vá variando o peso relativo atribuído ao trabalho feito sobre os problemas ou sobre as teorias ou sobre os argumentos filosóficos. Os professores deverão discutir o peso a ser dado à avaliação de cada competência básica, independentemente da actividade pelo qual ela é avaliada ou do instrumento que regista essa avaliação. Feita esta hierarquização, é tempo de pensar, então, nas actividades e instrumentos de avaliação disponíveis. É do que tratará o último capítulo.

² O relevo a dar à argumentação é o relevo a dar ao método de prova crucial na actividade filosófica – esta é a melhor justificação para a atenção que lhe for dada.

3. Actividades e instrumentos de avaliação

Uma vez assente que é às competências e não às actividades que as avaliam que deve ser dado um «peso» e estabelecidos os critérios de avaliação em função da hierarquização feita, é agora o momento de escolher os meios que melhor avaliam a aquisição de tais competências por parte dos alunos.

A seguir apresenta-se uma lista com as principais actividades e instrumentos de avaliação que os professores, em geral, costumam utilizar:

- *Produções escritas*: Resolução de testes, redacção de ensaios (ou dissertações), elaboração de trabalhos de pesquisa, de trabalhos sobre textos, de trabalhos de casa, de trabalhos de grupo, etc.
- *Intervenções orais*: Exposições, debates, etc.
- *Participação*: Interesse, assiduidade, etc.

Esta listagem não é exaustiva, nem as actividades que nela figuram são exaustivamente utilizadas em todas as disciplinas. Frequentemente serve como referência e orientação para o estabelecimento de critérios de avaliação, independentemente das disciplinas leccionadas. Tal prática indica, uma vez mais, que se está a pensar nas actividades e instrumentos de avaliação sem se ter em conta o que se quer avaliar. Mais adiante iremos ver quais destas actividades e instrumentos devem ser utilizados em filosofia e quais as competências que eles podem avaliar.

Antes disso é preciso ter em conta que a escolha das actividades e instrumentos de avaliação deve ser feita em articulação com os seguintes aspectos de carácter prático:

- Deve ser dada mais importância às actividades que, de uma forma mais rigorosa e completa, permitam avaliar as competências consideradas *mais importantes* ou o *maior número de competências*. Se se concluir que uma determinada actividade avalia a proficiência filosófica dos alunos de forma mais completa e rigorosa, então essa actividade deve, sem hesitação, ser preferida em relação a outra.

- Uma mesma actividade pode *avaliar simultaneamente várias competências*. Essa actividade está mais vocacionada do que outras para avaliar as competências que se adquirem ao longo de toda uma unidade programática. Neste caso, os critérios de avaliação do desempenho dos alunos nas tarefas que lhe são solicitadas deverão traduzir a importância relativa de cada competência avaliada.
- O mesmo tipo de actividade pode, em determinadas situações, *avaliar umas competências e*, noutras situações, *outras competências* distintas. Se essas competências tiverem diferentes «pesos», assim também actividades idênticas podem representar «pesos» diferentes na classificação final dos alunos, se se tratar de uma avaliação sumativa.
- A avaliação deve *reflectir necessariamente a prática pedagógica adoptada*, pelo que as actividades de avaliação a empreender devem ter sempre isso em consideração. Para dar um exemplo, a linguagem utilizada no enunciado de um teste escrito ou num texto para análise não deve ser muito diferente da que é utilizada nas aulas pelo professor.
- A avaliação sumativa deve ser *oportuna*. Há competências que só podem ser completamente adquiridas no final de cada unidade programática e que, por isso mesmo, devem ser avaliadas apenas no final da unidade, enquanto que outras podem ser adquiridas antes da unidade se concluir, podendo ser avaliadas nessa altura. Competências como, por exemplo, a de confrontar uma teoria com as críticas que lhe são feitas (a competência 7.3 do Quadro 1) ou a de comparar uma teoria com as teorias suas rivais (competência 7.4. do mesmo quadro) só poderão ser correctamente avaliadas depois de todas as teorias em causa serem estudadas. Este aspecto também deve ser levado em linha de conta na avaliação.

Voltando agora à listagem inicial, a primeira coisa que é preciso deixar clara é que, por si, a listagem exibida *não tem qualquer relevância para a avaliação na disciplina de Filosofia*. É possível que a distinção entre produções escritas e intervenções orais seja pertinente nas disciplinas de Inglês e de Francês, uma vez que correspondem a diferentes competências no uso dessas línguas: a fluência oral e a fluência escrita numa determinada língua revelam, sem dúvida, competências diferentes. Mas a maior parte das competências filosóficas dos alunos tanto podem ser mostradas numa intervenção oral como numa produção escrita. As diferenças que existem são mais de grau do que de substância e também de

carácter prático. Ainda que as mesmas competências possam ser igualmente avaliadas mediante a resolução de um teste escrito ou através de uma exposição oral, o professor poderá optar pelo primeiro apenas porque com um teste escrito avalia vários alunos ao mesmo tempo, coisa que não pode fazer com as exposições orais, pois teria de dispensar várias aulas para avaliar o mesmo número de alunos.

Outro aspecto que merece referência é a participação. Por participação entende-se frequentemente, não tanto as exposições orais de carácter mais formal, mas todo o tipo de intervenções *espontâneas* dos alunos, reveladoras do seu *interesse* nas matérias leccionadas. Coisas como a assiduidade, a motivação e até comportamentos mais reveladores das preferências pessoais dos alunos do que de qualquer tipo de competências ou atitudes filosoficamente relevantes, acabam também por se lhes associar. Mas do facto de não serem assíduos ou não manifestarem interesse pela disciplina não se segue que os alunos não sejam competentes na realização das tarefas *filosóficas* que lhes são solicitadas. É claro que o interesse e a motivação facilitam a aprendizagem. Mas se isso é verdade, então aspectos como o interesse, a motivação e a assiduidade acabam por se reflectir naturalmente na aprendizagem e no desempenho filosófico dos alunos, pelo que tais aspectos estão implícitos sempre que o professor avalia as suas competências ou conhecimentos filosóficos. Além disso, pelo menos academicamente, tem de se aceitar que o facto de os alunos não manifestarem interesse pela disciplina pode não depender exclusivamente de si próprios e da sua falta de curiosidade intelectual, mas da forma como os próprios conteúdos filosóficos lhes são apresentados. Entendida como manifestação de interesse, a participação não deve ter qualquer intervenção numa avaliação sumativa. Em vez disso deve antes dar-se atenção àquele tipo de comportamentos que tipificam uma verdadeira atitude filosófica: submeter as opiniões alheias à crítica, mas tendo o cuidado de ouvir com atenção os seus argumentos; e submeter as suas opiniões à avaliação crítica dos outros, dispondo-se a revê-las caso se justifique. O mecanismo mais adequado para detectar este tipo de comportamentos é a observação do professor.

Relativamente aos trabalhos de grupo, também nos parece fraca a sua justificação como meios de avaliação sumativa em Filosofia. Há disciplinas em que os trabalhos de grupo avaliam competências importantes. Por exemplo, em Sociologia é importante que os alunos sejam capazes de fazer uma sondagem de opinião, o que implica uma coordenação e articulação entre quem faz o trabalho de campo, o tratamento dos dados, a sua interpretação, etc. Embora seja verdade que também em filosofia

existem obras colectivas, o que aqui está em causa não é saber se elas são possíveis ou não, mas antes se constituem uma boa actividade de avaliação das competências filosóficas de cada aluno. Dada a natureza conceptual da actividade filosófica, a qual não depende de complexas investigações empíricas só possíveis de levar a cabo em equipa, conclui-se que também os trabalhos de grupo deixam de ter justificação enquanto meios de avaliação. Claro que isto pressupõe já que o *trabalho de grupo* e o *trabalho no seio de uma comunidade* são coisas diferentes. A actividade filosófica é essencialmente uma actividade dialogante, pelo que exige a integração no seio de uma comunidade. Mas isso *não é* o mesmo que trabalho de grupo.

Um último aspecto, em relação às actividades listadas acima. Como já foi mostrado, a actividade filosófica não é uma actividade exegética, pelo que a interpretação de textos não tem, em si mesma, qualquer relevância filosófica. Daqui não se pode inferir que não se devam utilizar textos nas aulas nem na avaliação dos alunos. Os textos podem ser utilizados, não como um fim em si mesmos, mas como meios. Isto é, na medida em que, numa linguagem acessível aos alunos, eles apresentam ou discutem problemas, teorias e argumentos filosóficos. Daí que nos pareça mais adequada a expressão «trabalho com texto» do que a expressão «trabalho sobre texto». O trabalho não deve ser sobre os textos, mas sobre os problemas, ou as teorias ou os argumentos filosóficos que os textos veiculam. Coisa que, de resto, nem todos os textos fazem.

Feitas estas considerações, vejamos agora o seguinte quadro, que estabelece a relação existente entre as competências filosóficas apresentadas nos capítulos anteriores e as actividades e instrumentos que as avaliam:

Quadro 4 – As actividades e as competências que elas avaliam

<u>Competências filosóficas</u>	<u>Actividades / Instrumentos</u>	<u>Justificação</u>
1. Saber identificar problemas filosóficos, assim como as disciplinas filosóficas que deles se ocupam.	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 apresente, ainda que de forma 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>
2. Ser capaz de mostrar por que razão esses problemas são importantes.	Resolução de teste escrito Ensaio Exposição oral	<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</i>

	Debate	<i>o problema tratado é importante. Mostrar isso pode também ser um dos exigências feitas aos intervenientes num debate.</i>
3. 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>
4. Saber formular clara e correctamente problemas filosóficos.	Resolução de teste escrito Ensaio 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 claramente o problema acerca do qual se procura argumentar.</i>
5. Saber qual o problema que a teoria procura resolver .	Resolução de teste escrito Trabalho com texto Ensaio 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>
6. 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>
7. Avaliar a teoria . 7.1. Mostrar se teoria resolve ou não o problema que procurava resolver. 7.2. Mostrar se a teoria levanta novos problemas . 7.3. Confrontá-la com as críticas que lhe são feitas. 7.4. Compará-la com teorias rivais .	Resolução de teste escrito Ensaio 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 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>
8. 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>
9. Saber avaliar argumentos . 9.1. Mostrar se o argumento é sólido . 9.2. Mostrar se o	Resolução de teste escrito Trabalho com texto Ensaio	<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</i>

argumento é forte	Exposição oral Debate TPC	<i>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>
10. Comparar argumentos com outros argumentos importantes sobre o mesmo problema e que fazem parte da tradição filosófica.	Resolução de teste escrito Ensaio Exposição oral Debate Elaboração de trabalho de pesquisa	<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 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>
<u>Atitudes</u>	<u>Instrumentos</u>	<u>Justificação</u>
1. Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios.	Grelhas de observação de múltiplas actividades	<i>Não há outra forma de avaliar esta competência a não ser através da observação do professor.</i>
2. Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.	Grelhas de observação de múltiplas actividades	<i>Não há outra forma de avaliar esta competência a não ser através da observação do professor.</i>

Este quadro permite tirar algumas conclusões acerca das actividades e dos instrumentos listados, assim como do uso que lhes deve ser dado pelo professor de filosofia. É o que iremos ver de seguida. Ao mesmo tempo procurar-se-á mostrar como cada um dos instrumentos pode ser elaborado, assim como alguns erros a evitar.

Resolução de testes escritos

Os testes escritos são, sem dúvida, o mais importante instrumento de avaliação na medida em que permitem avaliar vários tipos de competências filosóficas ao mesmo tempo. Por isso – e também porque são, justamente, o instrumento de avaliação sumativa mais utilizado pelos professores – merecem uma atenção especial.

Os testes escritos são especialmente vocacionados para serem utilizados no final de uma unidade, ou de uma subunidade lectivas, avaliando diferentes competências. Antes de elaborar o questionário, o professor terá de decidir que competências relacionadas com os conteúdos leccionados vai avaliar e distribuir as cotações de acordo com a sua importância *filosófica*. Só depois disso é que formulará, numa linguagem o mais clara e directa possível, as perguntas que melhor podem testar essas competências.

Eis um exemplo: trata-se de um teste do 10º ano, a realizar no final da unidade de estética. Avaliam-se as competências n.ºs 1, 2, 3 e 4 do Quadro 4. Entre os conteúdos leccionados encontram-se tópicos como *subjectivismo* e *objectivismo* estéticos e os problemas e teorias acerca da *definição* e do *valor da arte*.

1. É o gosto que leva as pessoas a afirmar que uma coisa é bela, defendem alguns filósofos, enquanto outros consideram que isso depende de certas características que existem nas próprias coisas. **Identifica o problema filosófico aqui referido.** (competência avaliada: 1; cotação: ____)
2. **Formula, através de uma pergunta, o problema identificado na resposta anterior.** (competência avaliada: 4; cotação: ____)
3. «Será que os gostos das pessoas dependem do estrato social a que pertencem?» **É este um problema filosófico? Justifica.** (competência avaliada: 3; cotação: ____)
4. **Por que razão o problema do valor da arte é um problema importante?** (competência avaliada: 2; cotação: ____)

Como se pode ver, avalia-se uma e só uma competência de cada vez, com perguntas o mais claras e directas possível. O aluno terá de dar respostas também claras e directas, mas que revelam o seu domínio dos conteúdos filosóficos e as competências com eles relacionadas. Tais perguntas permitem uma avaliação suficientemente rigorosa e facilitam a correcção do teste com os alunos.

Seguidamente apresenta-se um outro exemplo em que podem ser avaliadas diferentes competências. Os conteúdos em causa referem-se ao tópico de epistemologia (*definição de conhecimento, possibilidade de conhecimento, etc.*), leccionado no 11º ano. Competências a avaliar: 5, 6 e 7.

«Afirmar que conhecemos seja o que for revela uma grande ingenuidade. A ingenuidade consiste em não ser capaz de perceber que, qualquer que seja o assunto em discussão, encontramos sempre diferentes opiniões em confronto. E a existência de diferentes opiniões mostra que nenhuma delas é verdadeira, pois se fosse claro que alguma delas era verdadeira não haveria lugar para diferentes opiniões. Assim, o facto de ninguém poder afirmar que diz a verdade mostra que a verdade não pode ser conhecida».

1. **Identifica o problema acerca do qual o autor do texto toma posição.** (competência avaliada: 5; cotação: ____)
2. **Identifica a teoria defendida pelo autor do texto. Transcreve a frase do texto que melhor justifica a tua resposta.** (competência avaliada: 6; cotação: ____)
3. **Concordas com o autor do texto? Justifica.** (competência avaliada: 7; cotação: ____)

Mais importante do que ser escrito ou não por um filósofo conhecido, o texto deve ser curto e claro, além de dever seguir o que foi discutido nas aulas. Deve também conter argumentos.

Um último exemplo, desta vez acerca das restantes competências listadas: trata-se de um teste sobre filosofia da religião, tópico leccionado no 10º ano. O principal problema aí discutido é o da *existência de Deus*. Avaliam-se as competências 8, 9 e 10.

Teresa: Se Deus não existisse, muitas coisas se tornariam completamente incompreensíveis.

Carlos: Que coisas? Podes dar-me exemplos?

Teresa: Sim, a própria existência do mundo.

Carlos: Não penso que admitir a existência de Deus explique seja o que for. Bem pelo contrário, se Deus existir, então algumas coisas ficam sem explicação.

Teresa: Como assim?

Carlos: Diz-me, quais das seguintes características Deus não possui: infinitamente bom, todo poderoso, criador do mundo?

Teresa: Possui-as todas. Deus é tudo isso. Essa é a ideia teísta de Deus e é também a minha.

Carlos: Mas se Deus é tudo isso, como explicas a existência do mal num mundo que é criado por ele?. Será que ele não podia criar um mundo diferente, onde o mal não existisse?

Teresa: Claro que podia, pois ele é onnipotente.

Carlos: Então por que não criou um mundo sem mal? Será que simplesmente não quis?

Teresa: Também não! Ele não pode deixar de querer o bem, pois é infinitamente bom.

Carlos: Mas se ele apenas quer o bem e se tem poder para criar um mundo sem mal, por que existe, então, o mal no mundo? Não vês que se existisse Deus, o mal não existiria no mundo?

Teresa: Pois... mas o mal existe...

1. **Que argumento apresenta o Carlos acerca da existência de Deus? Indica claramente as suas premissas e conclusão.** (competência avaliada: 8; cotação: __)
2. **Consideras que o argumento do Carlos é bom? Justifica.** (competência avaliada: 9.1.; cotação: __)
3. **Existem várias respostas ao argumento do Carlos. Apresenta uma delas e diz se a consideras uma boa resposta.** (competência avaliada: 10; cotação: __)

Estes foram apenas alguns exemplos. Deve acrescentar-se que há sempre um determinado contexto por detrás de cada uma das perguntas feitas e que *esse contexto consiste no trabalho realizado nas aulas*. Os conteúdos e as perguntas dos testes não devem surgir como coisas estranhas aos alunos.

Além disso, os alunos devem ter tempo suficiente para responder a todas as perguntas, pelo que os testes não devem ser longos. O que importa *não é a velocidade de raciocínio*, mas a sua *qualidade*. A pressa pode prejudicar o desempenho dos bons alunos e fomentar respostas irreflectidas e decoradas.

Mas é importante dizer também que a duração de um teste nem sempre está directamente relacionada com o número de perguntas feitas, mas com o tipo de perguntas e com as competências que se avaliam. Um teste com perguntas vagas, ainda que poucas, pode levar muito mais tempo a concluir do que outro com muitas perguntas, mas claras e directas. Uma boa maneira de o professor

verificar se o teste está bem concebido consiste em *ele próprio responder por escrito a todas as perguntas e ver quanto tempo leva a fazê-lo*. Até porque não parece aceitável que os alunos tenham de realizar testes a cujas perguntas os próprios professores que os conceberam não consigam responder com toda a clareza, e por escrito, em *metade* do tempo disponível para a sua realização. Daí que perguntas em que se pede ao aluno para comentar textos sejam sempre de evitar, quer pela sua vagueza, quer pela indefinição de conteúdos e competências a avaliar. Perguntas dessas levam frequentemente os alunos a escrever tudo o que lhes ocorre na esperança de que alguma coisa se relacione com o que é pedido. Pela mesma razão termos como «dimensão», «vertente», «factor», «vector», «problemática»; ou expressões como «tendo em conta», «a partir do texto», «sem esquecer ...»; ou ainda pedidos como «em que medida ...», «relaciona ...», «problematiza ...», «tematiza ...», «pronuncia-te ...» são de evitar. Uma vez que o objectivo de cada pergunta é bem preciso, a sua formulação deve ser o mais rigorosa e directa possível, eliminando todo o tipo de termos e de expressões cujo significado não seja imediatamente claro. Por exemplo, se o que se pretende saber é se os alunos sabem avaliar criticamente a doutrina epistemológica do idealismo, então a pergunta mais clara é simplesmente «concordas com a doutrina epistemológica do idealismo? Porquê?» e não «discute a doutrina epistemológica do idealismo». Com esta última formulação os alunos podem falar da importância histórica dessa doutrina; podem dizer se foi ou não uma doutrina influente; se a consideram ou não uma doutrina difícil de estudar, etc.; mas não dizer se concordam ou não com ela.

Há também perguntas que só aparentemente servem para avaliar competências filosóficas dos alunos. Por exemplo, a pergunta «Nem sempre os seres humanos conseguem dominar os seus instintos. Concordas? Porquê?» não avalia nada, a não ser a sensatez de quem responde. Ninguém pode deixar de concordar com a trivialidade da afirmação, pelo que é uma ilusão pretender que se está a avaliar a capacidade crítica dos alunos. Outro exemplo é «Sem valores as pessoas sentir-se-iam perdidas. Concordas? Porquê?». O que teria um aluno de dizer para justificar a sua discordância? Tem de se reconhecer que perguntar aos alunos se concordam com algo que é trivial e filosoficamente estéril os coloca numa situação estranha.

Finalmente, o professor deve discutir as respostas na aula de correcção do teste e deve estar em condições de justificar a cotação atribuída a cada resposta, caso isso levante dúvidas aos alunos. O princípio, frequentemente posto em prática, de que o professor não precisa nem tem de justificar as

cotações atribuídas só pode ter surgido da ideia de que a avaliação é subjectiva e que os conteúdos a avaliar são vagos e imprecisos. Essa ideia é errada, como vimos. Por isso, nenhum receio justifica que os alunos fiquem sem saber as cotações em causa. Além de que só assim a avaliação pode ser transparente.

Elaboração de ensaios

Entre as restantes actividades avaliativas, aquela que melhor serve para testar a aquisição das competências filosóficas mais importantes é o ensaio (por vezes chamado «dissertação»). O que é um ensaio?

Um ensaio é um texto argumentativo em que se defende uma posição sobre um determinado problema filosófico. O ensaio deve mostrar que o seu autor sabe articular clara e correctamente os problemas, teorias e argumentos em causa. Por isso deve ter a forma de resposta a uma pergunta. Pergunta essa à qual se deve poder responder com um «sim» ou com um «não», procurando o aluno avaliar criticamente os principais argumentos em confronto de modo a tomar uma posição pessoal na disputa. Num ensaio, os alunos não se devem limitar a dar a sua opinião. Têm também de avançar com argumentos e de responder aos argumentos contrários. Caso não lhe pareça possível defender uma das partes, deverá dizer, de forma argumentada, porquê.

Os ensaios feitos por alunos do Ensino Secundário devem ser pequenos – não mais de 2 ou 3 páginas – obrigando-os a concentrar-se no essencial e a deixar de lado as meras associações de ideias. Exemplos de títulos de ensaios podem ser: «Será que os animais têm direitos?»; «Será que as nossas acções são boas ou más apenas em função das suas consequências práticas?»; «Será que todas as obras de arte expressam sentimentos?». Títulos como «Os direitos dos animais» ou «A arte e a expressão de sentimentos» não obrigam os alunos a tomar posição nem a ser críticos e argumentativos.

Ao avaliar um ensaio o professor verifica se os alunos formulam correctamente o problema em causa, se os argumentos utilizados são bons, se não cometem falácias e se respondem às principais objecções que costumam ser colocadas à teoria por si defendida. O professor tem de dar ao aluno um pequeno conjunto de leituras centrais (1 ou 2 pequenos artigos ou capítulos de livros) que tratem do tema em causa; e o aluno tem de responder às ideias presentes nessas leituras, e apenas a essas. Um aluno que defenda num ensaio o direito ao aborto, por exemplo, sem responder aos argumentos

contrários ao aborto presentes nas leituras dadas pelo professor, exhibe um deficiente domínio da dialéctica filosófica. É preciso que o aluno compreenda que tem de entrar em diálogo com as ideias e argumentos que leu.

Outras actividades de avaliação

O que acabou de ser dito sobre os ensaios aplica-se também às exposições orais, com a diferença de que no final da exposição deve haver tempo para responder às dúvidas e objecções dos colegas. Além disso, existem também óbvias diferenças de carácter prático.

Em relação ao trabalho com texto, poucas diferenças há em relação aos testes na forma como deve ser concebido. O importante é que os textos sejam claros, contenham argumentos e estejam escritos numa linguagem acessível aos alunos. Os textos não devem ser muito longos, mas, uma vez que falamos de textos argumentativos, também não podem ter apenas duas ou três linhas – neste caso tratar-se-ia mais de uma citação do que de um texto. Frequentemente um bom texto escrito pelo próprio professor é melhor para esse fim do que os textos dos filósofos conhecidos. Acima de tudo, é importante que se trate de textos que levistem ou procurem responder a genuínos problemas filosóficos. A interpretação de textos de cariz literário, ou linguístico, ou histórico, ou sociológico, etc., muitas vezes perturba uma verdadeira análise filosófica e está fora do âmbito daquilo que deve ser avaliado em Filosofia, pelo menos nesta fase elementar do estudo.

Os debates são bons meios para verificar até que ponto os alunos têm uma visão articulada dos problemas, teorias e argumentos filosóficos. A forma como reagem aos argumentos dos outros permite verificar se os alunos não só dominam os conteúdos filosóficos relevantes, como também permite avaliar a solidez dos seus argumentos.

Porém, os debates levantam algumas dificuldades. A primeira é que não é fácil utilizar um debate para avaliar uma turma inteira. Um verdadeiro debate tem de obedecer a regras e uma regra importante é ter um número reduzido de participantes activos. Outra regra importante é o debate vir preparado de casa, quer pelo professor, que o dirige, quer pelos alunos que irão ser os seus protagonistas. Dessa preparação consta a prévia formulação do problema a discutir. Outro aspecto importante consiste em prevenir que os intervenientes no debate não surjam a defender as mesmas posições, caso em que o debate só na aparência o seria. Finalmente, para que o debate não falhe nos seus objectivos,

pressupõe-se um certo nível de proficiência filosófica da parte dos alunos, pelo que deve reservar-se apenas para a altura em que os alunos já consigam revelar alguma destreza nesse tipo de competências. Isto aplica-se, claro, aos debates como actividades de avaliação sumativa.

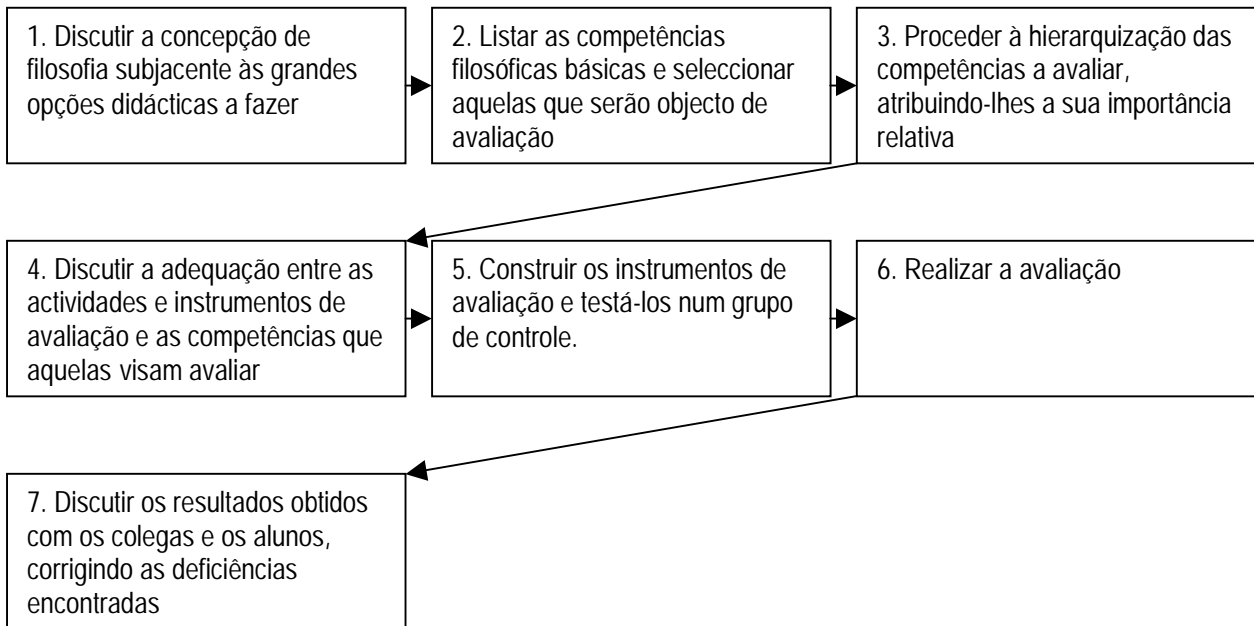
Quanto aos trabalhos de pesquisa, tal como se verifica no quadro de competências apresentado, apenas servem para avaliar um pequeno número de competências filosóficas. Não são particularmente adequados para alunos do 10.º e 11.º anos se não forem convenientemente preparados, uma vez que se trata de descobrir novas teorias e argumentos, além dos que foram discutidos nas aulas. Mas ainda que isso se justifique, o professor deve orientar a pesquisa, indicando a bibliografia necessária e estipulando os procedimentos de pesquisa adequados.

Finalmente, os trabalhos para casa também levantam problemas práticos quando têm como finalidade avaliar, numa óptica sumativa, as competências filosóficas dos alunos. Uma das dificuldades mais evidentes consiste no registo sistemático dos seus resultados. Além disso deve recordar-se que todas as competências avaliadas pelos trabalhos de casa podem também ser avaliadas por intermédio de outras actividades avaliativas. Cabe a cada professor e aos respectivos grupos disciplinares decidir sobre a relevância dos trabalhos de casa como actividades de avaliação.

Conclusão

O presente documento apresenta um quadro teórico da avaliação em Filosofia que admitimos poder dar origem a perplexidades e críticas. Esperamos, com ele, suscitar o debate e apresentar linhas de discussão de um tema acerca do qual raramente é possível o consenso – a avaliação. Porém, a consciência desta dificuldade não deve inibir o exame crítico da nossa actividade enquanto docentes. É para facilitar um tal exame que terminamos propondo um cronograma de acções que permitirá aos grupos disciplinares orientar a sua actividade avaliativa e o debate que deve existir acerca dela.

Quadro 5 – Um cronograma de acções



Bibliografia

Bunnin, N.; Tsui-James, E. P. (1995). *The Blackwell Companion to Philosophy*. Oxford: Blackwell.

Cornman, Lehrer, Pappas (1992), "The Content and Methods of Philosophy". *Philosophical Problems and Arguments. An Introduction*. Indianapolis: Hackett.

Engel, Pascal (1997). *La Dispute*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Grayling, A. C. (1998). *Philosophy 1: A guide through the subject*. Oxford: Oxford University Press.

Grayling, A. C. (1998). *Philosophy 2: Further through the subject*. Oxford: Oxford University Press.

Hepburn, R. W. (s.d.), *Good and Bad in Philosophy Essays*.

http://www.arts.ed.ac.uk/philosophy/study_html/vade_mecum/sections/section4/4-1.htm. Existe uma tradução portuguesa em http://critica.no.sapo.pt/fil_bomemau.html

Hospers, John (1990). *An Introduction to Philosophical Analysis*. London: Routledge.

MacIntosh, Jack (1995). "Teaching Philosophy". *The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford: Oxford University Press. Existe uma tradução portuguesa em http://critica.no.sapo.pt/fil_ensinarfilosofia.html

Martinich, A. P. (1996). *Philosophical Writing*. Oxford: Blackwell.

O'Hear, Anthony (1985). *What Philosophy is: An introduction to contemporary philosophy*. London: Penguin.

Pryor, James (2001). *Guidelines on Writing a Philosophy Paper*.

<http://www.people.fas.harvard.edu/~jpryor/general/writing.html>. Existe uma versão portuguesa em http://critica.no.sapo.pt/fil_escreverumensaio.html

Sober, Elliott (1995). *Core Questions in Philosophy*. New Jersey: Prentice Hall.

Suber, Peter (1999). *Giving Presentations and Leading Discussions*.

<http://www.earlham.edu/~peters/courses/leaddisc.htm>

The London Philosophy Study Guide (2001). London: University of London.

Nota de agradecimento

Os autores agradecem aos técnicos do Departamento do Ensino Secundário todos os comentários, críticas e sugestões que permitiram melhorar o texto original.

Os autores agradecem igualmente aos seus colegas do Centro para o Ensino da Filosofia, da Sociedade Portuguesa de Filosofia, a leitura atenta e os melhoramentos sugeridos.

Quaisquer comentários e críticas serão bem vindos e poderão ser enviados para o endereço de correio electrónico **cefspf@mail.prof2000.pt**.

No sítio **<http://cef.no.sapo.pt/>** o leitor poderá encontrar uma página dedicada a esta brochura, da exclusiva responsabilidade dos seus autores, que será actualizada periodicamente de acordo com os comentários e críticas recebidos.