U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Ensaio filosófico como forma crítica e práxis filosófica

Vanessa Raquel Martins de Almeida

M

2020



Vanessa Raquel Martins de Almeida

Ensaio filosófico como forma crítica e práxis filosófica

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário orientado pela Professora Doutora Maria João Couto

Orientadora de Estágio, Professora Sandra Mendes

Supervisora de Estágio, Dr.ª Lídia Cardoso Pires

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Outubro de 2020

Vanessa Raquel Martins de Almeida

Ensaio filosófico como forma crítica e práxis filosófica

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário orientado pela Professora Doutora Maria João Couto

Orientadora de Estágio, Professora Sandra Mendes

Supervisora de Estágio, Dr.ª Lídia Cardoso Pires

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra 7

Agradecimentos 8

Resumo 9

Abstract 10

Introdução 12

Capítulo I 14

1.O problema da ensinabilidade da filosofia 14

1.1.O padrão da acrisia 14

1.2.Da pertinência da práxis filosófica 20

Capítulo II 26

2.Expressão da práxis filosófica 26

2.1. Definindo o pensamento crítico 26

2.2.Competências da práxis filosófica 42

Capítulo III 58

3.Ensaio filosófico 58

3.1. O ensaio filosófico como forma crítica 58

3.2.Casos práticos 69

Caso I 70

Caso II 74

Caso III 77

Conclusão 82

Referências bibliográficas 85

Anexos 90

Anexo 1 – Planificação da regência 1: "Formas proposicionais silogísticas" 90

Anexo 2 – Planificação da regência 3: "Operadores verofuncionais e o seu âmbito" 92

Anexo 3 – Planificação da regência 4: "Formas de inferência (in)válidas e equivalências lógicas 95

Anexo 4 – Planificação da regência 6: "Falácias informais" 99

Anexo 5 – Regência 8: "O problema do livre-arbítrio" 102

Anexo 6 – Regência 9: "O problema da natureza dos juízos morais: as respostas do subjetivismo e do relativismo 106

Anexo 7 – Regência 10: "O problema da natureza dos juízos morais: a resposta do objetivismo moral" 110
Anexo 8 – Guião de elaboração de um ensaio filosófico 111

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 15 de outubro de 2020

Vanessa Almeida

Agradecimentos

À Professora Maria João Couto, orientadora do relatório, pela disponibilidade, orientação, palavras de incentivo, pelo exemplo.

Aos meus pais, irmã e irmãos que sempre apoiaram os meus sonhos.

À Andreia, ao João e ao Rui que, mesmo na ausência, estão presentes.

Ao Ricardo, por tudo.

Resumo

O presente relatório emerge das reflexões feitas no decorrer do estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O objetivo deste trabalho é responder à questão que o norteia: "É o ensaio filosófico a forma mais adequada à práxis filosófica?". Para o fazer, partimos da proposição de que a filosofia é pensamento crítico. Com o intuito de compreender este último, exploramos o pensamento de diversos autores como John Dewey, Robert Ennis e Richard Paul. Adicionalmente, e focando a nossa atenção na forma de apresentação da filosofia, refletimos sobre o pensamento de Theodor W. Adorno, autor que assume o ensaio filosófico como a forma crítica por excelência.

Palavras-chave: filosofia, pensamento crítico, competências filosóficas, ensaio filosófico.

Abstract

The present report emerges from the reflections made during the internship developed in the scope of the Master's Degree in Teaching Philosophy in Secondary Education of the Faculty of Arts of the University of Porto. The aim of this work is to answer the question that guides it: "Is the philosophical essay the most adequate form to the philosophical praxis?". To do this, we start from the proposition that philosophy is critical thinking. In order to understand the latter, we explored the thinking of several authors such as John Dewey, Robert Ennis and Richard Paul. In addition, and focusing our attention on the way in which philosophy is presented, we reflect on the thinking of Theodor W. Adorno, an author who takes the philosophical essay as the critical form par excellence.

Keywords: philosophy, critical thinking, philosophical competence, philosophical essay.

Índice de figuras

Figura 1 – O pensamento crítico definido por um conjunto de capacidades e disposições..... 35
Figura 2 – Os elementos do pensar com um ponto de vista..... 40
Figura 3 – As competências como um entrelaçado de conhecimentos, capacidades e atitudes..... 43
Figura 4: Padrão básico do argumento de acordo com S.Toulmin..... 53
Figura 5: Padrão complexo do argumento de acordo com S.Toulmin..... 56

Introdução

Pensar sobre a problemática do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário fez-nos equacionar a relação entre a práxis filosófica e a sua forma de apresentação. Considerando duas experiências fundamentais – a do pensamento e a da escrita –, compreendemos que o exercício do pensamento filosófico, que ocorre num movimento de/na linguagem, revela-se no ensaio filosófico. Por meio deste cria-se, a partir do tecido escrito, a possibilidade de expressar e experienciar a crítica, característica fundamental da própria filosofia.

Foi desta possibilidade de expressão e experienciação da crítica, entendida, por nós, como possibilidade de construção do conhecimento, que surgiu a necessidade de explorar as potencialidades do ensaio filosófico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de filosofia. Sendo a forma de apresentação da filosofia, enquanto configuração visível do conteúdo filosófico e inseparável deste, um elemento fundamental para compreender as relações existentes entre pensamento-escrita, a escolha do ensaio filosófico como objeto do nosso estudo justifica-se pela necessidade de promoção de uma apropriação pessoal e crítica da filosofia.

O ensaio, enquanto uma manifestação do modo de proceder da razão, é investigado, neste contexto, através de três mediações que o constituem: as relações sujeito-objeto, forma-conteúdo e razão-experiência. No fundo, aquilo que pretendemos é perceber de que modo é que o ensaio filosófico possibilita, por parte daquele que ensaia, a própria experiência filosófica.

Neste sentido, este relatório divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo dedicamo-nos a uma reflexão sobre o problema da ensinabilidade da filosofia. Essa reflexão é feita em torno daquilo a que chamamos de padrão da acrisia – a persistência do ciclo da transcrição, memorização e reiteração acrítica do pensar alheio. Tratar-se-á, sobretudo, de compreender as possíveis causas dessa persistência. Adicionalmente, e considerando que o ensino de filosofia no ensino secundário deve estabelecer-se contra este padrão, este capítulo incorpora uma reflexão sobre aquilo que poderia ser perspetivado como sendo a práxis filosófica e sobre a sua pertinência dentro das discussões em torno do ensino-aprendizagem filosóficos.

No segundo capítulo procuramos entender de que forma a práxis filosófica se relaciona com o pensamento crítico e de que modo estes podem ser promovidos no

ensino-aprendizagem de filosofia. Para tal, refletiremos sobre o pensamento de três autores principais: John Dewey, Robert Ennis e Richard Paul. Estes autores configuram aquilo a que podemos chamar de definições operacionais do pensamento crítico as quais, por sua vez, envolvem uma série de capacidades e disposições que os pensadores críticos, ou as "mentes filosóficas", devem evidenciar. Como consequência da reflexão sobre estes autores emerge a seguinte evidência: o pensamento crítico envolve a mobilização de competências. Por isso, o ponto *1.2. Competências da práxis filosófica* aborda, a partir do pensamento de Michel Tozzi, a noção de competência e as competências filosóficas fundamentais a desenvolver no ensino secundário: a problematização, a conceptualização e a argumentação.

Podemos afirmar claramente que a práxis filosófica, isto é, pensar criticamente, revela-se, no ensino secundário, através da mobilização daquelas três competências filosóficas principais. Neste seguimento, torna-se imperativo perceber de que modo é que essas competências, reveladoras de um pensar crítico, podem vir não só a manifestarem-se, mas sobretudo a desenvolverem-se no ensino-aprendizagem de filosofia. Desta forma, no terceiro capítulo dedicamo-nos ao ensaio filosófico. Neste contexto refletimos sobre o texto *O Ensaio como forma* de Theodor W. Adorno no qual o filósofo alemão, ao mesmo tempo que critica o purismo científico, estabelece relações entre a crítica (característica fundamental da atividade filosófica) e a escrita ensaística. O relatório termina com a descrição e comentário de casos práticos realizados no âmbito do estágio pedagógico de filosofia.

Capítulo I

1. O problema da ensinabilidade da filosofia

1.1.O padrão da acrisia

Pensar filosoficamente sobre o ensino-aprendizagem de filosofia, mais concretamente, o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário, é um desafio. É-o não apenas pela necessidade de clarificação daquilo que se ensinará, mas também como se ensinará e para quê se ensinará. O desafio torna-se mais provocador quando se constatam problemas que, ao romperem com as nossas visões do ensino-aprendizagem de filosofia, colocam em movimento a nossa reflexão e ação.

Relativamente àquilo que nos concerne, demos prioridade ao problema que mais nos provocou, não só por se tratar de um problema indubitavelmente percetível, mas principalmente por ser um problema que coloca em causa aquilo que, no nosso ponto de vista, é a práxis filosófica: muitos estudantes, ao invés de revelar uma atitude crítica perante os conteúdos filosóficos, apenas os repetiam acriticamente, de forma semelhante àquela como eles eram formulados e apresentados quer no manual, quer nas apresentações de PowerPoint. Isto revela, quanto a nós, um padrão preocupante na forma como os estudantes encaram o seu próprio processo de aprendizagem. Neste trabalho, chamamos a esse padrão de padrão da acrisia – os estudantes transcrevem, memorizam e reiteram acriticamente. Um ciclo vicioso e viciado de reiteração do pensar alheio que acaba por estruturar um processo de aprendizagem filosófica que se distancia cada vez mais da filosofia e do contributo que esta disciplina pode dar para o seu próprio desenvolvimento e capacidade de pensar e agir sobre o mundo.

Uma premissa fundamental que quanto a nós deveria estar presente em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem é a seguinte: as crianças devem construir o seu próprio conhecimento ativa e criticamente. Tratar-se-á, ao invés de enveredar por um processo de absorção de informações elaboradas por outrem e transmitidas pelos professores ou de interiorização das mesmas por iteração acrítica *ad infinitum*, envolver-se num processo de construção do conhecimento que compreende um pensar a partir dos conteúdos filosóficos, um pensar sobre os conteúdos filosóficos.

"Um ensino de filosofia filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete (histórica ou filologicamente) […] A filosofia estaria identificada sempre pelo jogo permanente daquilo que afirma e o que põe em dúvida."[1]

Apesar destes objetivos o ensino, nomeadamente o ensino de filosofia no ensino secundário, parece cair naquele padrão de acrisia de que há pouco falávamos. Aquilo que o estudante aprende, aprende-o de forma acrítica e isso é percetível tanto na forma como responde às questões que lhes são feitas em contexto de sala de aula, como na maneira como responde a um teste. Na verdade, foi isso que constatamos nas aulas iniciais desta disciplina e que despertou a nossa reflexão no sentido de não só pensar em possíveis resoluções para o problema, mas também compreender as causas do mesmo.

Por que razão existe este padrão? Cremos que esse padrão é produto de uma receção contínua de uma herança que nos chega do modelo pedagógico tradicional. Este modelo pedagógico tem na sua base a ideia de que os estudantes seriam como uma espécie de quadro em branco que deveria ser preenchido com informações, recetores passivos e acríticos de informação. No contexto da sala de aula, permanece um modelo de distribuição de "embalagens prontas" de informação que desconecta emissão e receção. Nesse contexto, existe uma clara confusão entre informação e conhecimento. Sobre isto Rui Trindade afirma:

"Pode afirmar-se, de um modo o mais abrangente possível, que o paradigma pedagógico da instrução se caracteriza por desvalorizar o facto de os alunos serem portadores de conceções do mundo e de saberes que sustentam os seus modos particulares de interpretar o mundo e a realidade com os quais aqueles se relacionam. Neste caso, o saber confunde-se com informação e ignora-se o conhecimento como facto a ter em conta no âmbito do processo de construção que conduz à apropriação do primeiro. Ou seja, o saber é identificado com a informação pré-organizada, hétero produzida, completa e acabada que os professores divulga, sendo, de algum modo, uma espécie de produto que se adquire."[2]

[1] CERLETTI, A.; **O ensino de filosofia como problema filosófico**, Autêntica Editora , Belo Horizonte, 2009, p.17.

[2] TRINDADE, R.; **Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate**, Livpsic, Porto, 2009, p.64.

Neste modelo, diz-nos ainda R. Trindade, a influência educativa do professor está circunscrita ao ato de ensinar o qual, por sua vez, é mais um ditado do que um diálogo. Daí que este ato se concretize como um ato de difusão de um corpo inquestionável de saberes pré-existentes, impondo-se normas e convenções exteriores aos sujeitos que aprendem. Neste modelo, o principal método que os estudantes devem usar para aprender é a transmissão-reprodução plasmada pelo processo mimético. Os professores são responsáveis por transmitir os chamados "dados puros": conceitos e ideias que aparecem sem qualquer relação entre si e que os estudantes devem memorizar com base na reiteração acrítica.[3]

Esta é uma pedagogia mais centrada no ensino do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir do que nos processos de construção de conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação. Esta forma de compreender o ato educativo é aquela que utiliza predominantemente o modo de transmissão definindo a memorização dos conteúdos e a sua repetição acrítica e fiel como o cerne da atividade educativa.

> "Aprender, nesta perspetiva, é aceder, assim, a um corpo de informações que é exterior ao sujeito. Os professores, neste caso, tendem a expor as teorias, ou versões simplificadas dessas teorias, na sua forma final, ilustrando-as com alguns exemplos que julguem esclarecedores e, por fim, propondo exercícios através dos quais os alunos possam ter oportunidade de aplicar alguma informação adquirida."[4]

Transmissão de versões simplificadas de teorias, diz-nos o autor. Que consequências pode ter este modelo pedagógico para o ensino-aprendizagem de filosofia? Poder-se-á acabar por reduzir a filosofia a algo que ela não é, identificando-a com uma reiteração do pensar alheio.

> "Cria-se, então, uma imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo ao aluno não muito mais do que "fórmulas filosóficas" que passam a se constituir em *modelos* a serem aplicados na resolução de qualquer questão: tal como se utiliza a fórmula matemática para solucionar uma equação quotidiana, as "fórmulas filosóficas"

[3] Ibid. p.65.

[4] Ibid. p.64.

apresentam-se como modelos a se imitar para se pensar criticamente as situações com as quais o aluno se depara."[5]

Nesse sentido, a aula de filosofia dirigir-se-ia para um horizonte de "mecanização", de reiteração acrítica daquilo que são os conteúdos filosóficos. Relativamente a estes perigos, Rodrigo Pelloso Gelamo afirma:

> "Esta lógica do ensino encaminha a relação ensinar/aprender para uma função: *ensinar é transmitir* as verdadeiras representações sobre aquilo que os filósofos disseram e *aprender é compreender* adequadamente aquilo que foi explicado […] para, posteriormente, repetir de modo claro e distinto aquilo que se aprendeu."[6]

O ensino seria, assim, identificável com a transmissão e a aprendizagem com a compreensão daquilo que foi transmitido. O problema está no facto de essa compreensão se encontrar nos mesmos moldes já previstos no modelo pedagógico tradicional. Parece, então, que essa visão do processo de ensino-aprendizagem que o método pedagógico tradicional apresenta, traduz-se, no ensino de filosofia, por uma tendência de lecionação da história da filosofia.

Quanto a nós, o problema não está na apresentação da história da filosofia, mas sim num encerramento do ensino-aprendizagem de filosofia nessa mesma história. Um ensino estritamente histórico pode acabar com aquilo que é próprio da filosofia: um questionamento com um propósito, um horizonte. Se os professores permanecerem nesta perspetiva do ensino desta disciplina, podem estar a contribuir, adicionalmente, para uma visão da filosofia como 'peça de museu' que é observada com certa distância. Neste sentido, recordamos Desidério Murcho que, ao refletir sobre os extremos a evitar no ensino de filosofia, alerta-nos para o perigo do historicismo. Este último consiste em substituir a filosofia pela sua história. O estudante não aprende a filosofar, mas apenas a explicar as filosofias alheias, e eventualmente a reinterpretá-las infinitamente — nos piores casos, pensando que ao fazer isso está a fazer filosofia.[7]

---

[5] GELLAMO, P. R.; **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**, Cultura Académica Editora, São Paulo, 2009, p.114.

[6] Ibid. p.114

[7] MURCHO, D.; *A natureza da filosofia e o seu ensino*, Educação e Filosofia, Uberlândia, v.22, nº44, 2008, p.92.

"Com este tipo de "ensino", estar-se-ia privilegiando a transmissão de um tipo de conhecimento que, pretendendo-se filosófico, é marcado por um "saber técnico" sujo objetivo é ensinar a re-conhecer a forma e o conteúdo de um determinado pensamento."[8]

Como deveria acontecer o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário de forma a evitar este padrão acrítico? No caleidoscópio das propostas para o ensino de filosofia parece que existe um consenso: é desejável que ele seja crítico para que possamos promover a capacidade crítica dos estudantes, mostrando que não devem aceitar acriticamente verdades dogmáticas, afastando-se, pelo menos em teoria, de visões simplistas do mundo; ao mesmo tempo, é desejável que se apresente a filosofia como um conjunto sistemático de ideias com rigor conceptual e especificidade terminológica, através da sua história.[9]

Nesse mesmo sentido, os documentos orientadores do ensino de filosofia no ensino secundário revelam a importância da promoção de uma atitude crítica, ao mesmo tempo que compreendem que essa atitude não pode ser fundamentada no vazio.[10] Desta forma, consideramos imperativa a compreensão da aula de filosofia como um espaço que promova a ação filosofante e onde a história da filosofia tem lugar criando condições para que os estudantes tenham a possibilidade de terem reais experiências filosóficas. A tese que sustentamos é a de que é necessário promover no estudante uma perspetiva filosófica crítica, possível quando se aprende a filosofar; mas, ao mesmo tempo, é necessário apresentar o lado sistemático que se traduz pela apreensão de conteúdos firmados nos diversos sistemas filosóficos da história da filosofia, condição de aprendizagem dos conteúdos da filosofia de um determinado filósofo ou de um sistema.

---

[8] GELLAMO, P. R.; **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**, Cultura Académica Editora, São Paulo, 2009, p.115.

[9] Cf. Cf. GALLO, S.; - A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos, Em: PIOVESAN, A, et al (org.) **Filosofia e ensino em debate**, Unijuí, 2002; TOZZI, M.; **Pensar por sí mismo. Iniciación a la Pedagogia de la Filosofia**, Editorial Popular, Madrid, 2008; BOAVIDA, J.; **Educação Filosófica**, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010; OBIOLIS, G.; **Una introducción a la enseñanza de la filosofia**; Fondo de Cultura Econónima de Argentina, Buenos Aires, 2002.

[10] Cf. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, **Programa de Filosofia: 10º e 11º anos**, Ministério da Educação, 2001, p. 16.

"Seria factível identificar, então, dois aspetos ou dimensões que se entrelaçam no ensinar-aprender filosofia: uma dimensão que, com alguma cautela, chamaríamos "objetiva" (a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentaristas, etc) e outra "subjetiva" (a novidade do que filosofia: a sua apropriação das fontes, a sua re-criação dos problemas, a sua leitura do passado, etc.) O facto de que ambos os aspetos estejam entrelaçados significa que o filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo, ou aprendiz de filósofo, incide singularmente naquilo que há da filosofia. Podemos dizer que, em sentido estrito, é disto que trata o pensar: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas do seu mundo em, desde ou contra uma filosofia."[11]

Daquilo que ficou dito anteriormente, podemos afirmar que o ensino-aprendizagem da filosofia no ensino secundário deveria estabelecer-se contra aquele padrão da acrisia que desvirtua aquilo que é a filosofia. Tratar-se-ia, na nossa opinião, de proporcionar aos estudantes as condições necessárias ao desenvolvimento de um pensar crítico, tornando possível filosofar com a filosofia e interpelar a filosofia filosofando.

"Ao aprendiz de filósofo (ao jovem aprendiz, pretendo eu dizer, e na minha qualidade de aprendiz mais velho) rogo que não se apresse a adotar soluções, que não leia obras de uma só escola ou tendência, que procure conhecer as argumentações de todas, e que queira tomar como primário escopo a singela façanha de compreender os problemas: de compreendê-los bem, de os compreender a fundo, habituando-se a ver as dificuldades reais que se deparam nas coisas que se afiguram fáceis ao simplismo e à superficialidade do que se chama senso-comum […]. Deverá, pois, a iniciação filosófica assumir um carácter essencialmente crítico e consistir num debate dos problemas básicos que não seja dominado pelo intuito dogmático de cerrar as portas às discussões ulteriores […] Como tive ensejo de notar algures, pode ser muito útil para a vida prática o simples conhecimento do enunciado de uns tantos teoremas de matemática, porém, não há nisso sombra de valor cultural: só possui de facto valor cultural o perfeito entendimento dos raciocínios que nos dão as provas dos enunciados. "[12]

[11] CERLETTI, A.; **O ensino de filosofia como problema filosófico**, Autêntica Editora , Belo Horizonte, 2009, p.16.

[12] RUSSELL, B.; **Os problemas da Filosofia**, Arménio Amado Editor, Coimbra, 1959, pp.7-8.

1.2. Da pertinência da práxis filosófica

Terminamos a secção anterior, afirmando que o processo de ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário deverá, procurando a evitar o padrão da acrisia e compreendendo a importância da filosofia como produto e como processo, ser orientado de forma a promover o pensamento crítico dos estudantes. Nesta secção refletiremos sobre a pertinência dessa práxis filosófica (pensar criticamente).

A nossa reflexão parte do seguinte pressuposto: a práxis filosófica implica pensar criticamente acerca de algo (conhecimento, ação, estética, política, etc)[13]. André Comte-Sponville, fazendo referência à sempre citada afirmação de Kant[14], considera que a filosofia deve ser entendida como uma atividade de esclarecimento, como uma atitude crítica face aos saberes disponíveis.

> "Filosofar é pensar por conta própria; mas só se consegue fazer isso de um modo válido apoiando- se primeiro no pensamento dos outros, em especial dos grandes filósofos do passado. A filosofia não é apenas uma aventura; também é um trabalho, que requer esforços, leituras, ferramentas. Os primeiros passos costumam ser rebarbativos, e já desanimaram mais de um. O que é a filosofia? Já me expliquei muitas vezes a esse respeito, e faço-o mais uma vez. A filosofia não é uma ciência, nem mesmo um conhecimento; não é um saber a mais: é uma reflexão sobre os saberes disponíveis. É por isso que não se pode aprender filosofia, dizia Kant: só se pode aprender a filosofar. Como? Filosofando por conta própria: interrogando-se sobre seu próprio pensamento, sobre o pensamento dos outros, sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre o que a experiência nos ensina, sobre o que ela nos deixa ignorar."[15]

Filosofar ou, por outras palavras, a práxis filosófica, envolve pensar criticamente sobre o próprio pensamento, o dos outros (o que inclui, também, o pensamento dos

---

[13] No capítulo II desenvolveremos esta afirmação, refletindo sobre o "significado" do pensamento crítico no âmbito do ensino-aprendizagem de filosofia.

[14] "Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente); quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, é aprender a *filosofar* [...] Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los." Cf. KANT, I.; **Crítica da razão pura**, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2013, pp.660-661.

[15] COMTE-SPONVILLE, A.; *Filosofar*, disponível em www.institutoveritas.net

filósofos plasmado na história da filosofia), sobre o mundo, a sociedade, etc. – produto e processo pensados em conjunto e não de forma disjuntiva. Mais ainda, cremos que é nesta maneira de compreender a práxis filosófica que reside a pertinência do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário. [16]

Num mundo cada vez mais científico e onde a informação pode estar à distância de um "clique", por que razão deveria o jovem estudar filosofia? Fernando Savater, na sua obra **As Perguntas da Vida**, observando que, quando se trata de procurar "quem sabe de verdade o que é preciso sobre o mundo e a sociedade"[17], existe um recurso sistemático aos cientistas, técnicos, especialistas, àqueles que "são capazes de dar *informações* válidas sobre a realidade"[18], pergunta pelo o sentido da filosofia como disciplina curricular. Por que razão se deverá estudar uma disciplina que "não serve para nada?"[19]

> "[…] na época atual, a das grandes descobertas técnicas, no mundo do microchip e do acelerador de partículas, no reino da Internet e da televisão digital…que informação podemos receber da filosofia? A única resposta que nos resignaremos a dar é a que

[16] Estamos cientes que esta afirmação, como outras, não está isenta de objeções. Uma dessas objeções é apresentada por Sílvio Gallo em *A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade*. Refletindo sobre a justificação da presença da filosofia no ensino secundário, o autor afirma que essa justificação é dada por meio de dois vieses complicados e perigosos: a garantia do desenvolvimento da criticidade do estudante e a garantia de interlocução entre as diversas disciplinas. Para os nossos propósitos interessa-nos o que o autor afirma sobre o primeiro: "a criticidade, embora seja uma das características da filosofia, não é sua exclusividade; se defendermos que a função da filosofia neste nível de ensino é o desenvolvimento da criticidade, isso equivale a dizer que nenhuma outra disciplina seria capaz de fazê-lo." Cf. GALLO, S.; *A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade,* ETHICA, Rio de Janeiro, v.13, nº1,2006, pp.20-21. Queremos ressalvar que aquilo que pretendemos quando afirmamos que a pertinência do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário reside na sua práxis, isto é, na prática de pensar criticamente, não é a afirmação da filosofia como a única disciplina capaz de o fazer. Muito pelo contrário, achamos que as outras disciplinas também o deveriam e conseguiriam fazer. Mais ainda, não conseguimos compreender de que forma essa justificação da pertinência do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário implica a negação da possibilidade da promoção do pensamento crítico pelas outras disciplinas. Acreditamos, isso sim, que a filosofia possui uma forma específica de o operacionalizar, tal como mostraremos nos capítulos que se seguem.

[17] SAVATER, F.; **As Perguntas da Vida**, Martins Fontes, São Paulo, 2001, p.4.

[18] Ibid. p.4.

[19] Ibid. pp.3-4. Esta formulação da questão é o resultado do resumo de todas as repreensões contra a filosofia em quatro palavras.

provavelmente o próprio Sócrates teria oferecido: nenhuma. Somos informados pelas ciências da natureza, pelos técnicos, pelos jornais, por alguns programas de televisão…mas não há informação "filosófica"".[20]

Mas que informação filosófica é esta à qual o autor se refere? Como poderíamos concebê-la? Que tipo de relação essa teria com a informação que é proporcionada pela ciência, por exemplo? A resposta a estas questões aparece sob a forma de interrogação e é acompanhada de um exemplo.

"Muito bem, mas é só informação que buscamos para entendermos melhor a nós mesmos e o que nos rodeia? Suponhamos que recebemos uma notícia qualquer, como por exemplo esta: um número x de pessoas morre diariamente de fome em todo o mundo. E, recebida a informação, perguntamos (ou nos perguntamos) o que devemos pensar desse facto. Pediremos opiniões, algumas das quais nos dirão que essas mortes se devem a desajustes no ciclo macroeconómico global, outras falarão da superpopulação do planeta, alguns clamarão contra a distribuição injusta de bens entre possuidores e despossuídos, ou invocarão a vontade de Deus, ou a fatalidade do destino ... E não faltará gente simples e cândida, o nosso porteiro ou o jornaleiro, para comentar: "Em que mundo nós vivemos!" Então nós, como um eco mas trocando a exclamação pela interrogação, nos perguntaremos: "Isso mesmo·: em que mundo vivemos?"[21]

"Em que mundo vivemos?" A resposta a esta interrogação, diz-nos o autor, não vem da ciência já que não nos conformaremos com respostas do tipo "vivemos no planeta Terra" ou "vivemos exatamente num mundo em que existe um número x de mortes devido à fome". A constatação dessa insatisfação leva o autor a afirmar que aquilo que queremos é saber o significado da informação que obtemos dos cientistas, por exemplo. Isso é possível com a filosofia.

"Em resumo, não queremos mais informações sobre o que acontece, mas saber o que *significa* a informação que temos, como devemos interpretá-la e relacioná-la com outras informações anteriores ou simultâneas, o que implica tudo isso na consideração geral da realidade em que vivemos, como podermos ou devemos nos comportar na situação assim estabelecida. Essas são precisamente as perguntas das quais se ocupa o que vamos chamar de filosofia."[22]

[20] Ibid. pp.4-5.

[21] Ibid. p.5.

[22] Ibid. p.5.

A ciência disponibiliza uma quantidade vasta de informação e aquilo que queremos, em princípio, não é continuar a acumulá-la. Queremos atribuir-lhe um significado para que seja possível compreender a forma como nos devemos posicionar no mundo. A filosofia permite dar resposta a essa "exigência". Para comentar e explicitar estas afirmações, Fernando Savater apresenta três níveis diferentes de compreensão para distinguir ciência e filosofia: a informação, conhecimento e sabedoria.

> "Digamos que ocorrem três níveis diferentes de compreensão:
>
> a) A *informação*, que nos apresenta os factos e os mecanismos primários do que acontece;
> b) O *conhecimento*, que reflete sobre a informação recebida, hierarquiza a sua importância significativa e busca princípios gerais para ordená-la;
> c) A *sabedoria*, que vincula o conhecimento às opções vitais ou valores que podemos escolher, tentando estabelecer como viver melhor de acordo com o que sabemos."[23]

De acordo com a sua perspetiva, a ciência move-se entre os dois primeiros níveis, enquanto que a filosofia move-se entre o dois últimos.[24] Além disto, "a ciência aspira a conhecer o que existe e o que acontece; a filosofia põe-se a refletir sobre a importância que tem para nós o que sabemos que acontece e o que existe."[25] No fundo a diferença entre as duas reside no que se segue: "filosofar ajuda a transformar e ampliar a visão pessoal do mundo de quem se dedica a essa tarefa."[26] Com F. Savater realçamos que acumular informações não é o mesmo que saber, já que o último, constituindo-se pela relação do sujeito com o próprio conhecimento, implica um posicionamento desse mesmo sujeito no mundo. A sabedoria, implicando o conhecimento, não se reduz a este "porque nem todas as formas de conhecimento se podem dizer provocarem, em quem as possui, a sabedoria […] a sabedoria é um

[23] Ibid. pp.5-6.

[24] Apesar de constatar que existem diferenças entre a ciência e a filosofia, Fernando Savater não considera que a filosofia não precisa dos resultados científicos. "A tarefa da filosofia é refletir sobre a cultura em que vivemos e o seu significado não só objetivo como também subjetivo para nós: para isso, obviamente, é necessário ter a melhor formação cultural possível. Nem todas as pessoas cultas são filósofos, mas não há filósofos declaradamente incultos… e as ciências são parte imprescindível da cultura, não um desvio de interesse puramente instrumental." Cf. SAVATER, F.; **As Perguntas da Vida**, Martins Fontes, São Paulo, 2001, p.208.

[25] Ibid. p.8.

[26] Ibid. pp.10-11.

modo de conhecer, uma postura particular face aos factos e aos acontecimentos, uma «atitude, se assim quisermos chamar-lhe, mas uma atitude privilegiada de exame, de análise, de crítica, esforço de coerência no conjunto das ideias.»[27]

A partir destas considerações podemos perceber que estar no "caminho" da sabedoria implica uma atitude questionadora, um pensar crítico que necessita de algo mais do que a acumulação de informações. A pertinência do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário residiria precisamente na experienciação da práxis filosófica, isto é, no pensar criticamente acerca da informação recebida, procurando compreender os seus significados. Essa procura acabará por contribuir para o posicionamento do estudante no mundo. Fernando Savater, numa outra obra intitulada **La aventura de pensar**, afirma a pertinência da filosofia pela busca de um critério de diferenciação do que é relevante e do que não é para chegar a esse posicionamento.

"El filósofo no, no va vendiendo conocimiento, juega con el conocimiento, de alguna manera va cuestionando lo que los otros creen saber y creando una inquietud con respecto a lo que los otros quieren saber.Yo siempre he dicho que se filosofa no para salir de dudas, sino para entrar en ellas. La filosofía busca no tomarlo todo de una manera aforística, es decir, por separado, sino buscar la interrelación. La filosofía siempre trata de buscar una plena visión de conjunto, de crear un marco en el que ir metiendo las cosas que salen, o sea, el problema hoy. No es que no sepamos cosas, es que nos llega una cantidad de información enorme, por ejemplo por internet. Pero esa enorme masa de información a veces es cierta, a veces es falsa, a veces es irrelevante, a veces importantísima, a veces está fundada, a veces infundada. El problema ya no es recibir información, pues hoy todo el mundo tiene más información de la que puede asimilar, el problema es orientarse de tal manera que la información sirva para algo, y no simplemente para ahogar a la persona. Entonces, la filosofía es la pretensión de que hay que crear un marco dentro del cual entre lo relevante y que de alguna manera sirva de muralla contra lo irrelevante, lo trivial y lo engañoso. El tamiz. El criterio, en el sentido literal de la palabra."[28]

Esse critério traduz-se, no caso do ensino-aprendizagem de filosofia, como possibilidade de questionamento crítico (das várias informações com as quais os jovens se deparam constantemente, por exemplo), tornando-os, pelo menos em teoria, menos manipuláveis e menos sujeitos a imposições exteriores. Neste contexto, recordamos a

[27] BOAVIDA, J.; **Filosofia – do Ser e do Ensinar**, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1991, p.136

[28] SAVATER, F.; **La aventura de pensar**, Random House Mondadori, Barcelona, 2008, p.11.

posição da UNESCO face à pertinência do ensino-aprendizagem de filosofia: a presença da filosofia como disciplina justifica-se pela promoção da liberdade e do pensamento crítico.

> "Philosophy actually implies exercising freedom in and through reflection because it is a matter of making rational judgements and not just expressing opinions, because it is a matter not just of knowing, but of understanding the meaning and the principles of knowing, because it is a matter of developing a critical mind, rampart par excellence against all forms of doctrinaire passion."[29]

Nesta perspetiva, a filosofia aparece como um caminho para a liberdade, como a disciplina que auxilia os estudantes a refletir e a superar os problemas que vão surgindo. A práxis filosófica é, então, uma via para que os estudantes consigam atribuir um sentido a diversas informações, à sua vida, à sua existência. É, então, "necessário eleger a filosofia como atividade pensante, não de um discurso a confirmar pela estrutura das proposições que o compõem, mas sim como capacidade de manter a interrogação sobre o que nos rodeia em todos os aspetos e razão de ser.."[30] Essa permanência no questionamento com propósito constitui-se como um terreno fértil para compreender a pertinência da filosofia, já que que "o itinerário filosófico tem que ser *pensado* individualmente por cada um, mesmo que parta de uma tradição inteletualmente muito rica."[31]

Em suma, cremos que é através da experienciação da práxis filosófica que o estudante tem a oportunidade de atribuir sentido à vasta informação à qual tem acesso, compreendendo, assim, aquilo que o rodeia e a si mesmo. Resta-nos, agora, perceber o que significa pensar criticamente, nomeadamente no que concerne o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário, e de que forma ele se manifesta.

---

[29] UNESCO; **Philosophy a School of Freedom – Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and prospects**, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, 2007, p.ix.

[30] MANSO,A.;*Da utilidade do inútil, ou porque se deve ensinar filosofia no ensino secundário,* NOVA ÁGUIA – Revista de Cultura para o Século XXI, nº23 – 1ºSEMESTRE 2018, p.142.

[31] SAVATER, F.; **As Perguntas da Vida**, Martins Fontes, São Paulo, 2001, p.10.

Capítulo II

2. Expressão da práxis filosófica

2.1. Definindo o pensamento crítico

Na secção anterior chegamos a noção da práxis filosófica que a identificava com o pensar criticamente. Mas do que falamos, concretamente, quando falamos em pensamento crítico?

As referências ao pensamento crítico são constantes nos documentos orientadores do ensino-aprendizagem de filosofia. Apesar de não definir o conceito de pensamento crítico, o **Programa de Filosofia: 10º e 11º anos** associa-o à capacidade de pensar a vida nas suas múltiplas interpretações e de assumir um posicionamento face a elas. Outras vezes, a referência ao pensamento crítico é indireta, porque se caracteriza a filosofia ou se associa a ela certas atividades ou capacidades que estão ligadas ao pensamento crítico. Nesse contexto, é dito que a filosofia promove o exercício pessoal da razão, o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica.[32] O **Programa de Filosofia: 10º e 11º anos** não argumenta estas teses, toma-as como verdadeiras a partir da referência a outros documentos que fazem igualmente o mesmo tipo de afirmações, nomeadamente, o **Relatório Delors**. Já as **Aprendizagens Essenciais – Filosofia 10ºano e 11ºano**, num horizonte semelhante àquele que encontramos no documento anterior, fazem referência ao pensamento crítico relacionando-o com a filosofia entendida como uma atividade intelectual que tem em vista o "desenvolvimento de um pensamento autónomo, consciente das suas estruturas lógicas e cognitivas, e capaz de mobilizar o conhecimento filosófico para uma leitura crítica da realidade e o fundamento sólido da ação individual e na sua relação com os outros humanos e não humanos."[33]

O **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** é o documento em que se nota, talvez por não ser um documento específico da disciplina de filosofia, um esforço maior no esclarecimento daquilo que está em jogo quando falamos de pensamento

[32] Cf. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, **Programa de Filosofia: 10º e 11º anos**, Ministério da Educação, 2001, p. 8.

[33] Direção-Geral da Educação, **Aprendizagens Essenciais – Filosofia 10ºano e 11ºano**, Ministério da Educação, 2018, p.1.

crítico. Na tipificação das áreas de competências (combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes) encontramos a menção ao Pensamento Crítico. Essas competências envolvem observação, identificação, análise e doação de sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentação a partir de diferentes premissas e variáveis.[34]

Contudo, se queremos efetivamente compreender aquilo que é o pensamento crítico, temos de ir além destes documentos orientadores do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário e considerar diferentes aportações de vários autores que abordaram esta questão.

O pensamento crítico e as formas de o promover no ensino têm sido motivo de reflexão há muito tempo, tanto no âmbito da educação como também da filosofia. De certa forma, Sócrates, há cerca de 2500 anos, foi o primeiro a tentar criar um modelo de ensino-aprendizagem que dava ênfase à promoção do pensar crítico. O método de questionamento socrático pode ser considerado um dos métodos de ensino de pensamento crítico mais conhecido. Com esse método de pergunta-resposta, Sócrates colocou em prática um princípio orientador importante no ensino-aprendizagem de filosofia: o de pensar com clareza e consistência lógica.

> "Sócrates opôs-se aos sofistas e às suas metodologias manipuláveis, e foi fundamentalmente um filósofo que procurou estimular o pensamento crítico na *ágora*, querendo avaliar e examinar constantemente as crenças e as opiniões que as pessoas defendiam acriticamente. Durante a sua vida, Sócrates esteve totalmente empenhado em fazer com que os outros soubessem pensar por si mesmos segundo a razão- esse era o seu objetivo principal com o uso do seu método."[35]

Este filósofo do século IV a.C. mostrou a importância de procurar evidências, através do exame minucioso do raciocínio e das crenças, da análise dos conceitos básicos e da identificação das implicações não somente daquilo que é dito, mas também daquilo *que é feito*. Desta forma, Sócrates inicia uma espécie de compromisso da hoje denominada tradição do pensamento crítico, isto é, o questionamento reflexivo de crenças e

[34] Cf. Direção-Geral da Educação, **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, Ministério da Educação, 2017, p. 24.

[35] FARIA, D.; O método socrático no ensino de filosofia, em MANSO, A. e MARTINS, C.; **Ensino da filosofia em Portugal**, Húmus, Famalicão, 2016, pp-127-128.

explicações comuns que distingue crenças razoáveis e lógicas de crenças às quais, por mais atraentes que possam ser, por mais que sirvam os nossos interesses, por mais confortáveis ou reconfortantes que sejam, falta fundamento racional.[36]

Apesar da importância do exame crítico socrático, considera-se hoje que foi John Dewey, filósofo americano da primeira metade do século XX, o precursor do movimento do pensamento crítico em educação. Em **How we think**, o filósofo dedica-se, sobretudo, a uma discussão pormenorizada dos processos e manifestações da vida mental considerados como processos de pensamento. Nesse contexto, começa por uma descrição dos processos mentais que se denominam comummente de "pensamento". Para o autor, o pensamento é definido como "that operation in which present facts suggest other facts (or truths) in such a way as to induce belief in the latter upon the ground or warrant of the former."[37]

Depois dessa descrição, J. Dewey dirige, nessa mesma obra, a sua argumentação para uma discussão das conclusões que possuem relevância epistemológica. Essas estão relacionadas com a forma como se julga acerca da validade de crenças e afirmações, que se apoiam em processos de inferência, cuja manifestação no indivíduo é aquilo a que chama de pensamento reflexivo. Este é definido como "active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends […]".[38]

J. Dewey deixa claro que o pensamento reflexivo envolve algo mais do que mera a sequência de ideias. Este envolve uma consequência, isto é, "a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, while each in turn leans back on its predecessors. The successive portions of the reflective thought grow out of one another and support one another."[39] Além disto, o autor menciona que existem elementos que têm de ser considerados quando falamos em pensamento reflexivo.

"Further consideration at one reveals certain subprocesses which are involved in every reflective operation. These are: (a) a state of perplexity, hesitation, doubt; and (b) an act

[36] Cf. PAUL, R., ELDER, L. e BARTELL, T.; *A Brief History of the Idea of Critical Thinking*, disponível em http://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408

[37] DEWEY, J.; **How we think**, D.C.HEATH & CO., PUBLISHERS, Boston, 1910, pp.8-9.

[38] Ibid. p.6.

[39] Ibid. pp.2-3.

of search or investigation directed toward bringing to light further facts which serve to corroborate or to nullify the suggested belief."[40]

No ensino-aprendizagem de filosofia, esses dois subprocessos envolvidos nos processos de reflexão podem ser compreendidos, pensamos nós, a partir do seguinte: para que o estudante seja estimulado a pensar criticamente sobre algo, ele tem, em primeiro lugar, de se confrontar com um problema ao qual não consegue dar resposta; em segundo lugar, deve procurar uma resposta para o mesmo pela busca de informação relevante. Por outras palavras, o pensamento crítico irá surgir de um estado de dúvida que incentiva a ação do próprio estudante na procura de resposta satisfatória para um problema realmente sentido que dá origem ao pensamento e um ato de procura, de investigação de alguma informação que esclareça essa mesma dúvida. Essa procura irá orientar todo o processo de reflexão.

Da reflexão deweyana emerge, então, uma conceção de pensamento reflexivo como uma rede de ideias interligadas e coesas que requer investigação e método para alcançar determinado fim (solucionar ou responder ao problema que causou incerteza). Apesar de compreendermos aquilo que J. Dewey designa por pensamento reflexivo, consideramos que, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de filosofia, seria necessária uma explicação mais operacional do pensamento crítico já que aquilo que pretendemos é encontrar uma forma de aferir se o estudante realmente está a pensar criticamente e, em última instância, procurar formas de o promover.

Robert Ennis, uma referência entre aqueles que escreveram sobre o pensamento crítico, oferece-nos essa explicação operacional. A sua conceção de pensamento crítico, apesar de ter sofrido algumas alterações ao longo dos anos, pode ser resumida da seguinte forma: o pensamento crítico envolve capacidades cognitivas gerais e, por isso, comuns a qualquer ramo do saber. Essas capacidades centram-se fundamentalmente no domínio de operações lógicas – dedutivas e indutivas.

Num dos seus artigos mais importantes, *A Concept of Critical Thinking*, R. Ennis faz a caracterização do pensamento crítico a partir de três componentes:

1. A definição do conceito de Pensamento Crítico o qual, segundo R. Ennis, consiste na correta avaliação de proposições;

[40] Ibid. p.9.

2. Os 12 "aspetos" que estão ligados a esse conceito;

3. As três dimensões do pensamento crítico: lógica, criteriosa e pragmática.

Comecemos pela definição do conceito: ter pensamento crítico consiste em avaliar corretamente uma proposição em termos de valor de verdade e, consequentemente, aceitá-la, no caso de ser verdadeira ou rejeitá-la, no caso de ser falsa.[41] Compreende-se claramente a relação que o pensamento crítico tem com a lógica. Todavia, também percebemos que esta definição levanta alguns problemas. John McPeck, em **Critical Thinking and Education**, faz um levantamento desses problemas. Desses destacamos o que se segue: com possível exceção das verdades da lógica e da matemática, qualquer proposição pode ser negada sem contradição, como defendia David Hume. Se prestarmos atenção àquilo que aconteceu e acontece na ciência, por exemplo, verificamos que existe uma verdadeira dificuldade em estabelecer corretamente o valor de verdade de muitas proposições. Essa realidade é ainda mais evidente no caso do ensino-aprendizagem da filosofia, no qual, para a maior parte dos problemas filosóficos configurados, existem várias teses, usualmente polarizadas em torno de duas posições contrastantes[42], sendo uma tarefa inglória a tentativa de determinação do valor de verdade das proposições defendidas.

Se aceitarmos a definição de R. Ennis, teríamos, em última instância, de afirmar que em filosofia existe uma ausência de pensamento crítico, dado que seria muito difícil (ou mesmo impossível) avaliar uma proposição em termos de valor de verdade. Nesse sentido, temos de concordar com J. McPeck que considera que é justamente nas questões abertas, nos problemas por resolver, na pluralidade de alternativas e de hipóteses (e não na avaliação de uma proposição em termos de valor de verdade) que se encontra o terreno fértil para o exercício do pensamento crítico.[43]

---

[41] ENNIS, R.; *A Concept of Critical Thinking*, em Harvard Educational Review, vol. 32, nº. 1, 1962, p.82.

[42] Por exemplo, em relação ao problema da possibilidade do conhecimento (módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica), encontramos duas teses contrastantes: a resposta racionalista de René Descartes e a resposta empirista de David Hume. Cf. Direção-Geral da Educação, **Aprendizagens Essenciais – Filosofia 11ºano**, Ministério da Educação, 2018, p.6.

[43] McPECK, J.; **Critical Thinking and Education**, St. Marin's Press, Nova Iorque, 1981, p.44-45.

Apesar da definição dada nesse artigo levantar estes problemas, o artigo é pertinente para os nossos propósitos, pois apresenta uma caracterização operacional do pensamento crítico. Essa caracterização é feita através dos doze aspetos por ele elencados:

1. Entender o significado de uma frase;

2. Detetar ambiguidades numa linha de raciocínio;

3. Julgar se há afirmações contraditórias;

4. Julgar se uma conclusão se segue necessariamente das premissas;

5. Julgar se uma afirmação é suficientemente específica;

6. Julgar se uma afirmação resulta da aplicação de um certo princípio;

7. Julgar se uma afirmação observacional é fiável;

8. Julgar se uma conclusão indutiva se encontra bem suportada;

9. Julgar se o problema foi identificado;

10. Julgar se há alguma suposição;

11. Julgar se uma definição é adequada;

12. Julgar se uma afirmação feita por alguma autoridade é aceitável.

Se prestarmos atenção a esta lista, percebemos que o pensamento crítico é, no fundo, um conjunto de capacidades baseadas num conhecimento sólido da lógica, formal e/ou informal. Neste contexto, estão excluídos os juízos de valor pois, diz R. Ennis no artigo, essa exclusão torna o conceito de pensamento crítico mais maneável, isto porque as condições para determinar a correção da avaliação de um juízo de valor são mais complexas de aferir do que as que são solicitadas na avaliação de juízos de facto.[44]

Esta lista de capacidades é acompanhada pela explanação de diferentes dimensões envolvidas no pensamento crítico. Esta explanação é necessária porque, de acordo com o autor, não basta a posse de um conjunto de competências, mas é preciso, também, saber

[44] ENNIS, R.; *A Concept of Critical Thinking,* em Harvard Educational Review, vol. 32, nº. 1, 1962, p.86.

quando e quantas delas se deve empregar nas devidas circunstâncias. As três dimensões enunciadas por R. Ennis são a dimensão lógica, a dimensão criteriosa e a dimensão pragmática.

A dimensão lógica está relacionada com a capacidade de estabelecer relações entre os significados das palavras e das frases. Possui não só uma componente semântica, mas também sintática. Aquele que é competente nesta dimensão sabe o que se pode inferir duma frase em virtude do seu significado. Mais especificamente, sabe como usar os operadores lógicos, tais como os operadores verofuncionais e quantificadores.[45]

A dimensão criteriosa diz respeito aos critérios necessários para avaliar uma proposição para além dos critérios lógicos que se encontram no âmbito da dimensão lógica. Esta dimensão está relacionada com o conhecimento que é necessário ter numa determinada área para saber se uma proposição é ou não aceitável. Por exemplo, o sétimo dos doze aspetos do pensamento crítico referidos por R. Ennis prende-se com esta dimensão. Para saber se uma proposição empírica é aceitável é necessário saber quais os critérios que permitem estabelecer, na área a que a proposição pertence, que observações ou dados são suficientes para estabelecer se ela é verdadeira.[46]

A dimensão pragmática[47] está relacionada com a vinculação entre o esforço que é exercido para determinar se uma frase é verdadeira, através dos critérios que integram as duas dimensões anteriores, e os propósitos da investigação em que esse esforço se insere. Nesta dimensão, o pensador crítico vai julgar se, num determinado contexto, tem evidência que chegue, tendo em conta os propósitos da afirmação e as suas consequências práticas.[48]

Esta conceção de pensamento crítico parece estar presente, em certa medida, nas diretrizes dadas pelos documentos orientadores do ensino-aprendizagem de filosofia no

[45] Ibid. pp. 84-85.

[46] Ibid. p.90.

[47] Ibid. p.85.

[48] Sobre este ponto, R. Ennis reconhece que o pensamento crítico não se limita aos doze aspetos por ele enunciados e que um elemento de julgamento *inteligente* é geralmente necessário para além da aplicação dos critérios e do conhecimento dos significados. Parece que R. Ennis admite o carácter aberto do conceito de pensamento crítico. Podemos dedicarmo-nos a indicar características genéricas do pensamento crítico, porém na prática a sua eficácia parece estar dependente de certas características do pensador crítico que não se deixam captar por nenhuma aplicação daquelas competências, mesmo com respeito às dimensões que compreendem o pensamento crítico.

ensino secundário. De acordo com o **Programa de Filosofia: 10º e 11º anos**, a filosofia é uma atividade de natureza lógico-argumentativa, mas ao mesmo tempo é um espaço de reflexão interdisciplinar. A filosofia tem um contributo específico para o pensamento informado, metódico e crítico. Os instrumentos para o trabalho filosófico são transferíveis para outras áreas do saber.[49] Já nas **Aprendizagens Essenciais** encontramos a necessidade do desenvolvimento de um pensamento autónomo, consciente das suas estruturas lógicas e cognitivas que a filosofia deverá ter em conta.[50]

Aquilo que no **Programa de Filosofia: 10º e 11º anos** e nas **Aprendizagens Essenciais** se assemelha mais à conceção de R. Ennis é o objetivo que faz referência ao desenvolvimento de atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos. A expressão "Discernimento crítico" é, neste contexto, um pouco vaga, mas não deverá ser muito diferente da avaliação de proposições de que fala R. Ennis nos moldes especificados pelos doze critérios e pelas três dimensões do pensamento crítico. A dimensão criteriosa está patente na necessidade de reconhecer a especificidade da filosofia, reconhecer os seus problemas e dominar os seus conceitos operatórios. No entanto, existem vários aspetos do pensamento crítico que parecem escapar a R. Ennis e que são relevantes para os documentos orientadores do ensino-aprendizagem de filosofia, nomeadamente os valores e a reflexão sobre questões práticas.

Num artigo mais recente, R. Ennis "ampliou" a sua conceção de pensamento crítico, definindo-o como pensamento razoável e reflexivo focado em decidir no que acreditar e no que fazer[51]. Neste sentido surgem como conceitos-chave os seguintes: prática, razoabilidade, reflexão, crença e ação. Nesta nova versão daquilo que é o pensamento crítico são incluídas a tomadas de decisão que concernem crenças e ações, o que faz com que a dimensão valorativa seja reconhecida, juntamente com a racionalidade e a reflexão, como uma das componentes do pensamento crítico.

Neste artigo mais recente, o pensamento crítico é caracterizado não somente como um conjunto de capacidades (abilities), mas também de disposições (dispositions). Por disposição R. Ennis entende, de grosso modo, a tendência a fazer algo, dadas certas

---

[49] Cf. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, **Programa de Filosofia: 10º e 11º anos**, Ministério da Educação, 2001, p.9.

[50] Cf. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, **Aprendizagens Essenciais 10ºano**, Ministério da Educação, 2018, p.1.

[51] ENNIS, R.; *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, em Teaching Philosophy, vol. 14, nº1, 1991, p.6.

circunstâncias[52]. Estas são perspetivadas como qualidades escondidas. Para compreender esta questão, o autor faz uma analogia com a fragilidade de um vidro.

> "Dispositions are not revealed by inspection. We can not see that glass is brittle simply by looking at it. Something must happen to the glass in order that its disposition be revealed. Similarly, critical thinking dispositions are not obvious by inspection. We can not see the disposition to be open to alternatives. Something must happen in order that the dispositions be revealed."[53]

As disposições parecem, então, referir-se a aspetos mais "afetivos", enquanto que as capacidades se referem a aspetos mais cognitivos. O que é relevante reter aqui é que cada capacidade e cada disposição atua em diferentes etapas do processo do pensamento crítico, no sentido de chegar à resolução de determinado problema, isto é, no sentido de chegar a uma tomada de decisão relativamente àquilo em que acreditar ou fazer.

O processo razoável e reflexivo de tomada de decisão em relação ao que fazer ou ao em que acreditar pode ser dividido num conjunto de doze disposições de pensamento crítico e em cinco áreas básicas de capacidades: clarificação elementar; suporte básico, inferência, clarificação elaborada e estratégias e táticas. Estes constituem-se como elementos fundamentais da taxonomia proposta pelo autor e definem, operacionalmente, o pensamento crítico.

[52] ENNIS, R.; *Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability*, em Informal Logic, vol 18, nº2 e 3, 1996, p.166.

[53] Ibid. p.166.

Disposições	Capacidades
1. Procurar um enunciado claro da questão ou tese; 2. Procurar razões; 3. Tentar estar bem informado; 4. Utilizar e mencionar fontes credíveis; 5. Tomar em consideração a situação na sua globalidade; 6. Tentar não se desviar do cerne da questão; 7. Ter em mente a preocupação original e ou básica; 8. Procurar alternativas; 9. Ter abertura de espírito: 10. Tomar uma posição (e modificá-la) sempre que a evidência e as razões sejam suficientes para o fazer; 11. Procurar tanta precisão quanta o assunto o permitir; 12. Lidar de forma ordenada com as partes de um todo complexo; 13. Usar as suas próprias capacidades para pensar de forma crítica; 14. Ser sensível aos sentimentos, níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros.	**Clarificação elementar** 1. Focar uma questão; 2. Analisar argumentos; 3. Fazer e responder a questões de clarificação e ou desafio; **Suporte Básico** 4. Avaliar da credibilidade de uma fonte, segundo os seguintes critérios; 5. Observar e avaliar relatórios de observação; **Inferência** 6. Deduzir e avaliar deduções; 7. Induzir e avaliar induções; 8. Fazer juízos de valor; **Clarificação elaborada** 9. Definir os termos e avaliar as definições em três dimensões; 10. Identificar assumpções; **Estratégias e tácticas** 11. Decidir uma acção; 12. Interactuar com outros.

Figura 1 – O pensamento crítico definido por um conjunto de capacidades e disposições

No sentido presente nesta ampliação da noção, o pensamento crítico constitui-se como um processo reflexivo, onde se analisam resultados, situações, seja do próprio sujeito ou de outra pessoa e razoável, pois predomina a razão sobre outras dimensões do pensamento. O estudante que pensa criticamente é capaz de analisar situações, informações, argumentos, procura a verdade e chega a conclusões razoáveis e fundamentadas. Além disso, esse estudante é capaz de avaliar, já que a decisão relativa ao que acreditar ou fazer implica um juízo avaliativo das ações que se manifestam. O

pensamento crítico inclui, então, tanto a resolução de problemas como a tomada de decisões, diríamos mesmo de *posição*. Esta importância da tomada de decisão parece ser um das finalidades que mais se aproxima daquilo que se pretende que um estudante de filosofia no ensino secundário seja capaz de fazer. Todavia, o enfoque excessivo na lógica parece ser redutor para pensarmos sobre aquilo que pensar criticamente significa no contexto desta disciplina do ensino secundário.

Um autor que vai mais longe do que R. Ennis, é Richard Paul. A sua conceção de pensamento crítico resultou de várias tentativas de compreensão das condições mínimas para uma teoria do pensamento crítico adequada e da posterior construção sob essas mesmas condições. R. Paul tentou combinar e sintetizar um conjunto de verdades auto evidentes sobre pensamento crítico e dos vários obstáculos ao mesmo. Nesse sentido foram incluídas premissas como: pensar é algo constitutivo da natureza humana; apesar de pensar ser algo constitutivo da natureza humana, não é natural que os humanos pensem bem (a natureza humana é fortemente influenciada por preconceitos, ilusões, mitologia, ignorância e auto engano); por isso temos de ser capazes de intervir no pensamento, analisá-lo, avaliá-lo e, quando necessário, melhorá-lo.

> "Everyone thinks; it is our nature to do so. But much of our thinking, left to itself, is biased, distorted, partial, uninformed or down-right prejudiced. Yet the quality of our life and that of what we produce, make, or build depends precisely on the quality of our thought. Shoddy thinking is costly, both in money and in quality of life. Excellence in thought, however, must be systematically cultivated."[54]

O pensamento crítico, neste contexto, perspetivado como um grau de excelência do pensamento, aparece com algo que deve ser sistematicamente cultivado. Mas do que falamos quando falamos em pensamento crítico? Falamos sobretudo de um meta-pensamento, da arte de analisar e avaliar o pensamento com o intuito de o melhorar.[55]

Ao formular o seu conceito de pensamento crítico, R. Paul reconheceu que existem capacidades intelectuais que não podem ser completamente separadas de certos traços intelectuais da mente do pensador crítico. Por exemplo, pensadores que revelam empatia relativamente a pontos de vista com os quais estão em desacordo, representando

[54] PAUL, R. e ELDER, L.; **The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools**, The Foundation for Critical Thinking, California, 2008, p.2.

[55] Ibid. p.2.

com precisão esses pontos de vista e creditando-os pelas suas ideias (empatia intelectual), têm um certo nível de comando intelectual que falta às pessoas que não conseguem fazê-lo. Além disto, os pensadores críticos distinguem o que sabem do que não sabem (humildade intelectual), pensam por si mesmos enquanto aderem a padrões rigorosos de pensamento (autonomia intelectual), movidos pelo raciocínio que é melhor que o seu próprio raciocínio (confiança na razão), e assim por diante, são melhores em raciocinar sobre problemas e questões do que aqueles que não possuem essas disposições. Em suma, eles são melhores na elaboração do pensamento crítico.[56]

Um pensador crítico, para R. Paul, apresenta as seguintes competências:

> "The ideal of the critical thinker could be roughly expressed in the phrase "reasonable person". Our use of the term "critical" is intended to highlight the intelectual autonomy of the critical thinker. That is, as a critical thinker, I do not simply accept conclusions (uncritically). I evaluate or critique reasons. My critique enables me to distinguish poor form strong reasoning. To do so to the greatest extent possible, I make use of a number of identificable and learnable skills. I analyse and evaluate resaons and evidence; make assumptions explicit and evaluate them; reject unwarranted inferences or "leaps of logic"; use the best and most complete evidence avaiable to me; make relevant distinctions; clarify; avoid incosistency and contradiction; reconcilie aparente contradictions; and distinguish what I know from what I merely suspect to be true."[57]

Com base na distinção entre competências e disposições, ambas condições necessárias para o pensamento crítico, R. Paul distingue o pensamento crítico em sentido restrito ou fraco do pensamento crítico em sentido abrangente ou forte. O pensador crítico, no sentido fraco do termo, domina as competências gerais correlacionadas ao pensamento crítico sem, no entanto, dispor dos traços intelectuais que levam essas competências a serem usadas para bom uso da razão. Pelo contrário, o pensador crítico em sentido forte faz um bom uso dessas competências, isto é, mobiliza-as com o intuito de chegar à verdade ou de compreender melhor o seu próprio ponto de vista e o dos outros. [58]

---

[56] Ibid. pp.16-17.

[57] PAUL, R.; **Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades. A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, Center for Critical Thinking and Moral Critique, California, 1989, p.2.

[58] Ibid. pp. 4-5.

Mas o que fazemos, concretamente, quando pensamos criticamente? R. Paul e Linda Elder apresentam um círculo que contém os elementos envolvidos no pensamento crítico.[59] Desta forma, aquele que pensa criticamente 1) pensa com um propósito; 2) pensa tentando compreender alguma coisa, resolver algum problema; 3) pensa baseado em assunções, as quais terão de ser identificadas, justificáveis e relacionada com o seu ponto de vista; 4) pensa a partir de algum ponto de vista; 5) pensa baseando o seu pensamento em dados, informação ou evidência; 6) pensa expressando o seu pensamento por conceitos e ideias; 7) pensa fazendo inferências ou interpretações pelas quais pode chegar a conclusões, dando significado aos dados; 8) pensa sabendo que todo o pensamento tem implicações ou consequências. [60]

Que implicações poderia ter esta conceção para o ensino-aprendizagem de filosofia? Esta distinção toma, no caso da filosofia, contornos semelhantes. Ao compreender o pensamento crítico como algo característico da filosofia, R. Paul estabelece uma distinção entre "mentes filosóficas" e "mentes não filosóficas."[61] Uma mente não filosófica pensa sem um sentido claro das bases do seu próprio pensamento, sem conhecimento dos conceitos básicos, finalidades, assunções e valores que o definem e direcionam.

> "The unphilosophical mind tends toward an intra-system closedmindedness. The unphilosophical mind may learn to think within different systems of thought, if the systemns are compartmentalized and apply in different contexts, but it cannot compare and contrast whole systemns, because, at any given time, it thinks within a system without a clear sense of what it means to do so."[62]

Como resultado, a mente não filosófica tende a conformar-se com um sistema sem compreender claramente esse mesmo sistema. Contrariamente, uma mente filosófica

---

[59] PAUL, R. e ELDER, L.; **The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools**, The Foundation for Critical Thinking, California, 2008, p.3.

[60] Ibid. pp.4-5.

[61] Neste contexto, o autor deixa claro que esta distinção é estabelecida através de "idealized abstractions" e que ninguém ilustra perfeitamente essas mesmas idealizações. Cf. PAUL, R.; **Critical Thinking what every person needs to survive in a Rapidly Changing World**, Center for Critical Thinking and Moral Critique California, 1993, p. 556.

[62] PAUL, R.; **Critical Thinking what every person needs to survive in a Rapidly Changing World**, Center for Critical Thinking and Moral Critique California, 1993, p. 556.

"routinely probes the foundations of its own thought, realizes its thinking is defined by basic concepts, aims, assumptions and values"[63], ao mesmo tempo que considera seriamente todos esses aspetos que estão presentes no pensamento do outro com o qual se relaciona.

No que diz respeito à forma de desenvolver esta mente filosófica, R. Paul propõe uma operacionalização baseada no questionamento socrático[64] que "allows students to develop and evaluate their thinking by making it explicit."[65]

"Use of Socratic questioning presupposes the following points: All thinking has assumptions; makes claims or creates meaning; has implications and consequences; focuses on some things and throws others into the background; uses some concepts or ideas and not others; is defined by purposes, issues, or problems; uses or explains some facts and not others; is relatively clear or nuclear; is relatively deep or superficial; is relatively criticial or uncritical; is relatively elaborated or undeveloped; is relatively monological or multi-logical. Critical thinking is thinking done with an effective, self-monitoring awareness of these points."[66]

O questionamento socrático, na perspetiva do autor,

"raises basic issues; probes beneath the surface of things; pursues problematic areas of thought; helps students to discover the *structure* of their own thought; helps students develop sensitivity to clarity, accuracy, and relevance; helps students arrive at judgment through their own reasoning; helps students note claims, evidence, conclusions, questions-at-issue, assumptions, implications, consequences, concepts, interpretations, points of view – the elements of thought." [67]

Esse conjunto de elementos do pensamento estão de acordo com a noção de pensamento crítico proposta pelo autor e com aquilo que afirma relativamente às mentes filosóficas.

---

[63] Ibid. p.557.

[64] Para ver exemplos de diálogos que mostram este exercício do questionamento socrático, conferir PAUL, R.; **Critical Thinking what every person needs to survive in a Rapidly Changing World**, Center for Critical Thinking and Moral Critique California, 1993, pp-360-390.

[65] PAUL, R.; **Critical Thinking what every person needs to survive in a Rapidly Changing World**, Center for Critical Thinking and Moral Critique California, 1993, p.360.

[66] Ibid. pp.360-361.

[67] Ibid. p.361.

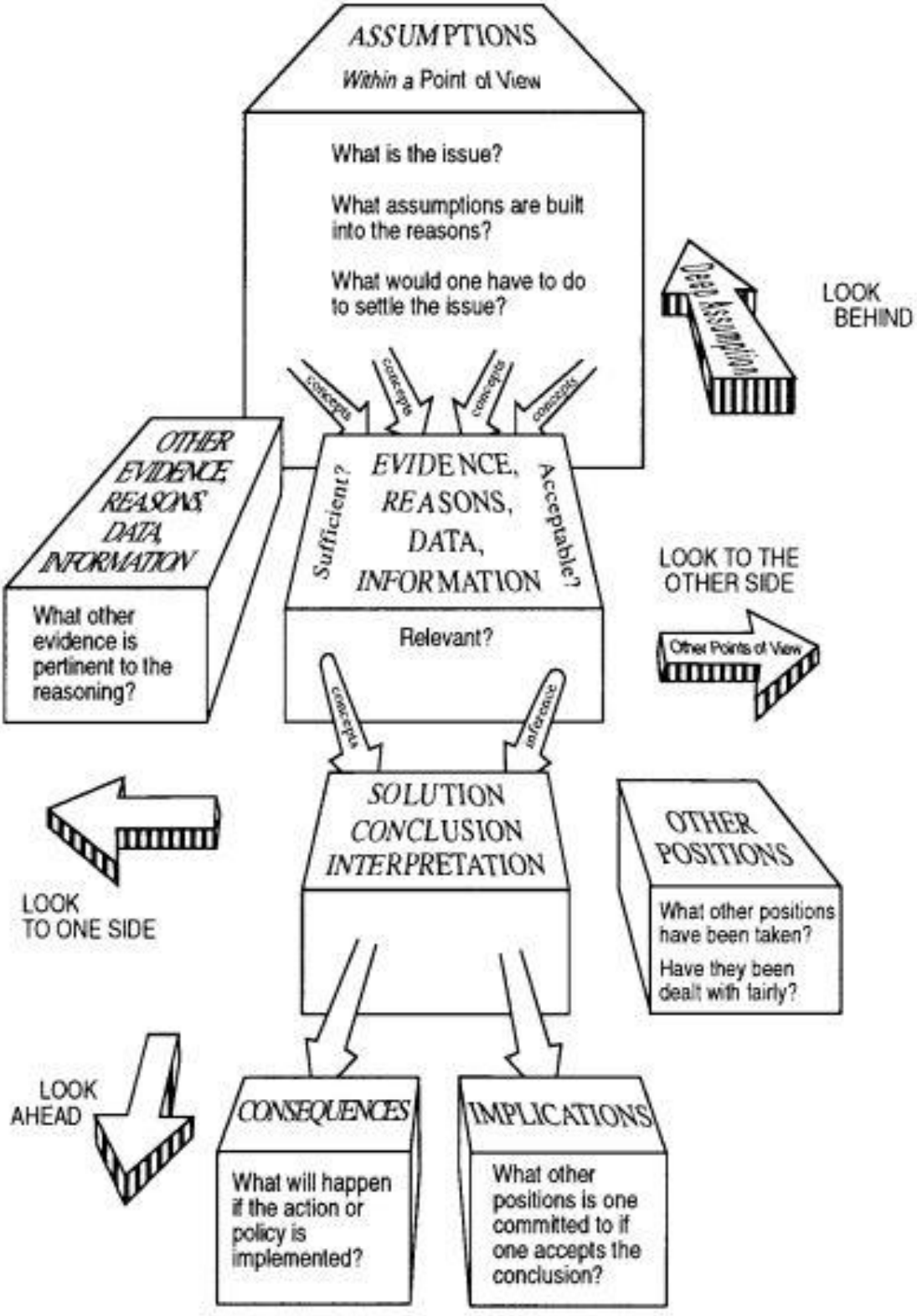


Figura 2 – Os elementos do pensar com um ponto de vista

Para o autor, o questionamento socrático configura-se como um fator distintivo entre dois tipos de ensino: o ensino didático e o ensino crítico. Esta distinção, embora suscetível de críticas pela sua disjunção, não deixa de ser pertinente para a análise que estamos a efetuar. Do ponto de vista dos conteúdos, o primeiro privilegia o ensino de caráter proposicional oferecendo aos estudantes um conjunto de definições, explicações e regras. Contrariamente, o segundo dá ênfase a um processo cujo objetivo é ensinar os estudantes a saber pensar a partir e sobre os conteúdos.[68]

No ensino didático, o conhecimento é, então, concebido como independente do processo que o gera, organiza e operacionaliza, já que é identificado com um conjunto de informação a que os estudantes podem ter acesso através da sua memória. Neste contexto, considera-se que sabem quando repetem o que lhes foi transmitido. De forma contrária, no ensino crítico o conhecimento é gerado, analisado e sintetizado pelo pensamento, não existindo uma descontinuidade entre processo e produto, o que é muito relevante para contestação da disjunção entre filosofia e filosofar. Aqui o estudante não é um mero "recetáculo" de informação, um elemento puramente passivo cujo único papel dentro da sala de aula se resume a um papel de escuta. Richard Paul é da opinião que é inútil uma educação fundada numa assimilação de factos casuísticos. Para ele, os factos e a informação são importantes, mas devem estar integrados num processo que se fundamenta no saber aprender a pensar.

O pensamento crítico é o processo através do qual se podem alcançar os conteúdos relativos a determinado assunto ou tema presente no currículo. Saber pensar criticamente é saber internalizar os conteúdos, que são inseparáveis do pensamento, avaliando a qualidade dessa mesma internalização. Nesse sentido o pensamento crítico permite: "construir um sistema de conteúdos, interiorizá-lo na nossa mente e utilizá-lo perante os problemas vividos e os assuntos reais da vida".[69]

Seguindo este raciocínio, aprender filosofia corresponderia a aprender a pensar filosoficamente. Fundamentalmente, trata-se de aprender como pensar e não o que pensar.

---

[68] PAUL, R.; **Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades. A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, Center for Critical Thinking and Moral Critique, California, 1989, p.44.

[69] PAUL, R. e ELDER, L.; **The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools**, The Foundation for Critical Thinking, California, 2008, p.5.

De acordo com Edgar Morin "uma cabeça bem feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e assim evitar a sua acumulação estéril"[70].

Do que ficou dito, compreendemos que pensar criticamente constitui-se como um processo de exame minucioso de opiniões ou informações (Sócrates), que implica um confronto com um problema que, depois de devidamente formulado, deve ser resolvido (J. Dewey). Já as definições operacionais do pensamento crítico (R. Ennis e R. Paul) abrangem uma série de capacidades e disposições que os pensadores críticos evidenciam. Essas são mobilizadas com o intuito de chegar à resolução de qualquer problema que deve culminar numa tomada de posição face ao mesmo. Dessas destacamos a procura de um enunciado claro do problema, a procura de razões, a análise de argumentos, a argumentação e a tomada de posição. Neste contexto, o estudante que pensa criticamente é capaz de mobilizar, no momento certo, essas capacidades e disposições. No âmbito das discussões em torno do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário esse pensamento crítico manifesta-se através da mobilização de competências filosóficas: problematização, conceptualização e argumentação.[71]

2.2. Competências da práxis filosófica

A nossa definição da práxis filosófica levou-nos a considerar a questão do pensamento crítico. As diversas conceções deste tipo de pensamento apontam para a sua necessidade de manifestação através da mobilização de diversas competências. Nesta secção procuraremos compreender o que se entende por competências e, no caso da filosofia, quais são as competências que revelam e promovem um pensar crítico.

Num dos documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem, a saber **Aprendizagens Essenciais** e **Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória**, podemos notar que existe uma orientação desse mesmo processo por aquilo a que se chama de competências. No **Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória**

[70] MORIN, E.; **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p.110.

[71] TOZZI, M.; **Pensar por sí mismo. Iniciación a la Pedagogia de la Filosofia**, Editorial Popular, Madrid, 2008.

podemos ler que as competências são: "são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória."[72] Competências, no âmbito da educação em Portugal, são, então, compreendidas como uma espécie de *entrelaçado* complexo de diferentes categorias – conhecimentos, capacidades e atitudes.



Figura 3 – As competências como um entrelaçado de conhecimentos, capacidades e atitudes

A definição é curta, mas nem por isso a sua compreensão fica facilitada. O conceito de competência reveste-se de diversas nuances conseguindo até "camuflar" o seu verdadeiro significado no âmbito da educação. Torna-se, assim, necessário proceder a uma breve clarificação do conceito, para que, posteriormente, pensemos como esse pode ser entendido no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário.

Se, no âmbito da educação, o conceito de competência surge associado a outros conceitos como conhecimentos, capacidades e atitudes, então não podemos compreender o primeiro sem equacionar os segundos. Phillippe Perrenoud afirma que a competência possibilita um "fazer frente" a diferentes tarefas que, por sua vez, implica um apelo a outras categorias de entendimento.

"Concreto o abstracto, común o especializado, de acceso fácil o difícil, una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y

[72] Direção-Geral da Educação, **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, Ministério da Educação, 2017, p.19.

de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas."[73]

Refletindo sobre a sua dimensão pedagógica, P. Perrenoud define competência como capacidade de articular um conjunto de esquemas operatórios, possibilitando, desta forma, a mobilização de conhecimentos, procedimentos, técnicas no contexto e no momento certo. Não existe uma oposição entre competências e saberes.

"[…] esta oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada: - Es injustificada, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario; está fundamentada, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentadas."[74]

Competências mobilizam saberes. Guy Le Borterf assimila-as mesmo a um "saber mobilizar". Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser-se competente. É possível conhecer as técnicas de gestão e não saber aplicá-las no momento certo. A atualização daquilo que se sabe num momento particular é reveladora da "passagem" para a competência.[75]

Ser competente é, enfim, possuir a capacidade de agir eficazmente em determinada situação mobilizando diferentes conhecimentos sem se limitar a eles. A competência é como que o produto, não dos elementos que a constituem, mas da forma como eles se relacionam e entrelaçam (à semelhança daquilo que aparece no **Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória**).

"*La compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire.* L'assemblage, comme dans un jeu de Lego, produit une construction dans

[73] PERRENOUD, P.; *Construir las competencias, es darle la espalda a los saberes?.* Red U. Revista de Docencia Universitária, número monográfico II, 2008, p.2.

[74] Ibid. p.2.

[75] LE BOTERF, G.; **De la competence. Essai suru n attascteur étrange**, Les Éditions dòrganisation, Paris, 1994, p. 16.

laquelle chaque élément garde sa forme propre, quelle que soit l'architecture dans laquelle il s'insère : qu'il s'agisse d'un camion, d'une maison ou d'un pont, chaque pièce reste identique à elle-même. Il en va différemment dans une combinatoire qui fait système : chaque élément est modifié par les autres. Le savoir-faire « savoir conduire une réunion d'étude de problème » doit se modifier, s'adapter, lorsqu'il se combine avec des savoirs en chimie ou encore en pédagogie, etc."[76]

Todas estas conceções pressupõem uma mobilização de conhecimentos que foram sendo adquiridos e de competências já anteriormente desenvolvidas. Para João Boavida "não há competências que não pressuponham outras anteriormente adquiridas e que não se reflitam noutras mais exigentes e complexas."[77] Por outras palavras, uma competência é o resultado cumulativo e dinâmico de competências anteriores que cada um recombina conforme a situação que se apresenta.

Em *Une aproche par compétences en Philosophie?* Michel Tozzi esclarece o que significa o conceito de competência: trata-se de uma aquisição, uma aprendizagem, que não se opõe ao conhecimento porque supõe, isso sim, a mobilização do conhecimento. Concordamos com a sua afirmação. Mas outra questão se levanta quando pensamos no ensino-aprendizagem de filosofia: O que é uma competência filosófica? O autor oferece, quanto a nós, uma resposta pertinente.

"Nous proposons de définir la « compétence philosophique » d'un élève (réflexion didactique dans le cadre de l'école, et il faudra parler aussi des compétences du professeur de philosophie pour favoriser le développement de ces compétences chez les élèves), comme un « savoirphilosopher », c'est-à-dire « penser par soi-même » (ce qui ne veut pas dire être absolument original, mais prendre en main sa pensée, devenir intellectuellement autonome, développer sa réflexivité sur les questions posées à la (sa) condition humaine). Et ce – c'est notre définition de la compétence – en « mobilisant de façon intégrée des ressources internes et externes sur un type de tâche déterminée, complexe et nouvelle ».""[78]

[76] LE BOTERF, G.; **Repenser la compétence**, EYROLLES, Paris, 2008, p.17.

[77] BOAVIDA, J.; **Filosofia – do Ser e do Ensinar**, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1991, p.440

[78] TOZZI, M.; *Une approche par compétences en philosophie?*, disponível em https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-22.htm#

No seu entender, a competência filosófica iria requerer uma mobilização de saberes, um saber-filosófico que implica pensar por si mesmo, diríamos pensar criticamente. Mas como podemos designar essas competências?

Para Oscar Brenifier, a prática filosófica funda-se em três competências principais que são: aprofundar, problematizar e conceptualizar.[79] Aprofundar é encontrar o sentido do que está enunciado por diferentes meios: a argumentação; a explicação de um enunciado complexo ou ambíguo; a análise que decompõe o enunciado nos seus elementos com o fim de lhe captar o sentido; a síntese que reduz uma série de enunciados a uma proposição única, sumariando e clarificando a substância ou intenção do discurso, o exemplo; a interpretação que traduz diferentemente o enunciado, cujo sentido pretende clarificar. Problematizar é colocar objeções e perguntas que mostram os limites ou as imperfeições das proposições iniciais com a finalidade de as eliminar, modificar ou enriquecer, o que só é possível graças ao espírito crítico. Conceptualizar é, para o autor em questão, identificar, utilizar, definir certos termos importantes para resolver o problema com a finalidade de clarificar o enunciado.

O que não compreendemos nesta forma de compreender a prática filosófica é a razão pela qual a argumentação não tem um lugar de destaque como a problematização e a conceptualização. Ao invés de colocar a ênfase na competência argumentativa, o autor "arruma-a" dentro de uma categoria. Perspetivamos essa organização como uma desvalorização de uma competência fundamental para o ensino-aprendizagem de filosofia. Por que razão não enfatizamos a argumentação já que esta incorpora em si a explicação, a análise, a síntese, o exemplo e a interpretação?

Um dos autores que coloca ênfase na competência argumentativa é António Paulo Costa[80]. Para ele existem três categorias de competências filosóficas em torno das quais se deve organizar o processo de ensino-aprendizagem. A primeira diz respeito a competências que envolvem os problemas filosóficos e as diferentes disciplinas com as quais eles interagem – neste âmbito tratar-se-á de formular clara e corretamente os problemas filosóficos, ao mesmo tempo que se justifica a sua pertinência filosófica e de

[79] BRENIFIER, O.; *Prática Filosófica*, disponível em http://www.ugr.es/~filosofia/materiales/textos/Brenifier/Brenifier_Competencias-filosoficas.pdf

[80] Costa, A.P.; *Avaliação: como avaliar o aprender a (competência) e o aprender que (conteúdos)*, disponível em https://www.josematias.pt/TemasTecnodid/APCosta_avaliacao.pdf

distinguir problemas filosóficos dos não filosóficos[81]. A segunda compreende aquelas competências relativas às teorias filosóficas – aqui destacam-se a identificação e nomeação de teorias filosóficas, o reconhecimento de se a teoria resolve ou não o problema; conhecer críticas à teoria; comparar a teoria com outras; mostrar que a teoria levanta novos problemas.[82] Por fim, a terceira é relativa a competências que dizem respeito aos argumentos filosóficos: identificar argumentos filosóficos clássicos e comuns; avaliar argumentos do ponto de vista lógico (validade, força, solidez);comparar com outros; propor argumentos novos.[83]

Apesar da importância dada a estas três categorias, o autor reconhece que existe um conjunto de três outras categorias de competências que, embora sendo menos centrais que as anteriores, são indispensáveis para a atividade filosófica. Destas três categorias, destacamos a primeira que diz respeito a competências conceptuais – "conhecer o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; utilizar adequadamente o vocabulário filosófico"[84]. Assim sendo, o estudante de filosofia no ensino secundário deverá ser competente naquilo que diz respeito à problematização, à conceptualização e à argumentação, o que culminará numa tomada de posição face a determinado problema. Podemos dizer, recuperando o que foi dito sobre o pensamento crítico, que se trata de um processo de tomada de posição relativamente ao que acreditar ou fazer.

"Ao ser avaliado em relação à ética de Kant, o aluno terá de se mostrar competente a realizar todas as (ou, pelo menos, algumas das) tarefas que o exame solicita. Ao fazê-lo, o aluno mobiliza os seus saberes, interage com eles, aplica-os. Um questionário sobre os aspetos que acabei de listar convoca capacidades, conhecimentos e atitudes. Implica a capacidade de ler e interpretar um texto; implica o conhecimento da teoria ética de Kant; implica a contextualização filosófica da ética kantiana e, consequentemente, o conhecimento da tradição; implica um posicionamento crítico que apela ao conhecimento de argumentos clássicos, ao domínio prático de técnicas argumentativas e à disposição para argumentar. Seria um questionário razoavelmente exigente, mas o aluno que tivesse sucesso poderia, sem hesitação, dizer-se ser filosoficamente "competente"."[85]

[81] Ibid. p.6.

[82] Ibid. p.7.

[83] Ibid. p.7.

[84] Ibid. p.8.

[85] Ibid. p.6.

Evidentemente, que as competências filosóficas envolvem necessariamente os conteúdos da filosofia, os seus problemas, conceitos, teorias e argumentos. Por essa razão, não existem competências destituídas de conteúdos nem conteúdos independentes da relação competente com eles. Desta forma, todo o filosofar, um processo de pensamento incontestavelmente complexo, pode desdobrar-se segundo três grandes operações intelectuais em que se materializa o pensamento e o discurso, sendo elas a problematização, a conceptualização e a argumentação. É certo que estamos perante competências exigidas noutras disciplinas, contudo em filosofia encontramos um modo próprio, ou seja, específico de problematizar, conceptualizar e argumentar, pelo simples facto dos problemas filosóficos e os seus conceitos serem específicos.[86]

M. Tozzi, para quem o ensino de filosofia no secundário deverá ter por finalidade a aprendizagem do filosofar, estabelece um acordo didático assente em três proposições fundamentais que devem nortear o processo de ensino-aprendizagem de filosofia:

> "Segundo Tozzi, […] a didática da filosofia deverá resultar de um «acordo didático» assente nas seguintes proposições:
>
> a) O ensino da filosofia no Secundário terá por finalidade e objeto a aprendizagem do filosofar.
>
> b) O filosofar "pode e deve, para efeitos didáticos, desdobrar-se em três operações: *conceptualizar, problematizar e argumentar*".
>
> c) Assim, e de acordo com o precedente, deverão ser didatizadas essas três figuras do filosofar, o que implica a necessidade de "investigar os métodos, os procedimentos, as atividades e os dispositivos que hão de proporcionar o desenvolvimento e a aquisição dessas competências fundamentais".[87]

Nesta linha de pensamento, a aprendizagem dos processos fundamentais do pensamento filosófico implicará, da parte do estudante de filosofia no secundário, o desenvolvimento das seguintes capacidades: a) Ser capaz de conceptualizar filosoficamente uma noção; b) Ser capaz de problematizar filosoficamente uma questão

[86] VICENTE, J. N.; **Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas**, Coimbra: FLUC, 2005, p.104.

[87] BOAVIDA, J.; **Educação Filosófica**, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, pp. 123-124.

ou uma noção; c) Ser capaz de argumentar filosoficamente uma tese ou uma dúvida.[88] Mas o que é, no âmbito do ensino-aprendizagem de filosofia, problematizar? E conceptualizar? E argumentar?

Comecemos pela problematização. Michel Fabre, em **Qu'est-ce que problématiser?**, compreende da seguinte forma a colocação da questão relativa àquilo que é a problematização e o que a resposta à questão envolve.

> "En posant la question «qu'est-ce que problématiser?» nous visons l'élucidation du processos de traitement du problème dans son entier depuis la position jusqu'à la résolution, mais en nous attachant particulièrement à la constructuion du problème, c'est-à.dire à l'édification de la problemátique, ce qui nous paraît en constituer l'élément central."[89]

Esta competência deverá ser entendida no seu todo, isto é, na sua relação com o problema, com o modo de construção do mesmo. A problematização é, de acordo com M.Tozzi, a atividade intelectual através da qual se coloca em dúvida uma certeza inicial. Por outras palavras, a problematização consiste num processo de questionamento das ideias, conceitos, teses ou teorias. É uma espécie de investigação do ainda não conhecido a partir do conhecido.

> "La problématisation, ou capacité de s'interroger sur le sens («La vie vautelle la peine d'être vécue») ou la vérité («Les choses sont-elles comme eles nous apparaissent ?»); de douter, de mettre en question ses opinions («Je crois aux fantômes, mais ai-je raison ?»), qui sont souvent des préjugés (des affirmations posées avant même d'avoir été réfléchies); de les considérer comme des hypothèses plus que comme des thèses; de remonter d'une affirmation à la question à laquelle implicitement elle répond, ou de débusquer les présupposés d'une thèse et vérifier leur pertinence (soutenir que «Dieu est bon» implique qu'il existe, est-ce vrai?); de questionner les représentations d'une notion (si je dis: «La liberté consiste à faire ce que l'on veut», quelles conséquences ?) ; d'expliciter si et en quoi une question («Quel est le sexe des

[88] Esta definição de competências possibilita, igualmente, a determinação daquilo que se avalia em filosofia: avalia-se a capacidade estudantes de problematizar, isto é, formular um problema, de conceptualizar, ou seja, definir as noções necessárias para responder a um problema e de argumentar, respondendo a um determinado problema e sustentando uma posição de forma racional.

[89] FABRE, M.; **Qu'est-ce que problématiser?**, Librairie Philosophique J. VRIN, França, 2017, p.17.

anges ?») ou une notion («L'inconscient est-il une hypothèse scientifique ?») pose philosophiquement problème […]"[90]

Problematizar implica interrogar o significado das coisas; duvidar dos preconceitos; pensar sobre as teses e os problemas às quais essas teses dão resposta, refletindo, inclusive, sobre a sua razoabilidade. A configuração de um problema e o próprio problema podem ser vistos como esquemas do real que não são meras reproduções deste mesmo real, mas sim ferramentas para pensar e agir. Aprender a problematizar, diríamos, seria aprender a articular certezas provisórias e dúvidas, sem nunca desesperar. O problema diz respeito a uma rutura na continuidade da experiência ou mesmo, para usar os termos piagetianos, um desequilíbrio entre o sujeito e o respetivo meio. De acordo com João Boavida,

> "[...] um problema ou é, ou não é, e só é quando põe as pessoas face a situações que elas têm que resolver e, portanto, situações que solicitam de maneira efetiva as capacidades necessárias para encontrar uma solução."[91]

Ainda sobre a problematização, compreendida como condição preexistente e necessária para um pensamento rigoroso e crítico, M. Tozzi refere que esta se encontra dividia em quatro fases: questionar, descobrir, formular e explorar. Estas fases têm como objetivo a transposição de três obstáculos bastante frequentes: I) "a suficiência da certeza preconceituosa"; II) "a ignorância ou desconhecimento do que seja um problema filosófico"; III) "a resistência a tomar em consideração o ponto de vista do outro."[92] Então, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de filosofia, a competência problematizadora aparece como uma condição necessária ao pensar crítico e deve ser promovida no sentido de tornar o estudante de filosofia cada vez mais questionador.

Além disto, problematizar uma pergunta, isto é, explicitar o problema filosófico presente, implica conceptualizar as suas noções.[93] No que diz respeito à conceptualização,

---

[90] TOZZI, M.; *Une approche par compétences en philosophie?*, disponível em https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-22.htm#

[91] BOAVIDA, J.; **Educação Filosófica**, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 25.

[92] VICENTE, J. N.; *Subsídios para uma didática da filosofia*, Revista Filosófica de Coimbra, nº6, 1994, p.405.

[93]TOZZI, M.; **Pensar por si mismo**, Editorial Popular, Madrid, 2008, p.48.

M. Tozzi deixa bem claro que não há trabalho filosófico sem conceptualização: é na elaboração de atividades lógico-linguísticas elucidativas de conceitos e na desconstrução da linguagem que nos deparamos com uma característica fundamental do trabalho filosófico.

"[…] La conceptualisation, ou capacité de définir en compréhension une notion (« L'homme est un animal raisonnable »), de partir de sa représentation (« La vérité c'est ce qui est ») pour en élaborer le concept, notamment à l'aide de distinctions conceptuelles (ici vérité et réalité) […]"[94]

O trabalho de conceptualização desenvolve-se em torno da classificação, definição, distinção e relação de conceitos, sendo estes aquilo "que permite à Filosofia que seja dialógica [já que] dialogamos a partir de conceitos" [95]. Desta forma, é o conceito "que permite que ela produza uma crítica radical: criticamos, mas criticamos a partir do conceito e pelo conceito."[96] Consideramos que não existe reflexão crítica sem esta competência que exige uma passagem das representações comuns para representações mais rigorosas.

"Por conceptualização entende-se, em primeiro lugar, o lugar que consiste em passar das representações comuns ou noções vagas aos conceitos. Habitualmente, tomamos como ponto de partida do trabalho de conceptualização as representações comuns ou espontâneas, sujeitando-as à crítica, levantando-lhes objeções, explorando as suas consequências inaceitáveis, apresentando contra exemplos, etc., o que obriga a procurar representações mais rigorosas. Em segundo lugar, procedendo ao levantamento dos conceitos que estruturam um determinado campo científico e/ou um determinado domínio ou área disciplinar. Conhecer e utilizar criteriosamente os conceitos próprios da área científica em que se estuda ou investiga é também umas das condições indispensáveis de seriedade e de êxito."[97]

---

[94] TOZZI, M.; *Une approche par compétences en philosophie?*, disponível em https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-22.htm#

[95] GALLO, S.; *A Função da Filosofia na escola e no seu caráter interdisciplinar*, p.3, disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/silvio_gallo

[96] Ibid. p.3.

[97] VICENTE, J. N.; **Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas**, Coimbra: FLUC, 2005, p.110.

Sobre a conceptualização e a sua relação com o ensino-aprendizagem de filosofia, Fréderic Cossuta afirma:

"Se não existe filosofia sem conceito e se o conceito é uma função, há que aprender a analisar o modo como a significação dos conceitos se opera no texto, e os papeis que lhe são distribuídos na discursividade filosófica. Apreendemo-la, em primeiro lugar, através da terminologia: fixar e delimitar o sentido dos termos, assim como escolhê-los, depende de operações complexas e específicas, a que damos o nome de processo de instauração de sentido."[98]

Trata-se, sobretudo, de um trabalho de configuração do mundo mediante conceitos. Se queremos que o estudante de filosofia experiencie a práxis filosófica, necessitamos de promover um espaço no qual seja possível, também, assistir ao desenvolvimento desta competência.

Por último, em relação à argumentação, M. Tozzi esclarece que se trata de tornar os estudantes capazes de expressar de forma fundamentada as suas posições pessoais.

"[…] L'argumentation, ou capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dûment fondées, des arguments rationnels (« Dieuexiste parce qu'un être fini ne peut avoir engendré l'idée d'un être infini », ou « C'est parce qu'il est imparfait que l'homme imagine un être parfait»)."[99]

De acordo com John Nolt e Dennis Rohatyn, "um argumento é uma sequência de enunciados na qual um dos enunciados é a conclusão e os demais são premissas, as quais servem para provar ou, pelo menos, fornecer alguma evidência para a conclusão."[100]Neste sentido, um argumento é um conjunto mais ou menos encadeado de afirmações que suportam uma outra afirmação. Assim,

"[…] um argumento é uma defesa: defende-se uma ideia com base noutra(s). Desta forma, um argumento deve conter uma tese central e também as informações que atestam esta determinada tese. Mas o que garante que este conjunto de ideias constitui um argumento? A

[98] COSSUTTA, F.; **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**, Martins Fontes, São Paulo, 2001, p.42.

[99] TOZZI, M.; *Une approche par compétences en philosophie?*, disponível em https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-22.htm#

[100] NOLT, J. e ROHATYB, D.; **Lógica**, McGraw-Hill, São Paulo, 1991, p.1.

caracterização de um argumento está justamente no encadeamento entre as ideias: a tese central é a consequência das suposições aceites."[101]

Neste sentido, um argumento seria composto por premissas que devem suportar a conclusão. Mas será que esta visão mais formal, mais "lógica", do argumento não é redutora? Pensamos que sim. Stephen Toulmin, propondo uma abordagem estrutural da "célula argumentativa", procura inserir a questão da formalidade dos argumentos na situação de comunicação.

A argumentação, para Stephen Toulmin, define-se pela presença de uma maneira específica e invariável de organização do raciocínio no discurso. Existem, de acordo com o autor, elementos que estruturam qualquer argumentação, aquilo a que chama de componentes invariáveis. A estrutura geral da argumentação define-se, no seu padrão básico, pela presença dos seguintes elementos formais: dados (*data* ou *grounds*), tese (*claim*) e garantia (*warrant*).

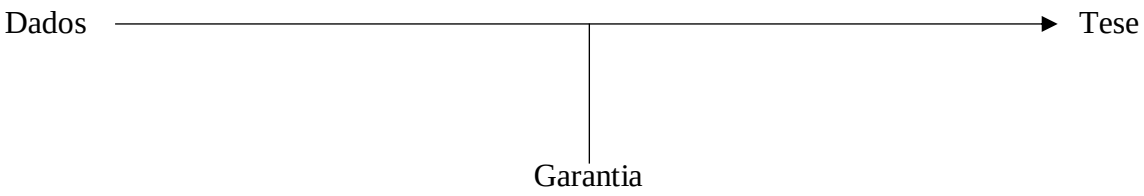


Figura 4: Padrão básico do argumento de acordo com Toulmin

Para fins ilustrativos, tome-se como tese "A Matilde não deve comer doces". O desafio inicial seria questionar "porquê?". A resposta a esta questão envolverá a mobilização dos dados que quem pronunciou aquela tese tem para a justificar. Para o nosso exemplo, podemos dizer "A Matilde não deve comer doces porque é diabética."

Após esta resposta, é possível que não existam mais questões relativamente às informações que servem de base para a tese. Todavia é possível que alguém procure respostas de outra natureza por meio de questões como "what have you got to go on?". Esta questão:

[101] VELASCO, P.; **Educando para a Argumentação: contribuições do ensino da lógica**, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2010, p.32.

"[…] corresponde à expectativa de apresentação de razões de suporte. Nesse caso, a resposta consistirá em referir os dados ou a informação na qual a afirmação se baseou. A tese é assim dimensionada como um raciocínio e, pressupondo este a aplicação de uma regra, a tese será justificada não só em função dos referidos dados como, ainda, a partir de algo que autoriza ou avaliza que o trânsito dos dados para a tese se processe, ou seja, de uma regra da passagem, ou garantia."[102]

A ideia central deste "desafio" é apresentar um conjunto de dados que possibilitará sair do dado em direção à tese. Para isso, não se devem apresentar novos dados, mas sim mostrar que, a partir dos dados já fornecidos, é apropriado chegar à tese formulada inicialmente. A este tipo de proposição S. Toulmin dá o nome de garantia[103]. Estabelecida a regra de inferência, por meio da garantia, que autoriza o passo dos dados para a tese, tem-se o núcleo básico do argumento de S. Toulmin.

O autor classifica este padrão inicial como "*field invariant*": este é o critério definidor de argumento, independentemente das incidências temáticas da comunicação em que ocorra. Por isso:

"Reconhecer um argumento, nesta perspetiva, equivale a perceber a existência desta estrutura na organização do discurso, o que corresponde a identificar uma *tese* e um conjunto de *dados* (os quais podem ter uma natureza muito variada) que são apresentados como justificação e suporte inicial da *tese*."[104]

Então, uma argumentação implica a enunciação de uma tese, a seleção de dados específicos de suporte e a existência de uma regra de passagem que torne compreensível a articulação entre os dados e a tese. Afirma S. Toulmin: "Data of some kind must be

---

[102] GRÁCIO, R.; O modelo de Toulim, disponível em https://www.ruigracio.com/VCA/OModeloToulmin.htm

[103] "S. Toulmin esclareceu, ainda, que dados e garantia não são a mesma coisa, afirmando que o apelo explícito que leva à tese decorre das informações fornecidas, enquanto que a garantia tem uma natureza incidental, explanatória, e ocorre de modo implícito, conferindo legitimidade à transição do dado para a tese. Além disso, enquanto os dados dizem respeito a um determinado facto ou estado de coisas específico, a garantia confere solidez a todos os argumentos." Cf. GRÁCIO, R. Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas (tese de doutoramento), Universidade do Minho, 2010, p. 181.

[104] GRÁCIO, R.; Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas (tese de doutoramento), Universidade do Minho, 2010, p. 180.

produced, if there is to be an argument there at all: a bare conclusion, without any data produced in its support, is no argument."[105] Compreende-se, assim, a ideia de argumentação como uma "atividade de apresentar teses, desafiá-las, reforçá-las através de razões, criticar essas razões, refutar essas críticas e por aí em diante."[106]

Trata-se, sobretudo, da compreensão da argumentação, não como um processo de verificação se de dadas certas premissas se pode extrair determinada conclusão, mas sim de um processo que envolve observar que dados e critérios podem ser solicitados para lhe dar força. Então, aquilo que em S. Toulmin é entendido como raciocínio argumentativo é diferente do raciocínio lógico-analítico. O segundo representa um processo de inferência através do qual se parte de determinadas premissas para chegar a pelo menos uma conclusão. Contrariamente, o primeiro constitui-se como um processo de justificação que parte de uma tese para a qual se apresenta razões.

Este padrão básico será complexificado com a adição de três elementos: reforço (backing), qualificadores (qualifiers) e reserva (reservation ou rebutall). Nada impede que a garantia possa ser questionada enquanto tal, isto é, questionando a sua aceitabilidade. Neste contexto a questão deixa de estar no horizonte da estruturação do raciocínio e passa a colocar-se no horizonte da fiabilidade dos "modos de argumentar" e da sua aplicabilidade ao caso em questão.

"Como mostrar, por exemplo, que uma tal garantia é superior a outras em conflito com ela? Tal é a função do reforço, ou considerações adicionais que são avançadas de modo a tornar credível, aceitável e forte o «modo de argumentar» proposto pela garantia. Ou seja, considerações que fornecem a indicação das «generalizações que explicitam o corpo da experiência a que se recorreu para estabelecer a verosimilhança de modos de argumentar aplicados num qualquer caso particular» Deste modo, a afirmação «amanhã vai estar quente, pois o pôr-do-sol está avermelhado», por exemplo, implica uma inferência garantida pela regra «os pores-do-sol avermelhados indicam dias de calor». No entanto, se uma tal garantia for desafiada, então ter-se-á de recorrer a um reforço da garantia, o qual poderá ser: «pelo menos é isso que os estudiosos da meteorologia dizem». Ou seja, o reforço, fazendo apelo a um corpo de experiência — neste caso ao corpo dos conhecimentos científicos da meteorologia — traz informação que reforça o «modo de argumentar» da garantia, ajudando os interlocutores a compreenderem a sua

[105] TOULMIN, S.; **The Uses of Argument**, Cambridge University Press, United Kingdom, 2003, p.98.

[106] TOULMIN, S, RIEKE, R.e JANIK, A., **An introduction to reasoning**, Macmillan, New York, 1984, p.14, citado em https://www.ruigracio.com/VCA/OModeloToulmin.htm

credibilidade enquanto suporte adequado do raciocínio. Todavia, a enunciação de uma tese pode ser dimensionada de formas diversas. É na modulação desse dimensionamento que entram em ação os «qualificadores» e a «reserva». Retomando o exemplo dado podemos transformá-lo e dizer: «Provavelmente amanhã vai estar quente, pois o pôr-do-sol está avermelhado». A introdução do «provavelmente» corresponde ao que Toulmin designa como «qualificador», o qual representa a verbalização da força relativa de um argumento. Finalmente, um argumento pode também nomear explicitamente a possibilidade de uma exceção à regra, introduzindo-lhe limitações. Retomando o nosso exemplo, teríamos: «A não ser que se levante uma nortada, provavelmente amanhã vai estar quente, pois o pôr-do-sol está avermelhado». Neste caso, a introdução de «A não ser que se levante uma nortada» adiciona uma reserva que indica em que circunstâncias a conclusão é suscetível de ser refutada."[107]

O esquema mais complexo pode ser assim representado:

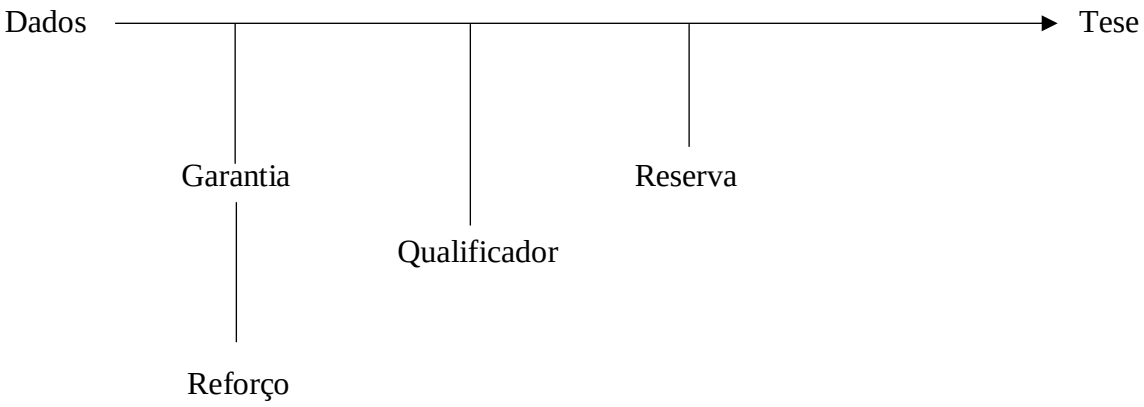


Figura 5: Padrão complexo do argumento de acordo com S. Toulmin

A introdução destes elementos torna possível a situação do "argumento formal numa situação humana, transformando-o desta forma num componente duma troca substantativa de pontos de vista. […] Assim que "re-situamos" o argumento formal, a conclusão que veremos como segura ou sólida dependerá das nossas avaliações das partes nessa troca."[108]

[107] GRÁCIO, R., O modelo de Toulmin, disponível em https://www.ruigracio.com/VCA/OModeloToulmin.htm

[108] TOULMIN, S.; **Return to Reason**, Havard University Press, Cambridge, 2003, pp.16-17.

Esta via de abordagem da argumentação apresenta uma preocupação com a dimensão crítica inerente ao funcionamento da própria argumentação. É nesse sentido que aparece a elaboração de um padrão de argumento com o propósito de possibilitar não só a compreensão da estrutura da argumentação mas, sobretudo, a exposição dos meios de a avaliar. Mais, neste modelo relacionam-se dados e conclusões, mostra-se o papel que as evidências têm na elaboração de afirmações, realça-se as limitações de determinada teoria e a sustentação da mesma em outras teorias.

Pensamos que essas virtualidades do modelo de S. Toulmin traduzem-se, no ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário, como possibilidade da reflexão sobre as razões que suportam as convicções às quais os estudantes aderem que, por sua vez, servem não só para persuadir os outros como também para obter evidência da sua razoabilidade.

Do que ficou dito relativamente às competências filosóficas e àquilo que elas significam no contexto do ensino-aprendizagem de filosofia, podemos dizer que estas são condições necessárias à práxis filosófica, ao pensar criticamente. Aliás, aquilo a que M. Tozzi se refere quando faz referência ao filosofar, parece-nos muito semelhante ao pensar criticamente: tratar-se-á, sobretudo, de problematizar questões, conceptualizar noções e argumentar teses, fazendo uso de uma atitude crítica. Estas três competências específicas elementares implicam uma estreiteza de relações, sendo que melhor clarifica uma noção vaga quem apresenta uma boa problematização e, por conseguinte, uma boa argumentação.

De que modo é que o pensamento crítico e, consequentemente, estas competências podem manifestar-se e desenvolverem-se? Cremos que o ensaio filosófico se apresenta como uma resposta pertinente a esta questão.

Capítulo III

3. Ensaio filosófico

3.1. O ensaio filosófico como forma crítica

Afirmamos, nos capítulos anteriores, que a práxis filosófica pode ser entendida como um exercício do pensamento crítico que, por sua vez, no ensino secundário pode ser compreendido através da mobilização de três competências filosóficas fundamentais: a problematização, a conceptualização e a argumentação. Neste capítulo iremos compreender de que modo essas competências, reveladoras de um pensar crítico, podem manifestar-se e, reconhecendo a sua importância, o modo como se podem desenvolver, cumprindo, desta forma, as finalidades do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário.

A práxis filosófica, enquanto práxis que se expressa através de uma linguagem, evidencia-se, ao longo da história da filosofia, por diversas formas de escrita. O fragmento, o aforismo, o diálogo, o tratado e o ensaio são algumas das formas utilizadas pelos filósofos para expressarem o seu pensamento por meio da linguagem – lugar onde acontecem as possibilidades infinitas de configuração do pensamento através do esforço da expressão. Essa multiplicidade de formas revela que o dizível (e o não dizível) do pensamento filosófico acontece de diferentes modos, sendo o ensaio, entre todos, aquele que parece escapar a sínteses totalizantes.

É possível definir o ensaio?, uma vez admitido o princípio que de o ensaio não se submete a regra alguma?[109] Jean Starobinski, ensaísta suíço, pensando sobre essa (im)possibilidade, começa por investigar a etimologia da palavra. A etimologia e as origens da palavra ensaio apontam para a riqueza semântica contida na história deste vocábulo. *Essai* é uma palavra presente na língua francesa desde o século XII e a sua origem remonta ao termo latino *exagium* e aos seus familiares *exagiare* e *exman*, derivados do tronco comum do verbo *exigo*. *Exagium* designa "balança", *exagiare* significa "pesar" e *examen* remete à agulha da balança e, por isso, teria o sentido de um

[109] STAROBINSKI, J.; *É possível definir o ensaio?,* em Remate de Males, Campinas-SP, 2011, p.13.

exame ponderado e cuidadoso. Todas pertencem ao mesmo núcleo de *exigo*, verbo que indicaria o movimento de forçar para fora, expulsar e, por extensão, exigir.[110]

Depois da excursão pela etimologia da palavra, J. Starobinki, por fim, define o ensaio: "O ensaio seria a pesagem exigente, o exame atento, mas também o enxame verbal, sujo impulso que se liberta."[111]A escrita ensaística é a forma que pretende expor o processo mesmo pelo qual o pensamento é pensado, tendo a pretensão de mostrar o caminho enquanto ele acontece, em pleno movimento. Por meio do ensaio, cria-se, através do tecido escrito, a possibilidade de expor o próprio movimento do pensamento sem interrompê-lo ou fixá-lo.

Para Silvio Lima, os "[...] *ensaios* são também, de certo modo, as navegações dos homens de Quinhentos"[112] Quem elabora ensaios, embarca numa aventura em pleno mar alto; depois de muita tormenta sobre as ondas, lança ferro aqui, mas para logo desaparelhar no dia imediato e seguir novo rumo. Até quando e até onde? Até... sempre, ou até... nunca; até ao infinito![113] É no segundo capítulo desta obra, que se caracteriza sobretudo por ser uma reflexão sobre os **Ensaios** de Montaigne, que encontramos a primeira caracterização do texto ensaístico.

"Os *Ensaios* não constituem (embora à primeira vista o pareçam) uma glosa, ou comentário; são a marcha evolutiva e intérmina de um pensamento que acorda, se desentorpece, estende «as pernas e os braços» e se projeta para a frente, para o espaço vazio, num arranco de autonomia. Assentemos desde já neste ponto: os «Ensaios » são a rotunda negação do autoritarismo; são a expressão literária de uma atitude mental: a atitude critica. Daqui se colhe já o seguinte: sempre que se repudia a sujeição (a '«ontrainte»), e se põe em exercício a razão judicatória, brota o ensaio, ou o ensaísmo, ou o espirito ensaístico. Na conceção do ensaio estão, pois implícitas três ideias básicas:

a) O auto exercício das faculdades.
b) A liberdade pessoal
c) O esforço constante para pensar original."[114]

[110] Ibid. pp.13-14.

[111] Ibid. p.14.

[112] LIMA, S.; **Ensaio sobre a essência do ensaio**, Arménio Amado Editor, Coimbra, 1944, p. 58.

[113] Ibid. p. 116.

[114] Ibid. p. 143.

Na linha da conceção de um ensaio filosófico como aquele que permite a expressão de um pensamento crítico, surge o texto *O Ensaio como forma*, de Theodor Adorno. Nesse texto existe uma tensão entre exposição e exposto: o conteúdo é a forma do ensaio, e a forma é o conteúdo desenvolvido na forma de ensaio.

Podemos afirmar que aquilo que T. W. Adorno faz não é um ensaio sobre o ensaio. Ao longo do texto percebemos o seu propósito: quando diz o que é o ensaio, Adorno ensaia. O que se afirma está ali localizado. Através da composição textual, o ensaio é elaborado para evidenciar outras mediações e, como ensaio sobre o ensaio, revela uma prática racional que possibilita a experiência, faz emergir uma tensão entre forma e conteúdo. O ensaio é uma práxis da filosofia adorniana.

No texto *O Ensaio como Forma*, T. W. Adorno desenvolve algumas ideias que foram esboçadas em textos anteriores. Em *A Atualidade da Filosofia* afirma:

> "Quem hoje em dia escolhe o trabalho filosófico como profissão deve, de início, abandonar a ilusão de que partiam antigamente os projetos filosóficos: que é possível, pela capacidade do pensamento, se apoderar da totalidade do real. […] Ela [a plenitude do real como totalidade] perdeu-se para a filosofia e, com ela, a sua pretensão de atingir a totalidade real, na origem."[115]

T. W. Adorno, na linha de diferentes filósofos contemporâneos que compreenderam a necessidade de uma reflexão autocrítica na e da filosofia, convida-nos a pensar no problema da forma de apresentação da filosofia através de um questionamento sobre o ensaio. Nesse contexto, são contempladas as singularidades da forma ensaística ao mesmo tempo que se mostra a maneira como as mesmas estão relacionadas com o pensamento filosófico. No decorrer desse texto, que culmina na afirmação do ensaio como forma por excelência do pensamento filosófico, T. W. Adorno expõe algumas críticas à postura positivista, ao método cartesiano e ao caráter totalizante dos sistemas filosóficos.

O filósofo, mostrando a ausência de reconhecimento desta forma de exposição da filosofia na Alemanha, afirma que o ensaio é considerado, por aqueles que prestam

[115] ADORNO, T. W.; *A atualidade da filosofia*, disponível em https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/adorno-atualidade-da-filosofia.pdf

veneração ao modelo da ciência organizada, como uma forma imprópria para a exposição de qualquer conhecimento com a pretensão de objetividade e legitimidade.

> "Que o ensaio, na Alemanha, esteja difamado como um produto bastardo; que a sua forma careça de uma tradição convincente; que as suas demandas enfáticas só tenham sido satisfeitas de modo intermitente, tudo isso já foi dito e repreendido o bastante. "A forma do ensaio ainda não conseguiu deixar para trás o caminho que leva à autonomia, um caminho que a sua irmã, a literatura, já percorreu há muito tempo, desenvolvendo-se a partir de uma primitiva e indiferenciada unidade com a ciência, a moral e a arte." Mas bem o mal-estar provocado por essa situação, nem o desconforto com a mentalidade que, reagindo contra isso, pretende resguardar a arte como uma reserva de irracionalidade, identificando conhecimento com ciência organizada e excluindo como impuro tudo o que não se submeta a essa antítese, nada disso tem conseguido alterar o preconceito com o qual o ensaio é costumeiramente tratado na Alemanha. Ainda hoje, elogiar alguém como *écrivain* é o suficiente para excluir do âmbito académico aquele que está a ser elogiado."[116]

Fazendo referência a György Lukács[117], T. W. Adorno afirma que o ensaio ainda não seguiu o caminho que o levaria à conquista da sua autonomia e reconhecimento. Para compreender as causas daquele preconceito que perspetiva o ensaio como uma forma impura para a expressão do pensamento, T. W. Adorno dá-nos algumas características dessa forma de apresentação.

A primeira característica é a sua não pretensão de originalidade. O ensaio, afirma T. W. Adorno, trata de objetos já culturalmente pré formados sem querer forjar uma originalidade. Por outras palavras, o ensaio não se pronuncia sobre as coisas como criações a partir do nada, mas reflete sobre aquilo que já foi dito.

---

[116] ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W.; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, p.15.

[117] Nos primeiros parágrafos do texto, Adorno estabelece um diálogo com a obra **A alma e as formas** (1910) de Lukács. No prefácio dessa obra, o filósofo tece uma série de considerações sobre a forma do ensaio, chegando a identificá-la com a arte. Em "Sobre a essência e a forma do ensaio: uma carta a Leo Popper", Lukács volta a caracterizar o ensaio, a crítica, como obra de arte. "Portanto: a crítica, o ensaio – chame-o por ora como você quiser – como obra de arte, como gênero artístico." Cf. LUKÁCS, G.*; Sobre a essência e a forma do ensaio: uma carta a Leo Popper*, p. 1, disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/04_essenciaFormaEnsaio.pdf

"O ensaio, porém, não admite que o seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, os seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada."[118]

Neste ponto, T. W. Adorno aproxima-se daqueles pensadores que compreendem a forma de fazer filosofia, não como uma criação a partir do nada, mas sim como um pensamento que se constrói a partir daquilo que outros já pensaram. Extrapolando a argumentação de T. W. Adorno para os propósitos deste trabalho, considerando o processo de ensino-aprendizagem de filosofia e o ensaio filosófico como recurso didático para esta disciplina, podemos afirmar que a filosofia, no ensino secundário, não pode, nem deve, descartar o pensamento dos filósofos.

"Antes de mais nada, todo procedimento filosófico encontra diante de si uma história, um passado. Não poderíamos fazer como se começássemos a filosofar sozinhos e pela primeira vez. Filosofar é, em primeiro lugar, colocar-se na presença de uma filosofia anterior. Entretanto, isso não significa inclinar-se diante de uma tradição, como se festejam os santos […] Ao contrário de uma fria historiografia, a história da filosofia deve servir para descobrir pensamentos vivos em ação, para encontrar filosofias em ato, através das quais possamos dar ao nosso próprio pensamento um suporte, um quadro para orientá-lo."[119]

O momento de elaboração de um ensaio filosófico necessita de um suporte, suporte esse que é encontrado na história da filosofia. Como afirma T. W. Adorno, a criança não tem de se envergonhar de se encantar com o que os outros já fizeram, pensaram.

O ensaio, além de não apresentar qualquer pretensa de originalidade, também rejeita os ideais de objetividade tal como esses são entendidos pelo método científico. Por causa dessa rutura com aquilo que é mais caro ao método científico, a saber, a busca por uma verdade totalizante e final, o ensaio abre-se a novos sentidos e interpretações ainda

[118] Ibid. p.16.

[119] FOLSCHEID, D. e WUNENBURGER, J. J.; **Metodologia Filosófica**, Martins Fontes, São Paulo, 2006, p. X.

não vislumbrados. A questão que está subjacente à argumentação adorniana pode ser assim colocada: se a vida não se determina por regras puramente lógicas, por que razão teríamos de aceitar que a verdade se encontra exclusivamente nos modelos e conceitos unificadores e totalizantes dados pelo método científico? A interpretação torna-se, assim, uma tarefa fundamental para o ensaio que não se resigna àquilo que está simplesmente afirmado.

> "Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos […] As suas interpretações não são filologicamente rígidas e ponderadas, são por princípio super interpretações, segundo o veredicto já automatizado daquele intelecto vigilante que se põe a serviço da estupidez como cão de guarda contra o espírito."[120]

A preocupação adorniana com a exposição do seu pensamento – com a forma – mostra uma preocupação com a dimensão filosófica que o pensamento transporta ao revelar-se num texto. O filósofo afirma: "Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação."[121] E a escrita é igualmente uma experiência intelectual, uma experiência de pensamento. O ensaio dilata o sentido da compreensão, não o reduzindo a tarefas de ordenar e classificar, procurando ir para lá das delimitações do conteúdo objetivo dado.

O ensaio rebela-se face ao modelo científico e ao modelo sistemático. Enquanto o método científico procura analisar o objeto até esgotá-lo completamente com classificações e análises, o ensaio procura desestruturar esse modelo, interrompendo e fraturando essa lógica uníssona. Para T. W. Adorno: "O ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada; ele encontra sua unidade ao buscá-la através dessas fraturas, e não ao aplainar a realidade fraturada."[122] A escrita ensaística debruça-se sobre o

---

[120] ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W.; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, p.17.

[121] ADORNO, T. W.; Educação – para quê?, Em ADORNO, T. W.; **Educação e emancipação**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1995, p.151.

[122] ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W.; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, p.35.

objeto, refletindo a partir da sua relação com ele. Dá-se, deste modo, uma aproximação entre o pensamento e o objeto e, na medida em que a realidade é fragmentária, também o é o ensaio. O ensaio expressa-se através de fragmentos, já que se movimenta através de interrupções e desvios, criando, assim, uma forma de exposição marcada pela abertura.

Por causa dessa rebelião, o ensaio apresenta uma autonomia estética que tem várias semelhanças com a autonomia das artes. Nesse contexto, T. W. Adorno discorda da posição de G. Lukács que afirma o ensaio como uma forma artística. Apesar de a autonomia do ensaio se assemelhar à autonomia da obra de arte, o ensaio não pode ser identificado com uma forma artística. Isto porque "o ensaio diferencia-se da arte tanto pela sua especificidade, os conceitos, quanto pela sua pretensão à verdade desprovida de aparência estética."[123]

Para o filósofo alemão, a máxima positivista não é melhor que a conceção de G. Lukács. A posição positivista compreende a forma como uma ameaça à pureza do conteúdo. Aquilo que sobra com a eliminação da forma é a pura objetividade e essa deve ser procurada enquanto verdade, reitera o positivista. Sobre essa posição face à forma, T. W. Adorno afirma que:

> "Para o instinto do purismo científico, qualquer impulso expressivo presente na exposição ameaça uma objetividade que supostamente afloraria após a eliminação do sujeito, colocando também em risco a própria integridade do objeto, que seria tanto mais sólida quanto menos contasse com o apoio da forma, ainda que esta tenha como norma justamente apresentar o objeto de modo puro e sem adendos. Na alegria contra as formas, consideradas como atributos meramente acidentais, o espírito científico académico aproxima-se do obtuso espírito dogmático. A palavra lançada irresponsavelmente pretende em vão a sua responsabilidade no assunto, e a reflexão sobre as coisas do espírito torna-se privilégio dos desprovidos de espírito."[124]

Por esta via da crítica, T. W. Adorno pretende mostrar que o positivismo comete um erro grave ao desconsiderar as relações existentes entre pensamento e linguagem. Para ele "[…] como a disciplina do pensamento filosófico se realiza, antes de mais nada, na formulação do problema, na filosofia, a exposição é o momento imprescindível da coisa."[125] Nesta

[123] Ibid. p.18.

[124] Ibid. pp. 18-19.

[125] ADORNO, T. W.; Observações sobre o pensamento filosófico, em ADORNO, T. W.; **Palavras e Sinais – Modelos Teóricos II**, Vozes, Petrópoles, 1995b, p.23.

passagem, evidencia o caráter de linguagem do pensamento filosófico. Sobre *O ensaio como forma* em T.W. Adorno e a sua relação com a linguagem, José Domingues escreve:

> "O ensaio corresponde essencialmente à linguagem – é a linguagem que define a coisa posta em questão. Temos sempre no teor do ensaio, e que o impõe, sobretudo, a livre associação de conceitos, a ambiguidade das palavras, a omissão de sínteses finais e a forma da categoria crítica do pensamento, diremos exegética. […] É por isso discorrer sobre estes [os conceitos] sem o compromisso de os encontrar em outro lugar que não na sua forma, numa paisagem de uma multiplicidade de linguagem. Estes são os sinais pelos quais se reconhece a exposição dinâmica do ensaio e a sua realidade profunda que é o ritmo."[126]

Existe uma efetiva consciência de que não existe uma saída do domínio da linguagem, das palavras, dos conceitos. O ensaio, a filosofia e os conceitos estão, deste modo, intrinsecamente ligados.

> "[…] aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de uma aprendizagem temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo o ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos."[127]

O ensaio parte da experiência própria de cada um. O ensaísta escreve como alguém que, no estrangeiro, fosse obrigado a falar a língua do país a que se acolhe, sem recorrer a uma formação escolar; é algo semelhante a uma leitura sem dicionário: depois de se ler uma mesma palavra, várias vezes, em contextos diferentes, o seu sentido revela-se mais rigoroso do que os significados que possamos ter dela nesse dicionário.[128]

De acordo com Clare Saunders e outros a escrita filosófica pode ser compreendida como uma defesa pessoal apoiada em argumentos consistentes que partem de uma ideia pessoal. Todo o ensaio filosófico é caracterizado por uma parte pessoal, uma parte onde

---

[126] DOMINGUES, J.; O **Ensaio como método**, Lusosofia: Press, Covilhã, 2019, p.30.

[127] DELEUZE, G.; **Proust e os signos**, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2003, p.4.

[128] ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W.; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, p.30.

o cunho pessoal do autor está presente. Esta característica é fundamental, 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 revele, de qualquer modo, as idiossincrasias do seu ator, não é um ensaio filosófico.[129]

Porém, é importante perceber que toda experiência individual é, por natureza, mediada por uma experiência histórica mais abrangente. Nas palavras de T. W. Adorno: "[...] a experiência meramente individual, que a consciência toma como ponto de partida por sua proximidade, é ela mesma já mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica".

Nesse esforço de interpretação dos conceitos, o ensaio tem mesmo algo de trágico:

> "No seu esforço de dizer o que não se deixa dizer, de captar pelo conceito o que resiste ao conceito, o ensaio mergulha até o fim na tragédia da linguagem. Pois a tragédia para a utopia do conhecimento consiste em que o singular só se deixa dizer pelo universal – portanto, que quando o singular é dito, já não é o singular que é dito, não restando outra alternativa senão tentar dizê-lo sempre de novo, numa aproximação infinita ao não-idêntico."[130]

Daí a definição adorniana de ensaio como uma "tentativa tateante" que traz consigo o "ideal utópico de acertar na mosca", com a consciência da sua própria contingência e falibilidade.[131]

O "método" a que T. W. Adorno como se refere é a uma atitude de abertura do sujeito face ao objeto, que carece de um conjunto de regras que, se supõe, garantiria ao sujeito representar a verdade do objeto. O ensaio, pela sua natureza, exige o espaço para a liberdade do pensamento. Prevalece nele a memória da experiência do pensar enquanto ato, de um pensar que flui e se constitui "metodicamente sem método."[132] O ensaio, "presenteado, de vez em quando, com o que escapa ao pensamento oficial: o momento do indelével, da cor própria que não pode ser apagada"[133], não tem a pretensão de ser uma construção fechada. Adorno afirma:

---

[129] SAUNDERS, C., MOSSLEY, D., MacDONALD, G., LAMB, D.; **Doing Philosophy – a practical guide for students**, Contininuum International Publishing Group, New York, 2008, p.45.

[130] BARBOSA, R.; O ensaio como forma de uma filosofia última, em PESSOA, F. (Org.); **Arte no pensamento**, Museu Vale do Rio Doce, Vila Velha, 2006, p.4.

[131] Cf. ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W..; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, p.35.

[132] Ibid., p.33.

[133] Ibid. p.36.

"O ensaio não segue as regras do jogo da ciência e da teoria organizadas, segundo as quais, como diz a formulação de Spinoza, a ordem das coisas seria o mesmo que a ordem das ideias. Como a ordem dos conceitos, uma ordem sem lacunas, não equivale ao que existe, o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva."[134]

De acordo com o filósofo alemão, na experiência intelectual, os conceitos não formam uma ordem contínua de operações, isto é, o pensamento não avança num sentido único. No ensaio, o pensamento liberta-se dos limites do método, sendo-lhe permitido errar e caminhar por desvios. Na defesa adorniana do ensaio escutamos ecos da afirmação de Walter Benjamin no Prefácio epistemológico-crítico: "A quintessência do seu método é a apresentação. Método é o caminho indireto, é o desvio."[135]

No decorrer do texto de T. W. Adorno, um forte sentido daquilo que é o ensaio aparece. Ensaio é, em última instância, crítica. O seu ensaio é uma crítica aos positivistas e ao método cartesiano, uma crítica que se revela, igualmente, pela caracterização do próprio ensaio como crítica.

"O ensaio devora as teorias que lhe são próximas; a sua tendência é sempre a de liquidar a opinião, incluindo aquele que ele toma como ponto de partida. O ensaio continua sendo o que foi desde o início, a forma crítica *par excellence*; mais precisamente, enquanto crítica imanente de configurações espirituais e confrontação daquilo que elas são com o seu conceito, o ensaio é crítica da ideologia."[136]

Neste sentido, T. W. Adorno cita Max Bense para quem:

"O ensaio é a forma da categoria crítica do nosso espírito. Pois quem critica precisa necessariamente experimentar, precisa criar condições sob as quais um objeto pode tornar-se novamente visível, de um modo diferente do que é pensado por um autor; e sobretudo é preciso

[134] Ibid. p.25.

[135] BENJAMIN, W.; Prólogo Epistemológico-Crítico, em BENJAMIN, W.; **A origem do drama trágico alemão**, Assírio & Alvim, Lisboa, 2004, p. 23.

[136] Cf. ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W..; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, p.38.

pôr à prova e experimentar os pontos fracos do objeto; exatamente este é o sentido das subtis variações experimentadas pelo objeto nas mãos do seu crítico."[137]

Podemos afirmar que distingue o ensaio filosófico de outro tipo de ensaios é a sua componente crítica. O pensamento crítico inerente ao ensaio desafia e questiona a verdade totalizante imposta, ao mesmo tempo que compreende que a "verdade" não pode limitar-se à enunciação de um juízo pessoal. É nessa relação, nesse horizonte de incerteza em que não existe um fechamento absoluto entre geral e particular, que o ensaio pode emergir.

O ensaio é inseparável da crítica, todavia não se resume a uma crítica qualquer. A sua crítica não tem a pretensão de procurar fundamentos, "tesouros verdadeiros" que se encontram escondidos e que necessitam de ser mostrados. É "no seu movimento - que o leva a superar-se a si mesmo - que se torna verdadeiro, e não na investigação obsessiva de fundamentos, semelhante à de um tesouro escondido."[138]

Por isso, o ensaio é, de acordo com T. W. Adorno, a forma de exposição que melhor consegue dizer o pensamento filosófico.

O ensaio rejeita concretizar-se como se manipulasse conteúdos acabados, fechados. A filosofia que assim procedesse seria uma mera comunicadora de conteúdos presentes na sua história, seria algo acrítico. T. W. Adorno aponta para o risco desse posicionamento acrítico: a atividade filosófica, que assim procedesse, cairia num processo de reificação da consciência, sendo serva da manutenção do *staus quo*. A defesa do ensaio como forma crítica aparece neste sentido: ele não se reduz ao dado, mas cria, através da crítica a esse mesmo dado, algo novo. A atividade filosófica ensaísta gera, deste modo, a possibilidade de produção do novo através do esforço incessante da sua expressão e não mera tradução, comunicação e sistematização do que estaria dado, T. W. Adorno afirma que: "Libertando-se da compulsão à identidade, o ensaio é presenteado, de vez em quando, com o que escapa ao pensamento oficial: o momento do indelével, da cor própria que não pode ser apagada."[139]

---

[137] BENSE, M.; Sobre o ensaio e a sua prosa, citado em ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W..; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, p.38

[138] ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W..; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, p.20.

[139] ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W..; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, p.36.

Segundo Jay Rosenberg, o ensaio filosófico não deve ser perspetivado como um trabalho de investigação onde aparecem as diversas opiniões de várias pessoas sobre um determinado tema ou problema. 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.[140]

Do que ficou dito nesta secção podemos salientar os seguintes pontos: o ensaio filosófico é aquela forma de expressão da filosofia que permite a manifestação de um pensamento crítico. Ao ensaiar sobre o ensaio, Adorno revela, pela exteriorização da sua práxis filosófica, aquilo que é próprio do ensaio filosófico. Este, enquanto forma de apresentação por excelência da filosofia, acontece como um pensamento sobre o já pensando, ao mesmo tempo que, sendo forma crítica por natureza, "devora" as teorias, abrindo-se a novos horizontes e a interpretações ainda não penetradas.

3.2. Casos práticos

O presente trabalho tem como principal intuito compreender de que forma o ensaio filosófico pode ser representativo da práxis filosófica. Além disso, sendo representativo dessa práxis pode contribuir de forma eficiente para o desenvolvimento das competências filosóficas junto dos estudantes do ensino secundário. Desta forma, e tendo em consideração as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, o que se segue procura examinar a maneira como conduzimos algumas aulas no sentido de promover as competências fundamentais a mobilizar aquando da sua elaboração.

Esses casos práticos foram pensados no sentido de responder a algumas diretrizes presentes nas **Aprendizagens Essenciais:**

"Não sendo um programa de autores, os tópicos a explorar no pensamento de cada autor são os que respondem aos problemas elencados e devem ser sujeitos a uma análise crítica (validade, justificação e verdade), tendo em conta o desenvolvimento das competências operatórias da disciplina. Num princípio da construção progressiva das aprendizagens, é

[140] ROSENBERG, J.; **The pactice of philosophy – a handbook for beginners**, Prentice Hall, Londres, 1996, pp.57-58.

necessário que os alunos exercitem por escrito e oralmente as várias competências filosóficas de problematização, conceptualização e argumentação antes de lhes ser proposta a elaboração de um ensaio filosófico e a sua realização pode corresponder à necessária flexibilização na articulação curricular com outras disciplinas."[141]

Ao longo do ano letivo tivemos, então, a preocupação de planificar e operacionalizar várias atividades que desenvolvessem essas competências filosóficas: a problematização, a conceptualização e a argumentação para que os estudantes, no final do ano letivo, fossem capazes de elaborar um ensaio filosófico de forma eficiente.[142]

Vejamos, então, como é que no contexto da aula de filosofia, foi possível promover essas diferentes competências.[143]

Caso I[144]

O primeiro caso prático que aqui apresentamos focou-se, essencialmente, em duas das competências filosóficas: a problematização e a argumentação e diz respeito à regência 8, lecionada no dia 6 de fevereiro de 2020. Essa encontra-se integrada no Módulo II – A ação humana e os valores, refere-se à unidade 1. A ação humana - análise e compreensão do agir, tendo como conteúdo fundamental a seguinte subunidade: 1. 2. Determinismo e liberdade na ação humana (Metafísica). Mais concretamente, nessa aula

[141] Direção-Geral da Educação, **Aprendizagens Essenciais – Filosofia 10ºano e 11ºano**, Ministério da Educação, 2018, p.4.

[142] Note-se que essa elaboração necessita do conhecimento prévio de algumas noções de lógica. Na verdade todo o primeiro período foi, maioritariamente, dedicado a esta disciplina de forma a ser possível munir os estudantes com algumas ferramentas às quais podem recorrer para argumentar de modo coerente e rigoroso. Nesse contexto, foram, por nós, lecionadas as regências cujas planificações são apresentadas nos anexos 1, 2, 3 e 4.

[143] Ressalvamos que os casos I e II são casos que realmente foram operacionalizados durante o ano letivo e que são o resultado da preocupação de criar condições para a elaboração do ensaio filosófico. Já o caso III, diz respeito ao ensaio filosófico em si e não chegou a ser realizado.

[144] Cf. Anexo 5.

foram abordadas as respostas (tradicionais) libertista e compatibilista (determinismo moderado) ao problema do livre-arbítrio.

A aula começou com o foco na competência da problematização. Como é que isso foi feito? A partir da visualização de um vídeo, foram levantados vários problemas que incidiam sobre os conteúdos abordados naquela aula. Por a filosofia ser uma atividade crítica, cremos que o seu ensino deve estimular os estudantes não apenas a compreender os problemas e as ideias dos filósofos, mas sobretudo a discutir e a examinar criticamente os mesmos. Desse modo, nesse primeiro momento da aula adotamos uma estratégia similar ao questionamento socrático para que pudéssemos colocar os estudantes a questionar, a pensar sobre os problemas, a procurar razões, a examinar criticamente a plausibilidade das ideias que iam sendo introduzidas no vídeo.

Essa procura de razões e exame crítico constituíram a base das nossas opções e orientaram as questões que foram feitas. Assim, o diálogo orientado em torno do vídeo iniciou com a questão: "Qual é o problema filosófico discutido no vídeo?". Essa questão foi seguida de outras questões tais como: "Quais são as duas respostas a esse problema presentes no vídeo?", "Que característica têm em comum as respostas libertista e determinista radical ao problema do livre-arbítrio?", "Mesmo sendo duas teorias incompatibilistas, elas não defendem o mesmo. Em que diferem as suas respostas?" As diferentes respostas a esta questão permitiram a continuação da exploração da tese do libertismo, enquanto resposta ao problema do livre-arbítrio. Desta forma, e utilizando o exemplo dado no vídeo (a escolha de comer aveia ao pequeno-almoço), exploramos conceitos e argumentos fulcrais da resposta libertista, tais como "causalidade do agente", e os argumentos da experiência de liberdade e da responsabilidade moral.

Aquando da exploração do vídeo, verificou-se que os estudantes, além de estarem envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem, também conseguiam facilmente problematizar várias questões. A nossa ver, a escolha por esta estratégia possibilitou uma provocação nos estudantes no sentido de os tornar ativos dentro da sala de aula. Isto é necessário porque "Un ensayo o trabajo filosófico ha de mostrar que se entienden ciertos problemas y que se es capaz de pensar críticamente acerca de ellos. Por lo tanto es preciso mostrar un pensamiento independiente"[145]

[145] ANÓNIMO, *Cómo escribir un ensayo o un artículo filosófico*, Disponível em https://nanopdf.com/download/como-escribir-un-ensayo-o-un-articulo-filosofico_pdf

Se na primeira parte da aula a exploração da tese do libertismo foi realizada com o recurso ao vídeo e ao diálogo orientado em torno do mesmo, na segunda parte da aula dedicamo-nos à resposta compatibilista através do recurso ao texto filosófico. A utilização desta estratégia teve como principal intuito o de proporcionar aos estudantes o contacto com o texto filosófico, bem como a promoção das suas capacidades de análise, de identificação de um percurso lógico-argumentativo e de síntese.

Porquê a leitura crítica de textos? Podemos referir Artur Polónio para quem a preparação da elaboração de um ensaio filosófico envolve essa mesma leitura. "Leia criticamente os textos indicados pelo professor, e que tratem do tema proposto. Nessa leitura deve procurar identificar as teses em confronto e os argumentos que as sustentam. Deve ainda procurar assegurar-se de que compreende corretamente o que está em causa."[146]

No momento de leitura foi então importante a colocação de perguntas no sentido de um desenvolvimento do espírito crítico e analítico dos estudantes, perguntas essas que foram feitas, também, com o propósito de conseguir uma clarificação e explicitação dos conceitos e argumentos fundamentais a serem estudados em aula. Nesse sentido, foram colocadas perguntas como: "Qual é o problema inerente ao texto?", "Qual é a tese do autor?", "Trata-se de uma teoria compatibilista ou incompatibilista como resposta ao problema do livre-arbítrio? Porquê", "De que modo é que a sua tese responde ao problema do livre-arbítiro?", "Que exemplos de ações livres são dadas?", "Existe espaço para a responsabilidade moral dentro desta perspetiva?"

Dar respostas a essas questões implicou a mobilização de conceitos anteriormente aprendidos, bem como a relação desses com aqueles que estavam a ser explorados. Essa mobilização de conhecimentos anteriores é importante no sentido de compreenderem que existe uma relação entre aquilo que já aprenderam e aquilo que estavam a aprender naquele momento. Além disso, a análise e interpretação do texto permitiu algo muito importante: o reconhecimento e exploração de um discurso argumentativo. Esses são importantes no sentido de fazer com que o estudante saiba o que se espera dele e do seu ensaio filosófico. É como se o estudante necessitasse de saber para onde deve ir.

"Compare writing an essay with riding in an automobile. If a passenger does not know the destination, it will be difficult for him to remembre the roads he has taken. If, on the

[146] POLÓNIO, A.; *Como escrever um ensaio filosófico,* disponível em http://documentos.domingosfaria.net/aula/polonio.pdf

other hand, the destination is known, then every left and right turn, every sign and traffic signal, is organized in relation to that destination. Since philosophy can be difficult, it is important to make as clear as possible what you are trying to prove in your essay. There should be no surprises in philosophy, except those caused by an insight, expressed with brilliant clarity."[147]

A aula terminou com a resolução de uma ficha de trabalho. Chamamos atenção para o último exercício que teve, como principal objetivo, a promoção da competência argumentativa dos estudantes. Nas várias questões colocadas, os estudantes deveriam mobilizar as informações relevantes que tinham sido transmitidas ao longo da aula, elaborando uma resposta coerente, reveladora da sua competência argumentativa. Essa identificação das informações relevantes é bastante importante quando escrevemos um ensaio. "Un ensayo no puede consistir en una concatenación de datos que puedan encontrarse en cualquier enciclopedia. Es preciso centrarse en la afirmación principal y descartar esas otras ideas que pueden hacernos perder el hilo del argumento principal. Como decía Ortega, la claridad es la cortesía del filósofo, por ello es preciso intentar no perder de vista nuestro objetivo y defenderlo con claridad."[148]

[147] MARTINICH, A. P.; **Philosophical Writing**, WILEY Blackwell, Oxford, 2016, pp.73-74.

[148] ANÓNIMO, *Cómo escribir un ensayo o un artículo filosófico*, Disponível em https://nanopdf.com/download/como-escribir-un-ensayo-o-un-articulo-filosofico_pdf

Caso II[149]

Na regência 9, no dia 5 de março de 2020, integrada Módulo II – A ação humana e os valores, refere-se à unidade 2. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial, tendo como conteúdo fundamental a seguinte subunidade: 2.1. A dimensão pessoal e social da ética, mais concretamente, aquilo que diz respeito às teses e aos argumentos, e respetivas objeções, do subjetivismo e do relativismo enquanto posições filosóficas sobre a natureza dos juízos morais, focamos a nossa atenção nas competências da problematização, conceptualização e argumentação.

Iniciamos a aula com uma discussão em torno de uma imagem. Essa estratégia teve como principal objetivo a promoção e mobilização da competência problematizadora dos estudantes. Essa problematização foi feita através de questões como: "Que tipo de juízos são aqueles que estão ali a ser feitos?", "Além de serem juízos de valor, poderíamos dizer que eles estão presentes em que domínio das nossas vidas? Estético? Religioso? Ético?", "Será que a imagem dá alguma pista da forma como poderemos responder ao problema da natureza dos juízos de valor?", "Se sim, que pista é essa?", "O que quererá dizer subjetivo?".

A escolha pela operacionalização desta estratégia pretendeu dar resposta às condições da própria prática filosófica. Neste sentido, recordamos João Boavida para quem "no ensino-aprendizagem da filosofia deverão, portanto, ser criadas as condições idênticas às da produção filosófica; as quais permitem ao aprendiz encontrar, e ao professor reencontrar, a filosofia no seu próprio terreno, ou seja, na natureza do seu proceder."[150] Na verdade a formulação do problema é um dos passos fulcrais na elaboração de um ensaio: "Deve começar pelo problema. Mas, muitas vezes, não basta formular o mais claramente possível o problema para as coisas ficarem completamente claras e não haver margem para dúvidas ou ambiguidades. Se por exemplo, se pergunta se os animais têm direitos, é preciso dizer exatamente que direitos tem em mente e dar exemplos concretos; deve igualmente deixar bem claro se está a referir-se a todos os animais – incluindo os piolhos e as baratas – ou só alguns."[151]

---

[149] Cf. Anexo 6.

[150] BOAVIDA, J.; **Educação Filosófica**, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p.88.

[151] POLÓNIO, A.; *Como escrever um ensaio filosófico,* disponível em http://documentos.domingosfaria.net/aula/polonio.pdf

Para conseguirmos promover a competência da argumentação, elaboramos, com os estudantes, uma ficha de trabalho. Essa iniciava com um exercício de formalização e avaliação de um argumento. Esta recuperação daquilo que aprenderam na lógica é fundamental pois os conhecimentos deste ramo da filosofia são requeridos no momento de elaboração do ensaio filosófico. Recordamos, neste contexto, Desidério Murcho para quem é possível pensar o papel da lógica (formal e informal) na filosofia a partir de três pontos fundamentais:

"1. Precisamos da lógica para avaliar criticamente os problemas da filosofia. Se alguém quiser refletir acerca do problema filosófico de saber por que razão as ideias verdes não são salgadas, o melhor que temos a fazer é mostrar que esse é um falso problema. Para isso precisamos de argumentos.

2. Precisamos da lógica para avaliar criticamente as teorias dos filósofos. Será que uma dada teoria é plausível? Como poderemos defendê-la? Quais são os seus pontos fracos e quais são os seus pontos fortes? E, porquê?

3. Precisamos da lógica para avaliar criticamente os argumentos dos filósofos. São esses argumentos sólidos? Ou são erros subtis de raciocínio? Ou baseiam-se em premissas tão discutíveis quanto as suas conclusões?"[152]

A ficha termina com um exercício de resposta de desenvolvimento na qual o estudante teria de assumir uma posição face a determinado assunto. Este "forçar" da tomada de posição é necessário porque num ensaio filosófico, aquilo que o estudante tem de fazer é tomar posição relativamente a determinado problema e justificá-la através de um raciocínio argumentativo. Possuir consciência da posição (tese) que pretende defender é fulcral:

"It is imperative that you clearly define your thesis before you begin writing, for it is your thesis that will guide you throughout the entire writing process—everything you write should somehow contribute to its defense. This doesn't mean that your thesis can't be revised, narrowed, or refined during the writing process; it's likely that it will need to be. The point is that you won't even know where to start unless you have at least a working thesis to guide you."[153]

[152] MURCHO, D.; **O lugar da Lógica na Filosofia, Plátano**, Lisboa, 2003, pp. 27-28.

[153] PORTMORE, D. W.; *Tips on writing a philosophy paper*, disponível em http://www.public.asu.edu/~dportmor/tips.pdf

Sem este treino da competência argumentativa, o estudante teria muitas mais dificuldades no momento de elaboração de um ensaio filosófico já que "writing a philosophy paper involves more than simply stating your opinions. You must support your views by presenting arguments in favor of them."[154]

[154] Ibid.

Caso III[155]

Mais do que criar condições para a elaboração de um ensaio filosófico, o nosso intuito era terminar com a concretização dessa mesma elaboração, aferindo as potencialidades que essa tem para o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário. Todavia, isso não foi prossível devido à situação de confinamento à qual todos estivemos sujeitos. Apesar disto, e como já tinhamos planificado a atividade que iria incidir, de forma explícita, sobre o ensaio filosófico, deixamos aqui uma descrição e justificação da mesma.

A regência 10, planeada para o dia 17 de março de 2020, integrava-se no Módulo II – A ação humana e os valores, referia-se à unidade 2. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial, e tinha como conteúdo fundamental a seguinte subunidade: 2.1. A dimensão pessoal e social da ética, mais concretamente, aquilo que diz respeito às teses e aos argumentos, e respetivas objeções, do objetivismo moral enquanto posição filosófica sobre a natureza dos juízos morais.

A aula planeada iniciava com a visualização e discussão de várias imagens que fazem alusão a algumas práticas que consideramos, objetivamente, serem condenáveis. Através desta estratégia motivadora e sensibilizadora pretendíamos criar um espaço, dentro da sala de aula, onde a competência da problematização poderia ser desenvolvida. Além disso, queríamos colocar os estudantes face a situações sobre as quais eles precisam de refletir ao mesmo tempo que promovíamos o seu pensamento crítico, dando, desta forma, resposta às orientações do **Programa de Filosofia:10º e 11ºanos** que mostra a importância da promoção de hábitos e atitudes fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social:

> "1.1. Adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo. 1.2. Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos. 1.3. Desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais. 1.4. Desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto. 1.5.

[155] Cf. Anexo 7.

Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença. 1.6. Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade."[156]

A aula continuaria com a exploração da resposta do objetivismo moral ao problema da natureza dos juízos morais através da exposição dialogantes desses mesmos conteúdos. Depois disto, e tendo em consideração que os estudantes já estavam na posse de uma série de informações relativas ao problema da natureza dos juízos morais e às diferentes respostas ao mesmo que são lecionadas no ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário, chegaria ao momento de lançar o exercício que dizia respeito à elaboração do ensaio filosófico.[157]

Desta forma, seria apresentada aos estudantes uma imagem na qual se vê, em destaque, duas pessoas a assar uma outra pessoa. Esta imagem é acompanhada por uma legenda: "Vamos simplesmente aceitar o facto de que o Carlos e a Linda têm necessidades dietéticas diferentes de nós e curtir o churrasco." Aquilo que ser-lhes-ia pedido era a elaboração de um ensaio filosófico em torno dessa mesma afirmação no qual tomariam uma posição face ao problema da natureza dos juízos morais ali subjacente e colocariam em movimento as competências da problematização, da conceptualização e da argumentação já que teriam de problematizar filosoficamente uma questão, conceptualizar filosoficamente uma noção e argumentar filosoficamente a favor da sua posição.[158]

A opção por esta atividade fundamenta-se no seguinte: ao redigir um texto, o estudante cria e nesse ato de criação, além de desenvolver a criatividade, também exercita a sua capacidade de raciocínio, mostra (ou não) o domínio de qualquer que seja o problema tratado, demonstra (ou não) a sua capacidade de compreensão, de articulação de ideias e correção sintática e semântica. Além disto, com esta atividade pretendia-se que os estudantes sustentassem a sua posição em argumentos. Essa sustentação não

---

[156] Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, **Programa de Filosofia: 10º e 11º anos**, Ministério da Educação, 2001, p.9.

[157] É importante ressalvar que, dada a falta de informação relativa àquilo que está envolvido na elaboração de um ensaio filosófico, seria dado, aos estudantes, um guião (Cf. Anexo 8) para a sua concretização. Sem este tipo de orientação e sem saber o que é esperado que faça, o estudante não seria capaz de responder de forma adequada àquilo que lhe estava a ser pedido.

[158] TOZZI, M.; *Une approche par compétences en philosophie?*, disponível em https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-22.htm#

poderia consistir na mera exposição de opiniões, mas sim na defesa das afirmações que faz e na apresentação, clara e objetiva, de razões que as fundamentem já que "um ensaio de filosofia consiste numa defesa argumentada de uma afirmação."[159]

Segundo João Boavida, o maior problema que hoje se coloca aos professores de filosofia é o de conciliar o conhecimento (informação) filosófico(a) com o pensar filosoficamente, o que possibilitaria uma articulação do "desenvolvimento das competências de análise crítica, de conceptualização, de abstração e de teorização" e do "conhecimento das conceções filosóficas que permitem compreender as raízes culturais, as suas linhas de força, possibilitando interpretações e projeções intelectuais coerentes."[160] A redação de um ensaio filosófico pretende ser, também, uma tentativa de dar resposta a este problema, conciliando essas duas vertentes necessárias no processo de ensino-aprendizagem de filosofia. E voltando a citar J. Boavida:

"O texto filosófico é essencial para a conceptualização das problemáticas filosóficas, e, portanto, tanto ou mais do que analisar em debates os problemas, interessará submeter os alunos a trabalhos escritos, a exposições com progressiva exigência de rigor terminológico e capacidade de definir e modular conceitos e raciocínios."[161]

Aquando da elaboração do ensaio, o estudante teria de mostrar que se apropriou dos conteúdos dados ao mesmo tempo que lhes atribuiu um sentido: problematizando a afirmação, conceptualizando as diferentes noções envolvidas, confrotando teses e argumentos, argumentanto e tomando uma posição face aos mesmos. O ensaio filosófico constitui-se, inclusive, como um encontro entre subjetivo e objetivo, encontro esse que é importante equacionar no âmbito ensino-apredizagem de filosofia no ensino secundário. Nesse sentido, concordamos com Alejandro Cerletti, quando este afirma:

"[…] defenderemos que o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada numa série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor ou uma

---

[159] PYOR, J.; *Como se escreve um ensaio de filosofia*, disponível em https://filosofia.ufsc.br/files/2013/04/JamesPryor.pdf

[160] BOAVIDA, J., "Pensamento e conhecimento na formação filosófica.", em MANSO, A. e MARTINS, C. (Org.); **Ensino da Filosofia em Portugal**, Edições Húmus, V. N. Famalicão, 2016, p.101.

[161] Ibid. p.109.

boa professora de filosofia será então alguém que consiga levar adiante, de forma ativa e criativa, essa construção.[162]

O ensaio filosófico é compreendido, por nós, como essa possibilidade de encontro entre subjetivo e objetivo, entre o ato de filosofar e o produto que é a (história da) filosofia. Nele concilia-se, inclusive, o exercício filosófico com mobilização das competências problematizadora, conceptualizadora e argumentativas.

O ensaio possibilita a crítica já que implica a posição do estudante face a determinado problema. Essa crítica deve constituir-se como uma reflexão sobre o pensamento dos vários filósofos e sobre o seu próprio pensamento. Ao colocar em movimento essa reflexão crítica, o estudante sai daquele padrão da acrisia de que falávamos no início do trabalho. Neste sentido, o ensaio filosófico é possibilidade de construção de conhecimento.

"Esclareça-se que a filosofia não tem a tarefa de ensinar a ler e a escrever, mas precisa usar das mediações da leitura e da escrita, [...] como uma modalidade de desenvolvimento do pensamento dos alunos, como forma de ampliar o seu universo interpretativo, permitindo que elaborem sentidos para o conteúdo filosófico mediante a construção de significados."[163]

Essa elaboração de sentido revelar-se-ia, no ensaio filosófico, pela forma como o estudante sustentaria a sua posição, pela maneira como, na escrita, conduziria o leitor pelo caminho que traçou para alcançar a apropriação das diferentes informações que foram sendo transmitidas em aulas anteriores. Tal como Barata-Moura defende

"a filosofia é isto mesmo. Esta procura incessante de inteligibilidade, de compreensão, para quilo que, no fundo, são os problemas variados do nosso viver concreto. Não apenas pela curiosidade de investigar, não apenas pela vaidade ou satisfação de saber, mas, sobretudo, pela necessidade estrutural do agir e transformar. Atitude teórica, a filosofia dá-se, no

[162] CERLETTI, A., *A Didática da Filosofia como problema filosófico*, em FERREIRA, M. L. R.; (ed.) **Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede,** Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008, p.16.

[163] GHEDIN, E.; **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, Cortez, São Paulo, 2009, p.160 .

entanto, sempre dentro de um conjunto prático fundamental – o da realidade objetiva –, onde cada pensador é inelutavelmente chamado a tomar posição, a ter posição.[164]

[164] BARATA-MOURA, J.; **Totalidade e Contradição: Acerca da Dialética**, Livros Horizonte, Lisboa, 1977, p. 194.

Conclusão

A elaboração de um ensaio filosófico possibilita a experienciação da práxis filosófica. Esta forma de apresentação da filosofia apresenta diversas potencialidades no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário já que é através dela que se podem desenvolver competências filosóficas fundamentais. Recuperemos, brevemente, o que foi afirmado no sentido de justificar esta posição.

A filosofia não existe fora da linguagem e o ensaio filosófico, ao evidenciar uma reflexão sobre objetos já culturalmente pré-formados, apropria-se dela, dos próprios conceitos, através de um movimento, sempre intermitente, de procura de exposição do processo pelo qual o pensamento é pensado. Contra a reiteração do pensar alheio, o ensaio mostra-se como possibilidade de elaboração ativa e crítica de conhecimento. Aquele que ensaia, fá-lo partindo do pensamento de outro, um ponto de partida e não um ponto de chegada. A filosofia, "identificada sempre pelo jogo permanente daquilo que afirma e daquilo que põe em dúvida"[165], mostra-se, no ensaio, como reflexo do que "é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada"[166].

No ensaio é revelada a experiência própria de cada um. Nas palavras de T.W. Adorno, o ensaísta escreve como alguém que, no estrangeiro, fosse obrigado a falar a língua do país que o acolhe, sem recorrer a uma formação escolar. Isto é, ensaiar é algo semelhante a uma leitura sem dicionário: depois de se ler uma mesma palavra, várias vezes, em contextos diferentes, o seu sentido revela-se mais rigoroso do que os significados que possamos ter dela nesse dicionário.[167] O ensaio é, também, possibilidade de construção de sentido – resultado da relação do sujeito com o próprio conhecimento, com o próprio mundo.

Nesse sentido, o que existe é o próprio caminho aberto pela escrita filosófica, pela escrita crítica. De facto, em T.W. Adorno, o ensaio manifesta-se, enquanto expressão literária de uma atitude mental, como crítica. Esta última, concebida pelo autor, como experiência, emerge a partir da necessidade de criar condições sob as quais um objeto

---

[165] CERLETTI, A.; **O ensino de filosofia como problema filosófico**, Autêntica Editora , Belo Horizonte, 2009, p.17.

[166] ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W.; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, p.16.

[167]Ibid. p.30.

pode voltar a ser visível, de forma distinta do que é pensado por outro autor.[168] O pensamento crítico inerente ao ensaio desafia e questiona a verdade totalizante imposta, ao mesmo tempo que compreende que a "verdade" não pode limitar-se à enunciação de um juízo pessoal.

Da inseparabilidade entre o ensaio e a crítica, compreende-se a recusa da filosofia como mera comunicadora de conteúdos expostos na sua história. A práxis filosófica, que assim procedesse, cairia num processo de "coisificação". A defesa do ensaio como forma crítica surge, neste sentido, pela possibilidade de produção do novo através do esforço contínuo da sua expressão e não da mera transcrição, memorização e reiteração acrítica do dado.

Para o ensino-aprendizagem de filosofia, o ensaio filosófico significa a oportunidade de saída do padrão da acrisia. Aquando da sua elaboração, o estudante terá de mostrar que se apropriou das diversas informações que foram transmitidas, pensando criticamente sobre as mesmas. Por sua vez, esse pensar crítico implicará, entre outras coisas, a tentativa de compreensão e/ou resolução de algum problema; a reflexão a partir de algum ponto de vista; a expressão do pensamento a partir de conceitos e ideias; a estruturação de uma argumentação coerente.[169] Neste sentido, a aprendizagem dos processos fundamentais do pensamento filosófico implicará, da parte do estudante de filosofia no secundário, o desenvolvimento das seguintes competências: a) Ser capaz de problematizar filosoficamente uma questão ou uma noção; b) Ser capaz de conceptualizar filosoficamente uma noção; c) Ser capaz de argumentar filosoficamente uma tese. Falamos, neste contexto, do desenvolvimento das competências filosóficas de problematização, de conceptualização e de argumentação. Por sua vez, esse desenvolvimento será potenciado com a persistência no ensaio já que "um ensaio deve mostrar que o seu autor sabe relacionar o problema com as teorias e argumentos em causa […]"[170] e ao ensaiar "o estudante não pode limitar-se a dar a sua opinião. Tem de avançar com argumentos e de responder aos argumentos contrários."[171]

---

[168] Ibid. p.38.

[169] PAUL, R. e ELDER, L.; **The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools**, The Foundation for Critical Thinking, California, 2008, p.3.

[170] POLÓNIO, A.; Como escrever um ensaio filosófico, p.1 disponível em http://documentos.domingosfaria.net/aula/polonio.pdf

[171] Ibid. p.2.

Concluindo, o ensaio, enquanto forma crítica, é manifestação da mobilização de diferentes competências filosóficas que devem ser promovidas no ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário já que aquele que ensaia, experiencia a práxis filosófica.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W.; *A atualidade da filosofia*, disponível em https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/adorno-atualidade-da-filosofia.pdf , acedido a 20 de janeiro de 2020.

ADORNO, T. W.; Educação – para quê?, Em ADORNO, T. W.; **Educação e emancipação**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1995, pp. 139-154.

ADORNO, T. W.; Observações sobre o pensamento filosófico, em ADORNO, T. W.; **Palavras e Sinais – Modelos Teóricos II**, Vozes, Petrópoles, 1995b, pp.15-25.

ADORNO, T. W.; O ensaio como forma, em ADORNO, T. W.; **Notas de Literatura I**, Editora 34, São Paulo, 2003, pp.15-45.

BARBOSA, R.; O ensaio como forma de uma filosofia última, em PESSOA, F.; (Org.); **Arte no pensamento**, Museu Vale do Rio Doce, Vila Velha, 2006.

BENJAMIN, W.; Prólogo Epistemológico-Crítico, em BENJAMIN, W.; **A origem do drama trágico alemão**, Assírio & Alvim, Lisboa, 2004, pp. 13-43.

BOAVIDA, J.; **Educação Filosófica**, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

BOAVIDA, J.; **Filosofia – do Ser e do Ensinar**, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1991.

BOAVIDA, J., Pensamento e conhecimento na formação filosófica, em MANSO, A. e MARTINS, C. (Org.); **Ensino da Filosofia em Portugal**, Edições Húmus, V. N. Famalicão, 2016, pp. 97-112.

BRENIFIER, O.; *Prática Filosófica*, disponível em http://www.ugr.es/~filosofia/materiales/textos/Brenifier/Brenifier_Competencias-filosoficas.pdf , acedido a 17 de fevereiro de 2020.

CERLETTI, A., *A Didática da Filosofia como problema filosófico*, em FERREIRA, M. L. R.; (ed.) **Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede,** Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008, pp.12-35.

CERLETTI, A.; **O ensino de filosofia como problema filosófico**, Autêntica Editora , Belo Horizonte, 2009.

COMTE-SPONVILLE, A.; *Filosofar*, disponível em www.institutoveritas.net, acedido a 14 de março de 2020.

COSTA, A.P.; *Avaliação: como avaliar o aprender a (competência) e o aprender que (conteúdos)*, disponível em https://www.josematias.pt/TemasTecnodid/APCosta_avaliacao.pdf , acedido a 21 de março de 2020.

COSSUTTA, F.; **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**, Martins Fontes, São Paulo, 2001.

DELEUZE, G.; **Proust e os signos**, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2003.

DEWEY, J.; **How we think**, D.C.HEATH & CO., PUBLISHERS, Boston, 1910.

Direção-Geral da Educação, **Aprendizagens Essenciais – Filosofia 10ºano e 11ºano**, Ministério da Educação, 2018.

Direção-Geral da Educação, **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, Ministério da Educação, 2017.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, **Programa de Filosofia: 10º e 11º anos**, Ministério da Educação, 2001.

DOMINGUES, J.; **O Ensaio como método**, Lusosofia: Press, Covilhã, 2019.

ENNIS, R.; *A Concept of Critical Thinking,* em Harvard Educational Review, vol. 32, nº. 1, 1962, pp.81-111.

ENNIS, R.; *Critical Thinking: A Streamlined Conception,* em Teaching Philosophy, vol. 14, nº1, 1991, pp.5-24.

ENNIS, R.; *Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability*, em Informal Logic, vol 18, nº2 e 3, 1996, pp.165-182.

FABRE, M.; **Qu'est-ce que problématiser?**, Librairie Philosophique J. VRIN, França, 2017.

FARIA, D.; O método socrático no ensino de filosofia, em MANSO, A. e MARTINS, C. (Org.); **Ensino da filosofia em Portugal**, Húmus, Famalicão, 2016, pp.123-148.

FOLSCHEID, D. e WUNENBURGER, J. J.; **Metodologia Filosófica**, Martins Fontes, São Paulo, 2006.

GALLO, S.; - A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos, em: PIOVESAN, A, et al (Org.); **Filosofia e ensino em debate**, Unijuí, 2002, pp.193-209.

GALLO, S.; *A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade*, ETHICA, Rio de Janeiro, v.13, nº1,2006, pp.17-35.

GALLO, S.; *A Função da Filosofia na escola e no seu caráter interdisciplinar*, disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/silvio_gallo, acedido a 18 de janeiro de 2020.

GELLAMO, P. R.; **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**, Cultura Académica Editora, São Paulo, 2009.

GHEDIN, E.; **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, Cortez, São Paulo, 2009.

GRÁCIO, R.; O modelo de Toulim, disponível em https://www.ruigracio.com/VCA/OModeloToulmin.htm , acedido a 8 de abril de 2020.

GRÁCIO, R. Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas (tese de doutoramento), Universidade do Minho, 2010.

KANT, I.; **Crítica da razão pura**, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2013.

LIMA, S.; **Ensaio sobre a essência do ensaio**, Arménio Amado Editor, Coimbra, 1944.

LE BOTERF, G.; **De la competence. Essai suru n attascteur étrange**, Les Éditions dòrganisation, Paris, 1994.

LE BOTERF, G.; **Repenser la compétence**, EYROLLES, Paris, 2008.

LUKÁCS, G.; *Sobre a essência e a forma do ensaio: uma carta a Leo Popper*, disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/04_essenciaFormaEnsaio.pdf , acedido a 24 de janeiro de 2020.

MANSO,A.;*Da utilidade do inútil, ou porque se deve ensinar filosofia no ensino secundário,* NOVA ÁGUIA – Revista de Cultura para o Século XXI, nº23 – 1ºSEMESTRE 2018, pp.138-144.

MARTINICH, A. P.; **Philosophical Writing**, WILEY Blackwell, Oxford, 2016.

McPECK, J.; **Critical Thinking and Education**, St. Marin's Press, Nova Iorque, 1981.

MORIN, E.; **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, Instituto Piaget, Lisboa, 1999.

MURCHO, D.; *A natureza da filosofia e o seu ensino*, Educação e Filosofia, Uberlândia, v.22, nº44, 2008, pp.79-99.

NOLT, J. e ROHATYB, D.; **Lógica**, McGraw-Hill, São Paulo, 1991.

OBIOLIS, G.; **Una introducción a la enseñanza de la filosofia**; Fondo de Cultura Econónima de Argentina, Buenos Aires, 2002.

PAUL, R.; **Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades. A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, Center for Critical Thinking and Moral Critique, California, 1989.

PAUL, R.; **Critical Thinking what every person needs to survive in a Rapidly Changing World**, Center for Critical Thinking and Moral Critique California, 1993.

PAUL, R. e ELDER, L.; **The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools**, The Foundation for Critical Thinking, California, 2008.

PERRENOUD, P.; *Construir las competencias, es darle la espalda a los saberes?*. Red U. Revista de Docencia Universitária, número monográfico II, 2008, pp.1-8.

POLÓNIO, A.; *Como escrever um ensaio filosófico*, disponível em http://documentos.domingosfaria.net/aula/polonio.pdf, acedido a 30 de novembro de 2019.

POLÓNIO, A.; Lógica Formal no Ensino Secundário: o que estudar? em RIBEIRO, H. e VICENTE, J. (Org.), **O Lugar da Lógica e da Argumentação no Ensino da Filosofia**, Faculdade de Letras, Coimbra, 2010, pp.109-124.

PORTMORE, D. W.; *Tips on writing a philosophy paper*, disponível em http://www.public.asu.edu/~dportmor/tips.pdf , acedido a 30 de novembro de 2019.

PYOR, J.; *Como se escreve um ensaio de filosofia*, disponível em https://filosofia.ufsc.br/files/2013/04/JamesPryor.pdf , acedido a 30 de novembro de 2019.

SAUNDERS, C., MOSSLEY, D., MacDONALD, G., LAMB, D.; **Doing Philosophy – a practical guide for students**, Contininuum International Publishing Group, New York, 2008.

ROSENBERG, J.; **The pactice of philosophy – a handbook for beginners**, Prentice Hall, Londres, 1996.

RUSSELL, B.; **Os problemas da Filosofia**, Arménio Amado Editor, Coimbra, 1959.

SAVATER, F.; **As Perguntas da Vida**, Martins Fontes, São Paulo, 2001.

SAVATER, F.; **La aventura de pensar**, Random House Mondadori, Barcelona, 2008.

STAROBINSKI, J.; *É possível definir o ensaio?*, em Remate de Males, Campinas-SP, 2011, pp.13-24.

TOULMIN, S.; **The Uses of Argument**, Cambridge University Press, United Kingdom, 2003.

TOULMIN, S.; **Return to Reason**, Havard University Press, Cambridge, 2003.

TOULMIN, S, RIEKE, R.e JANIK, A., **An introduction to reasoning**, Macmillan, New York, 1984, p.14, citado em https://www.ruigracio.com/VCA/OModeloToulmin.htm

TOZZI, M.; **Pensar por sí mismo. Iniciación a la Pedagogia de la Filosofia**, Editorial Popular, Madrid, 2008.

TOZZI, M.; *Une approche par compétences en philosophie?*, disponível em https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-22.htm# , acedido a 17 de fevereiro de 2020.

TRINDADE, R.; **Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate**, Livpsic, Porto, 2009.

UNESCO; **Philosophy a School of Freedom – Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and prospects**, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, 2007.

VELASCO, P.; **Educando para a Argumentação: contribuições do ensino da lógica**, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2010.

VICENTE, J. N.; **Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas**, Coimbra: FLUC, 2005.

VICENTE, J. N.; *Subsídios para uma didática da filosofia*, Revista Filosófica de Coimbra, nº6, 1994, pp.397-412.

Anexos

Anexo 1 – Planificação da regência 1: "Formas proposicionais silogísticas"

Escola: Escola Secundária de Rocha Peixoto **Estagiária:** Vanessa Raquel Martins de Almeida **Turma:** 10ºD **Data:** 22 de outubro de 2019	**Sumário:** - O conceito de proposição. - A estrutura das proposições categóricas. - As quatro formas proposicionais categóricas (A,E,I,O). - Resolução de exercícios.
Módulo: I – Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar **Unidade: 1.** – Racionalidade argumentativa e a dimensão discursiva do trabalho filosófico **Subunidade: 1.1.** – Argumentação e lógica formal	

Objetivos gerais	**Objetivos específicos**	**Conteúdos**	**Conceitos fundamentais**	**Áreas de competências do Perfil dos alunos**	**Recursos e estratégias**	**Avaliação**	**Bibliografia principal**	**Nº aulas**
•Caracterizar a linguagem da lógica silogística com as suas quatro formas. •Treinar o rigor lógico.	• Definir conceito de proposição. • Definir conceito de proposição categórica. • Identificar os quatro elementos	•Conceito de proposição. •Conceito de proposição categórica. •A estrutura das proposições categóricas.	•Proposição. •Proposições categóricas. •Quantificador. •Termo sujeito. •Termo predicado.	• A, B, C, D, E, I. (Conhecedor, Analítico, Comunicativo, Crítico, Colaborativo, Sistematizador)	•PowerPoint. • Diálogo orientado com os estudantes em torno da imagem apresentada, procurando responder às questões "O	• Pertinência da participação. • Precisão conceptual no discurso. • Rigor, qualidade e adequação das	• FARIA, D. e VERÍSSIMO, L.; **Lógica Proposicional – Filosofia 10ºano**,	1 aula de 90 minutos

•Adquirir terminologia da lógica silogística.	que constituem uma proposição. • Classificar proposições categóricas, tendo em conta a quantidade e qualidade. •Formular proposições em linguagem lógica silogística a partir de proposições em linguagem natural. •Exibir a forma lógica de proposições silogísticas. •Sintetizar os conteúdos relativos às proposições categóricas. •Operacionalizar os conteúdos abordados.	•A classificação das proposições categóricas. •Formas proposicionais silogísticas.	•Cópula. •Qualidade. •Quantidade. •Forma proposicional silogística.		que é uma proposição?", "Qual a estrutura de uma proposição?", tendo em conta os exemplos dados. •Apresentação e discussão de exemplos de proposições categóricas, formulando-as em linguagem lógica silogística. • Construção, pelos estudantes, de um esquema relativo às quatro formas proposicionais categóricas. • Resolução de exercícios.	respostas dadas à tarefa pedida.	Sebenta, Portugal, 2018. •. MURCHO, D. ; **Lógica elementar**, Edições 70, Lisboa, 2019 .	

Anexo 2 – Planificação da regência 3: "Operadores verofuncionais e o seu âmbito"

<table>
<tr><td colspan="4">Escola: Escola Secundária de Rocha Peixoto
Estagiária: Vanessa Raquel Martins de Almeida
Turma: 10ºC
Data: 7 de novembro de 2019</td><td colspan="5">Sumário: - O léxico da lógica proposicional clássica: as letras proposicionais, os operadores verofuncionais e respetivas operações lógicas.
- O âmbito dos operadores.
- Resolução de exercícios.</td></tr>
<tr><td colspan="9">Módulo: I – Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar
Unidade: 1. – Racionalidade argumentativa e a dimensão discursiva do trabalho filosófico
Subunidade: 1.1. – Argumentação e lógica formal</td></tr>
<tr><td>Objetivos gerais</td><td>Objetivos específicos</td><td>Conteúdos</td><td>Conceitos fundamentais</td><td>Áreas de competências do Perfil dos alunos</td><td>Recursos e estratégias</td><td>Avaliação</td><td>Bibliografia principal</td><td>Nº aulas</td></tr>
<tr><td>•Adquirir terminologia da lógica proposicional clássica.

•Caracterizar a linguagem da lógica proposicional clássica.</td><td>•Definir conceito de operador verofuncional.

•Definir letra proposicional.

•Definir dicionário de interpretação.</td><td>•Os cinco operadores verofuncionais.

•Negação.

•Conjunção.

•Disjunção (inclusiva e exclusiva).

•Condicional.</td><td>•Proposição.

•Operadores verofuncionais.

•Operações lógicas.

•Negação.

•Conjunção.</td><td>• A, B, C, D, E, I. (Conhecedor, Analítico, Comunicativo, Crítico, Colaborativo, Sistematizador)</td><td>•PowerPoint.

• Diálogo orientado com os estudantes em torno da questão "Conseguem encontrar a conectiva nos exemplos dados?"</td><td>• Pertinência da participação.

• Precisão conceptual no discurso.

• Rigor, qualidade e adequação das respostas dadas à tarefa pedida.</td><td>• FARIA, D. e VERÍSSIMO, L.; Lógica Proposicional – Filosofia 10ºano, Sebenta, Portugal, 2018.</td><td>1 aula de 90 minutos</td></tr>
</table>

•Treinar o rigor lógico. •Aplicar os conteúdos dados na formalização de proposições e na interpretação de formas proposicionais.	•Definir âmbito dos operadores. •Distinguir operadores unário e binários. •Identificar os cinco operadores verofuncionais e respetivas operações lógicas. •Caracterizar as cinco operações lógicas. •Formular proposições em linguagem lógica proposicional a partir de proposições em linguagem natural. •Interpretar formas lógicas.	•Bicondicional. •Formalização de proposições. •Interpretação de formas proposicionais. •Operadores unário e binários. •Âmbito dos operadores.	•Disjunção (inclusiva e exclusiva). •Condicional. •Bicondicional. •Símbolos lógicos. •Letras proposicionais. •Variáveis proposicionais. •Dicionário. •Forma lógica. •Operadores unário e binários. •Âmbito dos operadores.		•Apresentação e discussão de um quadro-síntese relativo aos operadores lógicos. •Diálogo orientado em torno da pergunta "Como formalizar proposições?" •Construção, pelos estudantes, de um esquema com formalizações simples de proposições com as diferentes operações lógicas. •Exposição do conteúdo relacionado com o âmbito		•. MURCHO, D.; **Lógica elementar**, Edições 70, Lisboa, 2019 .	

	•Sintetizar os conteúdos relativos aos operadores verofuncionais. •Identificar o operador com maior âmbito. •Operacionalizar os conteúdos abordados.				dos operadores. • Resolução de exercícios.			

Anexo 3 – Planificação da regência 4: "Formas de inferência (in)válidas e equivalências lógicas

Escola: Escola Secundária de Rocha Peixoto **Estagiária:** Vanessa Raquel Martins de Almeida **Turma:** 10ºC **Data:** 3 de dezembro de 2019	**Sumário:** - Formas de inferência inválida: afirmação da consequente e negação da antecedente. - Formas de inferência válida: *modus ponens*, *modus tollens*, silogismos disjuntivo e hipotético. - Equivalências lógicas: leis de Morgan, contraposição e dupla negação. - Resolução de exercícios.

Módulo: I – Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar
Unidade: 1. – Racionalidade argumentativa e a dimensão discursiva do trabalho filosófico
Subunidade: 1.1. – Argumentação e lógica formal

Objetivos gerais	**Objetivos específicos**	**Conteúdos**	**Conceitos fundamentais**	**Áreas de competências do Perfil dos alunos**	**Recursos e estratégias**	**Avaliação**	**Bibliografia principal**	**Nº aulas**
•Compreender que a lógica estuda as condições sob as quais um argumento é válido. •Adquirir terminologia da lógica	•Definir inferência. •Definir falácia formal. •Identificar as falácias formais da afirmação da consequente e da	•Inferência. •Formas de inferência inválidas. •Falácia da negação da antecedente.	•Inferência. •Formas de inferência inválidas. •Falácia da negação da antecedente.	• A, B, C, D, E, I. (Conhecedor, Analítico, Comunicativo, Crítico, Colaborativo, Sistematizador)	•PowerPoint. • Diálogo orientado com os estudantes em torno da questão "Estes argumentos são válidos?"	• Pertinência da participação. • Precisão conceptual no discurso. • Rigor, qualidade e adequação das	• FARIA, D. e VERÍSSIMO, L.; **Lógica Proposicional – Filosofia 10ºano,**	1 aula de 90 minutos

proposicional clássica. •Treinar o raciocínio lógico. •Desenvolver competências necessárias para o trabalho filosófico. •Inferir validamente.	negação da antecedente. •Justificar as falácias formais da afirmação da consequente e da negação da antecedente. •Identificar as formas de inferência válida. •Caracterizar as formas de inferência válida. •Definir equivalência lógica. •Identificar as equivalências lógicas. •Caracterizar as equivalências lógicas.	•Falácia da afirmação da consequente. •Formas de inferência válidas. •*Modus ponens* (MP). •*Modus tollens* (MT). •Silogismo hipotético (SH). •Silogismo disjuntivo (SD). •Equivalências lógicas. •Leis de Morgan (DeM): negação da disjunção e negação da conjunção.	•Falácia da afirmação da consequente. •Formas de inferência válidas. •*Modus ponens* (MP). •*Modus tollens* (MT). •Silogismo hipotético (SH). •Silogismo disjuntivo (SD). •Equivalências lógicas. •Leis de Morgan (DeM): negação da disjunção e negação da conjunção.		•Exposição das falácias formais. •Discussão sobre formas de inferência válidas e equivalências lógicas a partir de vários argumentos. •Construção, pelos estudantes, de um esquema-síntese que contenha as formas de inferência válidas e equivalências lógicas estudadas. • Resolução de exercícios.	respostas dadas às tarefas pedidas.	Sebenta, Portugal, 2018.	

	•Formalizar argumentos em linguagem lógica proposicional a partir de argumentos em linguagem natural. •Aplicar inspetores de circunstâncias na avaliação argumentos. •Interpretar formas lógicas de argumentos, a partir de um dicionário. •Sintetizar os conteúdos relativos às formas de inferência (in)válidas e às equivalências lógicas. •Operacionalizar os conteúdos	•Contraposição (Contra). •Dupla negação (DN). •Formalização de argumentos. •Interpretação de formas lógicas de argumentos.	•Contraposição (Contra). •Dupla negação (DN).					

	abordados através da resolução de exercícios.							

Anexo 4 – Planificação da regência 6: "Falácias informais"

<table>
<tr><td colspan="4">Escola: Escola Secundária de Rocha Peixoto
Estagiária: Vanessa Raquel Martins de Almeida
Turma: 10ºD
Data: 16 de janeiro de 2020</td><td colspan="5">Sumário: - As principais falácias informais: falácia da generalização precipitada, da amostra não representativa, da falsa analogia, do apelo à autoridade, da petição de princípio, do falso dilema, da falsa relação causal, ad hominem, ad populum, do apelo à ignorância, do boneco de palha e da derrapagem.
- Resolução de exercícios.</td></tr>
<tr><td colspan="9">Módulo: I – Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar
Unidade: 1. – Racionalidade argumentativa e a dimensão discursiva do trabalho filosófico
Subunidade: 2. – Argumentação e retórica
Sub-subunidade: 2.2. – O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e de falácias informais</td></tr>
<tr><td>Objetivos gerais</td><td>Objetivos específicos</td><td>Conteúdos</td><td>Conceitos fundamentais</td><td>Áreas de competências do Perfil dos alunos</td><td>Recursos e estratégias</td><td>Avaliação</td><td>Bibliografia principal</td><td>Nº aulas</td></tr>
<tr><td>•Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos necessários ao desenvolvimento do trabalho filosófico.

•Compreender que um bom</td><td>•Definir falácia informal.

•Identificar as falácias informais abordadas em aula, esclarecendo por que razão são argumentos falaciosos.</td><td>•Falácia informal.

•Falácia da generalização precipitada.

• Falácia da amostra não representativa.</td><td>•Lógica informal.

•Validade não dedutiva

•Falácia informal.

•Falácia da generalização precipitada.</td><td>• A, B, C, D, E, I. (Conhecedor, Analítico, Comunicativo, Crítico, Colaborativo, Sistematizador)</td><td>•Resolução, em pares, de uma tarefa (dar um nome e justificar as falácias ilustradas pelos exemplos dados).</td><td>• Pertinência da participação.

• Precisão conceptual no discurso.

• Rigor, qualidade e adequação das respostas dadas</td><td>• FARIA, D. e VERÍSSIMO, L.; Lógica Proposicional – Filosofia 10ºano, Sebenta, Portugal, 2018;</td><td>1 aula de 90 minutos</td></tr>
</table>

argumento é um argumento válido, sólido e cogente. •Reconhecer o contributo da lógica informal para a identificação e prevenção de fenómenos de manipulação. •Compreender as exigências éticas na argumentação. •Perspetivar a insuficiência da lógica formal para tratar a argumentação •Analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, dando conta do percurso argumentativo	•Dar exemplos dessas falácias informais. •Sintetizar os conteúdos relativos às principais falácias informais. •Analisar, avaliando, um discurso argumentativo. •Operacionalizar os conteúdos abordados através da resolução de exercícios.	• Falácia da falsa analogia. •Falácia do apelo à autoridade. •Falácia da petição de princípio. •Falácia do falso dilema. •Falácia da falsa relação causal. •Falácia *ad hominem.* •Falácia *ad populum.* •Falácia do apelo à ignorância. •Falácia do boneco de palha.	• Falácia da amostra não representativa. • Falácia da falsa analogia. •Falácia do apelo à autoridade. •Falácia da petição de princípio. •Falácia do falso dilema. •Falácia da falsa relação causal. •Falácia *ad hominem.* •Falácia *ad populum.* •Falácia do apelo à ignorância.		• Diálogo orientado com os estudantes proporcionado pelas respostas à tarefa pedida. •Exposição das principais falácias informais. •Construção, pelos estudantes, de um esquema-síntese que contenha as falácias informais estudadas. • Resolução de exercícios.	às tarefas pedidas.	• FARIA, D., VERÍSSIMO, L. e ALMEIDA, R.; **Como pensar tudo isto?,** Sebenta, Lisboa, 2015.	

subjacente , explorando possíveis objeções.		•Falácia da derrapagem.	•Falácia do boneco de palha. •Falácia da derrapagem.					

Anexo 5 – Regência 8: "O problema do livre-arbítrio"

Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vCGtkDzELAI

Texto de Walter T. Stace,

"[...] Deve ser bastante fácil dizer, através do exame destes casos, o que vulgarmente queremos dizer quando afirmamos que alguém agiu ou não de livre vontade. Devemos então ser capazes de extrair destes casos a definição correcta do termo. Coloquemo-los num quadro:

Ações livres	Ações não-livres
1.Ghandi deixando de comer como forma de protesto contra a ocupação britânica da Índia. 2. Roubar comida porque se está esfomeado. 3. Sair de casa porque queremos ir almoçar fora. 4. Assinar uma confissão porque queremos dizer a verdade.	1. Um homem sem poder comer porque no deserto onde se perdeu não há comida. 2. Roubar porque nos ameaçavam de morte se não o fizéssemos. 3. Sermos forçados a sair de casa por causa de um incêndio. 4. Assinar uma confissão porque nos apontam uma arma à cabeça.

É óbvio que, se queremos encontrar a definição correta de ação livre, temos de descobrir que característica é comum a todos os atos na coluna da esquerda. Essa característica, que os atos da coluna da direita não têm, será a marca que distingue atos livres de atos não livres.

O que define uma ação livre? Podemos dizer que uma ação livre é uma ação que não é determinada por causa nenhuma? Não. Com efeito, se consultarmos o quadro e

dermos atenção às duas colunas, verificamos que as ações livres e asção não livre têm ambas causas. O jejum de Ghandi foi causado pelo seu desejo de ver a Índia independente, e sair de casa foi causado pela vontade de ir comer fora. Assim sendo, é errado pensar que a diferença entre ações livrementre escolhidas e ações não livres reside no facto de estas serem determinadas por causas e as primeiras não serem determinadas por quaisquer causas.

Embora ambos os tipos de ações tenham causas, as causas das ações da coluna da direita são de uma espécie diferente. Que diferença é essa? Os atos livres são todos causados por desejos, motivos, crenças ou outros estados internos do sujeito que age. Os atos não livres são todos causados por forças físicas e condições físicas existentes fora do agente. Assim, ser ameaçado por alguém que nos aponta uma pistola à cabeça para nos roubar ou fazer mentir é uma força ou constrangimento físico exercido a partir do exterior do agente. A ausência de comida no deserto é uma condição física do mundo externo. Podemos assim concretizar os atos livres:

Atos livre são aqueles cuja causa imediata são estados psicológicos do agente (estados internos). Atos não livres são atos cuja causa imediata são estados de coisas ou situações exteriores ao agente.

É claro que, se definirmos livre-arbítrio desta forma, então o livre-arbítrio existe e a sua negação é absurda. Com efeito, é óbvio que todas as ações que habitualmente atribuímos ao exercício do livre-arbítrio dos seres humanos ou que estes livremente decidem fazer são de facto ações que foram causadas pelos seus próprios desejos, pensamentos, emoções, impulsos ou outros estados psicológicos.

Determinismo moderado e responsabilidade moral

Que o determinismo seja incompatível com a responsabilidade moral é tão falso como dizer que é incompatível com o livre-arbítrio. Não desculpamos um homem por realizar uma má ação só porque conhecendo o seu caráter sabiamos de antemão que o realizaria. Nem negamos recompensa ou louvor a um outro homem por prevermos em virtude do seu caráter ou capacidades que iria evitar uma má ação ou realizar uma boa."

STACE, T. W.; Compatibilism, em POJMAN, L.P.; **Philosophy: The Quest for Truth**, Oxford University Press, Nova Iorque, pp.396-74. (Trad. e adapt. Vítor João Oliveira).

Ficha de trabalho

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ROCHA PEIXOTO

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

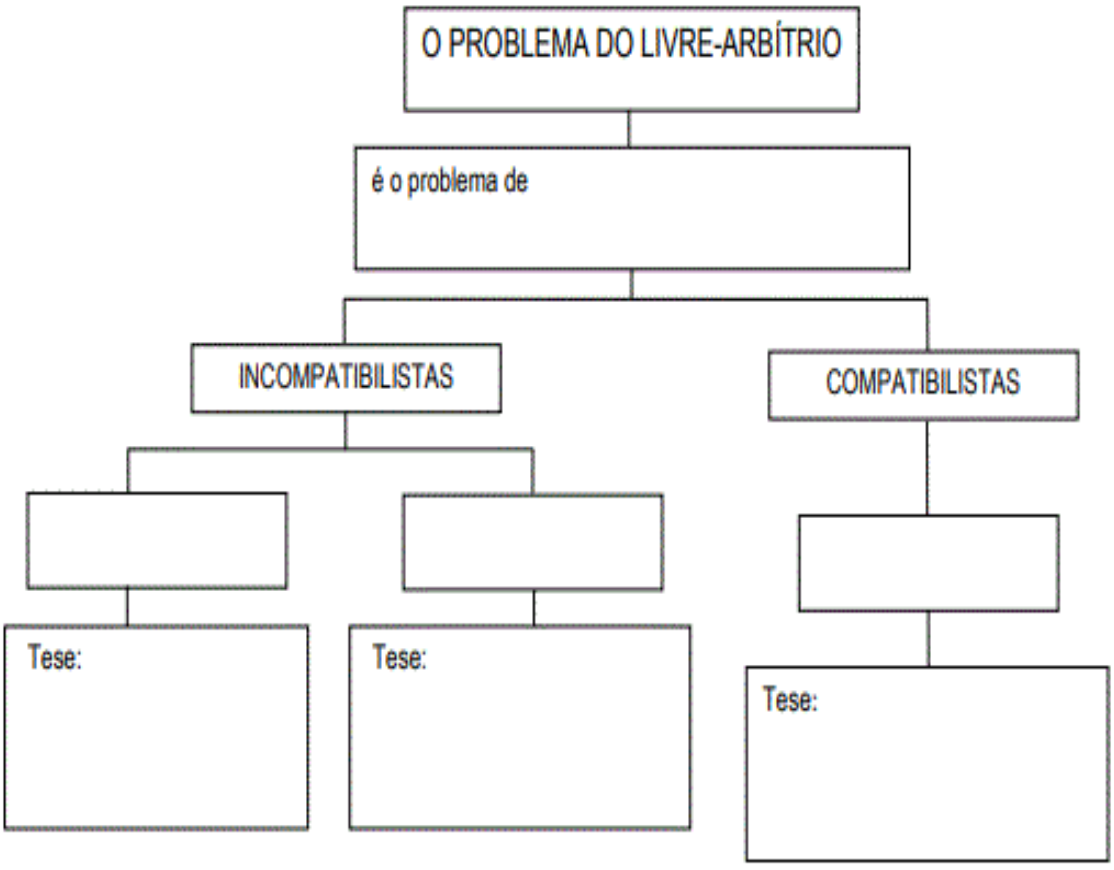
Enunciado

FICHA DE TRABALHO

DISCIPLINA: **Filosofia** | ANO DE ESCOLARIDADE: **10º ano**

ANO LETIVO: **2019 - 2020**

1. Complete o esquema que se segue.



2. Tendo em conta as respostas libertista e compatibilista ao problema do livre-arbítrio, complete o quadro seguinte:

Questões	**Libertismo**	**Compatibilismo**
O que são ações livres?		
Existem ações livres?		
A crença no livre-arbítrio e no determinismo são compatíveis? Porquê?		

3. Leia atentamente o excerto:

«Supõe que estás na bicha de uma cantina e que, quando chega às sobremesas, hesitas entre um pêssego e uma grande fatia de bolo de chocolate com uma cremosa cobertura de natas. O bolo tem bom aspeto, mas sabes que engorda. Ainda assim, tiras o bolo e come-lo com prazer. No dia seguinte vês-te ao espelho, ou pesas-te, e pensas: "Quem me dera não ter comido o bolo de chocolate. Podia ter comido antes o pêssego."

"Podia ter comido antes o pêssego." Que quer isto dizer?»

NAGEL, T.; **Que quer dizer tudo isto?**, Gradiva, Lisboa, 1995, p.46.

3.1. O que responderia um libertista à questão feita no excerto? Porquê?

3.2. Um defensor do compatibilismo concordaria com a resposta libertista? Porquê?

3.3 E qual seria a resposta de um determinista radical? Justifique a sua resposta.

Anexo 6 – Regência 9: "O problema da natureza dos juízos morais: as respostas do subjetivismo e do relativismo

Imagem



Texto de James Rachels

"Dário, um rei da antiga Pérsia, ficou intrigado com a diversidade de culturas que encontrou nas suas viagens. Tinha descoberto, por exemplo, que os calatinos (uma tribo de indianos) tinham o hábito de comer os cadáveres dos pais. Os Gregos, é claro, não faziam isso - cremavam os mortos e encaravam a pira funerária como a forma natural e adequada de dispor dos mortos. Dário pensava que uma maneira sofisticada de entender o mundo tem de incluir uma avaliação deste tipo de diferenças entre culturas. Um dia, para ensinar esta lição, convocou alguns gregos que por acaso estavam na sua corte e perguntou-lhes quanto queriam para comer os cadáveres dos pais. Eles ficaram (p.34) chocados, como Dário sabia que ficariam, e responderam que nenhuma quantia os poderia persuadir a fazer tal coisa. Dário chamou então alguns calatinos e, na presença dos gregos, perguntou-lhes quanto queriam para queimar os cadáveres dos seus pais. Os calatinos ficaram horrorizados e disseram a Dário para nem sequer referir uma coisa tão horrível. Esta história, relatada por Heródoto na sua *História* , ilustra um tema recorrente na bibliografia das ciências sociais: culturas diferentes têm códigos morais diferentes. O que se pensa ser correto num grupo pode ser inteiramente odioso para os membros de outro grupo e vice-versa. Devemos comer os corpos dos mortos ou queimá-los? Se fossemos gregos, uma das respostas pareciam obviamente correta; mas se fossemos calatinos a resposta contrária pareceria igualmente certa."

RACHELS, J.; **Elementos de Filosofia Moral**, Gradiva, Lisboa, 2004, p.33.

Ficha de trabalho

1. Um dos argumentos a favor do subjetivismo moral pode ser apresentado da seguinte forma:

Se o valor de verdade dos juízos morais não depende da perspetiva de cada sujeito, então teremos limites na nossa liberdade de ação (pois, o valor de verdade desses juízos será imposto por algo exterior ao sujeito). Mas, não queremos ter (não temos) limites na nossa liberdade de ação. Logo, o valor de verdade dos juízos morais depende da perspetiva de cada sujeito.

1.1. Avalie o argumento, determinando a sua validade (não se esqueça das diferentes etapas do processo de avaliação de um argumento).

1.2. Identifique a forma de inferência que o argumento supracitado apresenta.

2. Leia atentamente o texto que se segue:

"Chamo-me Ana Subjetivista. O subjetivismo diz-me para seguir o que sinto. A minha família desejava prevenir-me contra os perigos do excesso de bebida, enquanto os meus amigos usavam a bebida para promover o divertimento e a sociabilidade. Eu tenho um sentimento positivo acerca de cada um destes objetivos e pensei na melhor maneira de promover ambos. Após alguma reflexão, os meus sentimentos tornaram-se claros. Diziam-me para beber moderadamente.

Beber demais pode ser "fixe" (socialmente aprovado) mas conduz com frequência a agressões, ressacas, alcoolismo, gravidezes indesejadas e também à morte em acidentes de viação. Nenhuma destas consequências me agrada — por isso, sou emocionalmente contra beber demais. Eis por que razão beber demais é um mal. Muitos dos meus amigos bebem em excesso dado tratar-se de um comportamento socialmente aprovado. Isto fá-los agir como crianças. Adotaram cegamente os valores do grupo em vez de pensarem por si próprios.

Deixem-me explicar-vos alguns aspetos mais sobre o subjetivismo. Afirmei que "X é bom" significa "*Gosto* de X". O subjetivismo sustenta que as verdades morais são relativas ao indivíduo. Se eu gosto de X e você não, então "X é um bem" é verdade para mim mas falso para si. Usamos a palavra "bem" para falar dos nossos sentimentos positivos. Nada é um bem ou um mal em si mesmo, independentemente dos nossos sentimentos. Os valores apenas existem como preferências de pessoas individuais. Você tem as suas preferências e eu as minhas; nenhuma preferência é objetivamente correta ou incorreta. Esta ideia tornou-me mais tolerante a respeito das pessoas com sentimentos diferentes e, portanto, com diferentes crenças morais.

Na prática, todos seguimos o que sentimos em questões morais. Contudo, apenas os subjectivistas são suficientemente honestos para o admitir e pôr de lado o apelo a uma pretensa objetividade."

Adaptado de Harry Gensler, *Ética e Subjetivismo*, em Crítica na rede, 2002, trad.Paulo Ruas.

2.1. Identifique o problema filosófico levantado pelo texto e a sua disciplina filosófica.

2.2. Apresente a tese defendida no texto.

2.3. Quais são os argumentos apresentados que sustentam essa tese? Concorda com eles? Porquê?

Anexo 7 – Regência 10: "O problema da natureza dos juízos morais: a resposta do objetivismo moral"

Exercício – ensaio filosófico

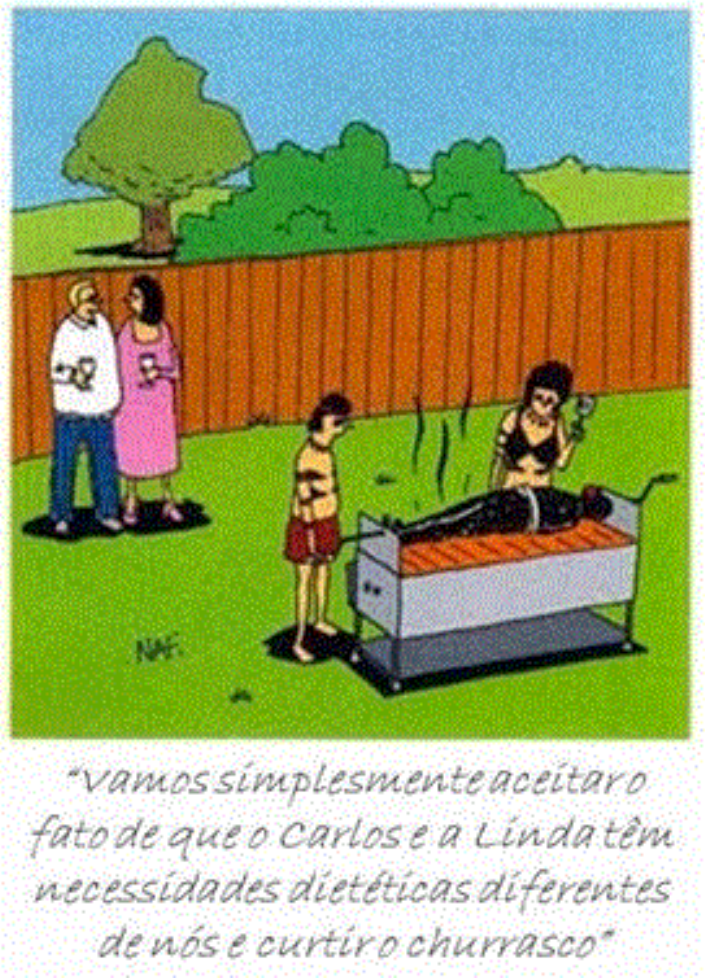


Imagem disponível em http://duvida-metodica.blogspot.com/2014/02/matriz-do-3-teste-de-filosofia-turmas-b.html

1. Elabore um ensaio filosófico, comentando criticamente a legenda e tomando posição face ao problema da natureza dos juízos morais.
   Na sua resposta deve:
   - enunciar a sua posição;
   - explicitar os argumentos a favor da mesma.

Anexo 8 – Guião de elaboração de um ensaio filosófico

Guião para elaboração de ensaio filosófico
Escola Secundária de Rocha Peixoto
Professora-estagiária: Vanessa Almeida

1. **O que é um ensaio filosófico? Qual é o seu objetivo?**

Um ensaio filosófico é um texto argumentativo no qual se defende uma posição sobre determinado problema filosófico. Como, usualmente, formulamos um problema fazendo uma pergunta, o objetivo de um ensaio filosófico é responder a uma pergunta e defender a nossa resposta – oferecendo argumentos –, e refutando possíveis objeções.

2. **O que se espera que um estudante mostre ao escrever um ensaio filosófico?**

Ao responder à pergunta – à qual há de ser possível responder com um "Sim" ou com um "Não" – espera-se que o estudante saiba relacionar o problema com as teorias e argumentos em causa (posições filosóficas relevantes que dão resposta ao problema), enquanto toma uma posição pessoal face ao problema em discussão. Caso não lhe pareça possível defender uma das partes, deverá dizer, ainda assim, porquê.

É muito importante não esquecer que num ensaio filosófico, o estudante não pode limitar-se a dar a sua opinião. Tem de argumentar a favor da sua posição e de responder a eventuais objeções que possam ser feitas à mesma.

3. **Como se prepara a redação de um ensaio filosófico?**

Na fase de preparação de um ensaio filosófico o estudante deve ler, criticamente, os textos indicados pelo professor e que tratam do tema e/ou problema em discussão.

Uma vez feita a leitura crítica dos textos e dos problemas discutidos, o estudante deve fazer um rascunho procurando responder a questões como: qual a tese a defender? Que argumentos posso apresentar? E por que ordem? Quais as objeções a discutir, e quando?

NOTA: Tenha em mente que a clareza do seu ensaio depende, em grande medida, da sua estrutura. Por esta razão, é importante começar por determinar o que se propõe fazer e como fazê-lo.

4. **Como deve estruturar o seu ensaio?**

a. Formular o problema, justificando a sua pertinência filosófica;

b. Dizer qual é o objetivo do ensaio;

c. Identificar as principais teses concorrentes, isto é, apresentar, brevemente, as teses mais relevantes que respondem ao problema;

d. Apresentar a tese que quer defender;

e. Explicitar os argumentos a favor da sua posição;

f. Enunciar e responder a possíveis objeções feitas a essa posição;

g. Tirar as suas conclusões.

Algumas sugestões para escrever o seu ensaio filosófico: organize; justifique as suas afirmações; antecipe objeções; seja original

Bibliografia recomendada:

POLÓNIO, A.; Como escrever um ensaio filosófico, disponível em http://documentos.domingosfaria.net/aula/polonio.pdf