

# **A avaliação de competências no ensino da Filosofia**

Filomena Maria Duarte da Piedade Antunes

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no ensino secundário, orientada pela Professora Doutora Paula Cristina Moreira Silva Pereira

Orientador de Estágio, Dr<sup>a</sup> Fátima Tavares  
Supervisor de Estágio, Mestre Lídia Cardoso Pires

## **Membros do Júri**

Professora Doutora Paula Isabel do Vale Oliveira e Silva  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria João Couto  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Cristina Moreira Silva Pereira  
Faculdade de Letras - Universidade Porto

## Filomena Maria Duarte da Piedade Antunes

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no ensino secundário orientada pela Professora Doutora Paula Cristina Moreira Silva Pereira

Orientador de Estágio, Fátima Tavares

Supervisor de Estágio, Lúcia Cardoso Pires

## Membros do Júri

Professora Doutora Paula Isabel do Vale Oliveira e Silva

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria João Couto

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Cristina Moreira Silva Pereira

Faculdade de Letras - Universidade Porto

Classificação obtida: 16valores

*Às minhas filhas que me continuam a dar esperança.*

## Sumário

|  |           |
|--|-----------|
| Agradecimentos .....   | 2         |
| Resumo .....   | 3         |
| Abstract .....   | 4         |
| Índice de ilustrações .....  | 5         |
| Índice de tabelas .....  | 6         |
| Introdução .....   | 7         |
| <b>Capítulo I - O modelo de ensino e o desenvolvimento de competências .....</b> | <b>10</b> |
| 1. O modelo de ensino e o desenvolvimento de competências .....                  | 11        |
| 1.1. Competência em contexto escolar : clarificação do conceito .....            | 17        |
| 1.2. O Ensino de Filosofia no ensino secundário .....                            | 23        |
| 1.3. As competências transversais e as competências filosóficas .....            | 34        |
| 1.4. A avaliação no Ensino de Filosofia: uma leitura do programa atual .....     | 45        |
| <b>Capítulo II – Proposta de uma prática docente .....</b>                       | <b>60</b> |
| 1. Enquadramento da proposta .....   | 61        |
| 1.2. Descrição da prática docente .....  | 62        |
| 1.3. Metodologia da ação .....   | 66        |
| 1.4. Análise e tratamento dos dados recolhidos .....                             | 64        |
| 1.5. Resultados obtidos .....  | 82        |
| Conclusão .....  | 85        |
| Referências Bibliográficas .....   | 87        |
| Anexos .....   | I         |
| Anexo I .....  | II        |
| Anexo II .....   | XVII      |
| Anexo III .....  | XIX       |
| Anexo IV .....   | XX        |
| Anexo V .....  | XXI       |

## **Agradecimentos**

O presente Relatório de Estágio, produto de uma investigação inserida no âmbito do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, só sobreveio graças ao contributo e incentivo da Professora Paula Cristina Pereira na qualidade de orientadora. A ela devemos o testemunho enquanto investigadora e a exigência no rigor e clareza da nossa indagação filosófica. É também à sua pessoa que agradecemos as palavras de esperança que renovaram a nossa motivação na realização deste Mestrado.

Agradecemos ainda à nossa orientadora de estágio Fátima Tavares, e à professora Marta Brites pela colaboração na entrevista realizada. Reconhecemos o prestígio e humanidade de todos os professores com quem tivemos o privilégio de aprender na Faculdade de Letras, em especial a professora e também supervisora Lídia Pires.

Não podemos esquecer a confiança e palavras de encorajamento que nos foram dadas pela Professora Doutora Maria João Couto e pelo Professor Doutor Joaquim Escola.

Às minhas filhas agradeço a coragem e bravura com que embarcaram comigo nesta aventura. À Marta, minha filha mais nova, amorosa e companheira dedicada, que nunca duvidou deste caminho que resolvi perseguir.

## Resumo

O Relatório de Estágio, que aqui apresentamos, desenvolve-se no espaço da iniciação à prática profissional docente, no âmbito do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

Confrontadas, através da leitura do programa de filosofia, com o conceito de competência quisemos logo de início saber o que se entende por tão complexo conceito e como é que este interfere no contexto escolar.

Depois desta tarefa envolvemo-nos com o conceito de avaliação, também ele de difícil consideração. Surgem então as perguntas às quais queremos responder:

Como se avaliam as competências filosóficas?

Como se avaliam as competências transversais filosóficas?

A nossa problemática constituiu-se em torno destas questões. Procuramos compreender a distinção entre competências filosóficas e competências transversais.

Cientes da sua existência fomos procurar saber se existe dificuldade na sua distinção e avaliação.

Após a nossa pesquisa propusemos no centro de estágio uma abordagem destas questões. Fizemo-lo planificando duas aulas, de acordo com as propostas do programa, planeando as estratégias de acordo com a avaliação para presentirmos as dificuldades.

Para além disso, entrevistamos as docentes da disciplina do nosso centro de estágio, Colégio Nossa Senhora do Rosário, tentando perscrutar as vantagens e desvantagens do ensino de competências na disciplina de filosofia e sua avaliação.

Ficamos com a ideia de que chamarmos nomes novos a coisas antigas, fazendo-se com a teoria e a prática aquilo que nos é apresentado no mito de Procustes.

**Palavras-chave:** avaliação, competência filosófica, competência transversal, ensino de filosofia, educação.

## Abstract

The Training Report, presented here, is developed in the space of initiation to teaching professional practice in the Philosophy of Education Masters in Secondary Education.

Confronted by reading the philosophy program with the concept of competence we wanted early on to know what is mean by such a complex concept and how this is interfere in the school context.

After this task we engage with the concept of evaluation, and it's difficult consideration too. Then come the questions to which we respond:

How to assess the philosophical skills?

How to assess the philosophical soft skills?

Our problem was constituted around these issues. We seek to understand the distinction between philosophical skills and soft skills.

Aware of its existence, we find out if there is difficulty in their distinction and evaluation. After our research, we proposed the training center address these issues. We did this by planning two classes, according to the program's proposals, planning strategies in accordance with the evaluation for envision the difficulties.

In addition, we interviewed the teachers of our training camp subject, Colégio Nossa Senhora do Rosário, trying to peer into the advantages and disadvantages of teaching skills in the discipline of philosophy and evaluation.

We get the idea that we call new names to old things, making up with the theory and practice what is presented to us in Procrustes myth.

**Keywords:** evaluation, philosophical competence, cross-competence, philosophy of teaching, education.

## **Índice de ilustrações**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - A Ronda dos Prisioneiros (Van Gogh)1890 ..... | 84 |
| Figura 2 – Estructura de una polis: .....                | 85 |
| Figura3- Estado de natureza .....                        | 85 |

## Índice de tabelas

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - O “Quadrado das Competências” Almeida, Aires; Costa, António Paulo. (2004:20). .....             | 44 |
| Tabela 2 - Tabela adaptada de Almeida, Aires; Costa, António Paulo – Competências/Atividades. (2004). ..... | 56 |
| Tabela 3 - Tabela adaptada de Almeida, Aires; Costa, António Paulo – Atitudes/Instrumentos. (2004). .....   | 57 |
| Tabela 4 - Estrutura do guião da entrevista (adaptado de Afonso, 2005) .....                                | 66 |

## Introdução

Neste estudo pretendemos, fundamentalmente, responder às seguintes questões:

- 1) Como se avaliam as competências filosóficas?
- 2) Como se avaliam as competências transversais filosóficas?

A opção por este tema está associada à preocupação que temos vindo a sentir relativamente à avaliação educativa, nomeadamente, avaliação de competências no ensino da Filosofia. O modelo de aprendizagem centrado no desenvolvimento de competências impôs-se e preconiza uma mudança de ensino e de avaliação. Se para muitos esta é a oportunidade para refletir sobre a avaliação educativa, repensando até o próprio sistema de avaliação, para outros trata-se de dar nomes novos a coisas mais antigas.

No projeto DeSeCo define-se a competência como uma bagagem transferível e multidimensional de conhecimentos, habilidades e atitudes, que todos os indivíduos necessitam para um desenvolvimento satisfatório, inclusão e emprego, de que deviam beneficiar no final da educação obrigatória, constituindo-se base sólida para a aprendizagem ao longo da vida. O Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação, 2008: 38) associa ao termo competência, os seguintes descritores: “ (...) Competências básicas; Competências comunicativas; Competências disciplinares específicas; Competências em TIC; Competências linguísticas; Competências de escrita; Competências orais (...) Competências sociais; Competências transversais ao currículo (...); Competência informática; (...) Competências profissionais”, o que permite ilustrar a variedade de tipos de competência. Podemos ainda observar a distinção entre as competências-chave das restantes.

As competências essenciais na estrutura curricular portuguesa, incluem competências transversais, as quais definem o perfil de formação, e as competências específicas de ordem das disciplinas e/ou áreas. Para entendermos melhor este assunto é necessário perguntar porque é que as competências são hoje tão importantes. A globalização e a modernização criaram um mundo incrivelmente diverso e interconectado.

As sociedades enfrentam enormes desafios e mudanças para as quais os indivíduos devem estar preparados. O mundo mudou, e as competências para nos nortearmos nele também exigem transformações. Todavia, corroboramos Delors (2010:67) “ a educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela rutura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.

Parece-nos que a filosofia e a sua orientação humanista na formação integral dos estudantes deve ter um papel importante, provocando um desvio na visão excessivamente mercantilista da educação. Formar o estudante de forma completa para que possa contextualizar-se nesta sociedade que exige uma atualização permanente, respeitando a diversidade de culturas, é tarefa, também, do professor de filosofia.

Propomo-nos conhecer a importância dada às competências e sua avaliação nesta disciplina. Entre os professores a avaliação das aprendizagens é um debate difícil, e a relação entre as competências filosóficas e as competências transversais nem sempre é clara.

Para Boavida (2010:67) “ avaliar, sendo uma preocupação filosófica prioritária e uma atividade de base insubstituível, não pode ser deixada de fora de uma iniciação à filosofia digna desse nome.”. A avaliação de competências pode ser a oportunidade de uma avaliação autêntica como refere Bolívar (2010:235) “opuesta a otras formas tradicionales de evaluacion, quiere incidir en la transferencia de destrezas o competencias a situaciones de la vida, más allá de los ejercicios académicos del aula”. Assim dividimos este Relatório em dois capítulos a saber:

O capítulo I com pontos distintos onde se aborda o modelo de ensino orientado para o desenvolvimento de competências a partir das orientações da OCDE e do Relatório Delors tendo em conta o imperativo educativo “aprender a viver juntos”. Seguidamente consideramos a competência em contexto escolar, tentando a sua clarificação. Posicionamo-nos, de seguida, face à conceção de filosofia no Ensino Secundário.

Tratamos com mais acuidade o conceito de competência transversal e competência filosófica e a avaliação no ensino de filosofia.

O capítulo II apresenta uma proposta de prática docente a qual se relaciona com o problema da avaliação de competências no ensino da filosofia no ensino secundário, diretamente relacionada com os programas da mesma disciplina onde se realizou

estágio. Planeamos duas aulas pensando nas competências a serem desenvolvidas, e elaboramos duas fichas para o registo da sua avaliação.

Quisemos ainda entrevistar as docentes de filosofia do Colégio Nossa Senhora do Rosário a este propósito. Estas entrevistas foram analisadas e confrontadas com o que dizem os autores do enquadramento teórico.

## **Capítulo I**

### **O modelo de ensino e o desenvolvimento de competências**

---

## 1. O modelo de ensino e o desenvolvimento de competências

A abordagem por competências aponta e responde a uma problemática antiga da educação que é a necessidade e a aplicabilidade dos conhecimentos escolares, mas como refere Bolívar (2010: 10) “aun cuando el lenguaje y conceptualización de las competencias sean recientes, es preciso ressaltar que las mejores prácticas docentes han tenido como propósito el aprendizaje de competencias”.

A apropriação da noção de competência no espaço educativo remete-nos para situações onde é preciso decidir e resolver problemas, ainda mais quando se trata do ensino da filosofia. No que se refere ao ensino-aprendizagem, aparecem como refere Boavida (2010) quatro questões:

- o que ensinar?
- como ensinar?
- para quem ensinar?
- a quem ensinar?

Ora, qualquer destas questões obtém fácil resposta nas diferentes disciplinas, contudo o mesmo não acontece com a filosofia, pois “ensinar filosofia é uma questão especificamente filosófica, porque os problemas do ensino da filosofia são problemas filosóficos.” Boavida (2010:19). Pensar a vida e seus problemas, não é o mesmo que repetir os pensamentos de outros sobre ela. Mais importante do que ensinar aos alunos um grande número de saberes separados, é levá-los a mobilizar os saberes em situações significativas. No caso da filosofia, mais importante que o saber é o uso do saber, ou o saber em uso.

O importante é a capacidade que o estudante possui para fazer uso dos conhecimentos. Documentos legais como L.B.S.E. e diferentes decretos indicam em Portugal as diretrizes desta abordagem. Se olharmos a revisão curricular que ocorreu a partir de 1997 constatamos uma deambulação conceptual da competência, e nessa medida percebemos a apropriação da noção ligada a um saber específico.

É também interessante notar que a referência a competências é retomada nos pontos sobre “avaliação” e “certificação dos cursos.” De referir o apelo que é feito pelo programa de Filosofia, no sentido de desenvolver competências dialógicas, de argumentação de conceptualização e problematização, sem esquecer a necessidade de ampliar, nos jovens adolescentes, as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação, análise, entre outras enunciadas.

É inevitável mencionar que o conceito de competência está orientado para a empregabilidade e produtividade do estudante e é, segundo Trillo (2010: 22), “muy utilitarista, muy conductista, muy mecanicista y fragmentador del conocimiento, muy subordinado a las necesidades coyunturales del empleo y, finalmente, muy manipulador”. Visto desta forma perverte a proposta de ensino centrado no indivíduo, centra-se, sim na sociedade na qual o estudante se deve incluir. Considerando este um perigo, o Relatório da Unesco afirma que “a educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento” Delors (1998:85).

Apela-se a uma missão, fundamentalmente, humanista da educação, inscrevendo-a como condição do desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa. Assistimos ao desenho de novas regras na educação, como refere Tardif & Lessard (2008:260-261) “a disputa entre uma política educativa neoliberal e uma política humanista-igualitária; a transformação do papel do estado; a ascensão do modelo mercantil; a globalização e o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação”. Conforme a OECD (2012) “Afirma – se ainda que a educação se tem que reinventar para que possa ter impacto no progresso económico e social dos países..

Estamos, deste modo, perante uma proposta que pretende fazer das competências básicas a norma universal. Como refere Sacristán “esta extrapolación convierte las competencias en instrumentos normativos, a partir de las cuales se busca la convergencia de los sistemas escolares, tomando las competencias como referente de la estructuración de los contenidos de un curriculum globalizado” (2008:25).

Neste sentido, também Perrenoud (2001) questiona se a única inspiração das reformas curriculares não será o contágio entre o mundo laboral e mundo educativo. Afirma também existirem duas ideologias: por um lado o desejo que a escola produza indivíduos que se adaptem ao mundo económico como trabalhadores e consumidores, por outro lado os que querem uma escola que desenvolva pessoas autónomas e reflexivas.

Naturalmente, partindo do conceito de competência, somos reencaminhados para uma enorme complexidade. Compreendemos também, que a abordagem por competências privilegia os métodos ativos, considera a mudança de práticas que apontam para a substituição do ensino de um saber morto para um ensino que permite resolver problemas. Ela dá sentido às aprendizagens tornando-se a oportunidade há

muito desejada. Por isso, corroboramos Peixoto quando afirma que a aproximação por competências ao ato de ensinar se faz do seguinte modo:

- “- abordar os saberes como recursos a mobilizar;
- diversificar os meios de ensino;
- adotar uma planificação flexível das atividades letivas;
- orientar as experiências letivas para o problem-based e Project-based learning;
- promover a articulação entre saberes ministrados no âmbito das diferentes disciplinas;
- fomentar a avaliação formativa.” (2010:1)

Esta abordagem torna-se adequada na medida em que conduz a uma crítica ao ensino e aprendizagem estanques. Entendemos que poderá contribuir para dar sentido às aprendizagens, tornando-as mais eficientes. É fundamental ligar os saberes a situações e problemas dando um significado útil às aprendizagens. É necessário, antes de mais, saber como substantificar a abordagem por competências. Como refere o autor, ela está vinculada ao mundo da economia e do trabalho. Pode, por isso, ser considerada um novo fôlego que é dado ao mundo educativo, ligando-o às práticas sociais, às situações complexas, aos problemas, mas também a novos projetos, a novas orientações em função do mundo real. Para os céticos desenvolver competências é uma tarefa que se opõe ao desenvolvimento de saberes. Segundo esses, a missão da escola e da educação é prioritariamente instruir, transmitir conhecimentos. Porém, para Perrenoud,

“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.” (2008:2)

Por um lado, a abordagem por competências poderá permitir, neste sentido, uma educação integral onde a situação de aprendizagem se torna central, relativamente à organização dos saberes escolares por disciplina. Desse modo, poderemos investir nos sujeitos estudantes contribuindo para o seu crescimento enquanto criadores da sua própria visão do mundo e do seu saber. Por outro lado, a verdadeira questão seria o

debate sobre as finalidades principais da escola e da educação e os equilíbrios a serem respeitados nos programas.

Queremos dizer que, quer a visão utilitarista, quer a visão libertadora da escola requerem saberes e competências, assumindo que os programas constituem instrumentos pedagógicos e didáticos essenciais à seleção, integração e mobilização de conhecimentos. Efetivamente, os programas não propõem contextos, os quais são indispensáveis às situações de ação para a mobilização de competências, entregam a responsabilidade aos professores. Estes, quando procuram desenvolver competências são responsabilizados pela escolha das suas práticas, mas aqueles que não se interessam por uma abordagem profunda das competências ficam confinados à transmissão de conteúdos.

Para Perrenoud “no hay, pues, contradicción fatal entre los programas escolares y las competencias más simples o sencillas.” (2008:3). Podemos dizer que é mais fértil e fecundo descrever e organizar a diversidade de competências do que ficarmos detidos num debate sem fim sobre este conceito. Para tanto, é necessário compreender que os exercícios escolares clássicos consolidam as noções, eles não trabalham a transferibilidade. As noções fundamentais aprendem-se na escola, à margem de qualquer contexto, tornando-se por isso saberes mortos imobilizados. “La mayoría de los conocimientos acumulados en la escuela son inútiles en la vida cotidiana, no porque carezcan de importancia, o no sean pertinentes, sino porque los alumnos no los han ejercitado en situaciones concretas.” Perrenoud (2008:5).

Esta situação, segundo o autor, implicaria uma transformação dos programas para se poder exercer a «transferibilidade» que conduziria à mobilização de saberes. O problema é antigo e hoje, como outrora a escola não cumpre o seu papel essencial que é dar ferramentas para dominar a própria vida e compreender o mundo.

Pensar todas estas alterações, sem as acompanhar com a mudança de pedagogias e de avaliação, é apenas uma falsa questão. Continua-se, no nosso entender, a permitir que os estudantes saiam desprovidos de competências indispensáveis para viver no século XXI, como refere Perrenoud

“Lo que llamamos “enfoque por competencias” se limita a menudo, en las medidas curriculares actuales, a enfatizar las capacidades, disciplinares o transversales (...) Dar una importancia real a la transferencia y movilización de recursos, es, como se ha visto:-Construir os saberes a partir de los problemas antes que desarrollar o

centrarse en el texto del saber;- Enfrentar a los alumnos a situaciones inéditas y evaluar su capacidad de pensar de manera independiente, asumiendo riesgos.” (2009:55,56)

Acresce ainda, e reforçando o que temos vindo a dizer, a consideração de “La mayoría de los conocimientos acumulados en la escuela son inútiles en la vida cotidiana, no porque carezcan de importancia, o no sean pertinentes, sino porque los alumnos no los han ejercitado en situaciones concretas.” Perrenoud (2008:5).

Este modelo de ensino centrado em competências apresenta-se para nós, muito mais como uma aspiração do que um conceito com significação clara. De facto, consigo trouxe a urgência de mudar os sistemas educativos sem antes conhecer o que funciona bem e o que não funciona no estado atual. Se este modelo tiver apenas como objetivo a sociedade e a padronização dos saberes dos indivíduos, então ele é muito utilitarista e mercantilista. Todavia, se se pretende transformar a forma de ensinar e avaliar, dando o protagonismo ao indivíduo e às situações concretas da sua existência, o modelo em questão pode ser o caminho que leva à mudança.

Estamos perante uma dupla pressão; por um lado, representar um recurso ao lado de outros para uma educação melhor, mais democrática e equitativa, por outro lado, representar uma estratégia aberta ou subtil para ajustar a educação à globalização neoliberal, aos imperativos de mercado depredador, ao estabelecimento de critérios de excelência e distinção, à separação entre quem sabe e está destinado a empregos, salários e uma vida digna, e os que não sabem e estão quase condenados à precariedade laboral, pessoal e social.

Como refere Gimeno Sacristan,

“ (...) a entrada do mercado na educação tem roubado, subtraído, a capacidade de racionalização que poderiam ter os professores para dá-las aos consumidores. Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência, quem manda é o gosto do consumidor.” (2002:23)

Entendemos, de acordo com o mesmo autor, que

“para educar é preciso ter um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto e emancipação social, pessoal

etc. Os motivos, as motivações do professorado, têm sido um capítulo ausente”  
(2002:26).

## 1.1. Competência em contexto escolar : clarificação do conceito

O conceito de competência reveste-se de diferentes matizes podendo até ocultar o seu verdadeiro significado no âmbito da educação. Não podemos deixar de salientar a forma como é utilizado em várias perspetivas, nomeadamente, gestão, formação, política, psicologia. O interesse pelas competências tornou-se numa moda. Contudo os efeitos de moda podem levantar problemas quando se adotam conceitos e práticas de forma irrefletida. Salientaremos aqui as considerações de diferentes autores que, de algum modo, consideramos pertinentes para a problematização da aplicação deste conceito em contexto de ensino. Como alguns afirmam, o conceito de competência é um “camaleão conceptual” (Boltanski e Chiapello: 1999), é contingente. Uma das dificuldades é a de ele ser uma noção familiar e, por isso, ser mal-entendido. A competência em educação pode ser ao mesmo tempo um risco e uma oportunidade, como aliás, já tínhamos visto.

Os perigos da valorização das competências em contexto escolar são bastantes, mas apesar de tudo, o conceito de competência merece uma clarificação. Neste sentido, defender competências autênticas implicará que os estudantes acedam a um saber – vivo, que se apresenta reflexivo e crítico. A inserção das competências ao nível dos sistemas educativos, não deve reproduzir a lógica economicista, mas fomentar a capacidade transformadora que a escola tem.

A este propósito, Escudero refere que a estrutura interna da competência é a “(...) comprensión, el juicio e la movilización de diversos recursos cognitivos, personales, sociales y éticos, (...) así como la capacidad de aprender a aprender, que es esencial para captar su carácter evolutivo” (2008:1). Para este autor, as competências descrevem o que se pretende que os estudantes cheguem a aprender e são, no fundo, a possibilidade da mudança para o foco da aprendizagem. Contudo, segundo ele, temos que nos questionar sobre a possibilidade de as competências quererem ressuscitar os objetivos, ainda que de maneira camuflada através da linguagem, ou serem, efetivamente, algo de novo e por isso diferente “(...) algo con lo que operar de acuerdo con criterios, principios y prácticas substantivamente distintas a las del modelo o de diseño en base a objetivos precisos, conductibles, jerárquicos y fácilmente evaluables” (2008:2). Na linha deste autor, o núcleo central da competência é a meta-competência, ou seja, o carácter evolutivo no sentido de ampliar e enriquecer pensamento e ação a partir da reflexão e avaliação da prática.

Nesta tentativa de nos aproximarmos ao termo competência, não nos podemos esquecer daquele a quem a competência se refere, mencionando um conjunto de valores que podem converter os seres humanos em seres «superiores»: o objetivo básico da educação é afinal tornar alguém competente. No essencial, tal como a define Le Boterf (2005), cujo pensamento convocamos por considerarmos pertinente neste contexto, a competência é a capacidade de realizar ações inteligentes perante problemas complexos em contexto. Assim, a competência tem um carácter holístico e evolutivo. Genericamente, este conceito só ganhou importância a partir dos anos 70, substituindo progressivamente o de qualificação. Esta preferência acentuou-se nos anos 80 e culminou nos anos 90. Aparece essencialmente como uma nova abordagem do “capital humano” no quadro de uma relação com uma empresa ou emprego particular.

Esta noção foi evoluindo do ponto de vista do conteúdo. Aquilo que é realmente novo é o debate a que a noção de competência deu lugar, no âmbito da educação, uma vez que o conteúdo dado a esta noção já não é evidente, como aliás refere Roldão:

“As razões pelas quais a competência ganhou visibilidade e centralidade no quadro teórico curricular das últimas décadas do século XX prendem-se com a descaracterização ou esterilização da instituição escola, e do saber por ela produzido face a uma sociedade potencialmente geradora de conhecimento”. (2005:2,3)

Neste sentido, o conceito de competência é equacionado pela autora em torno de princípios de referência:

- 1º -o currículo de formação;
- 2º -o saber em uso;
- 3º -o uso do saber;
- 4º -a transposição;
- 5º - a mobilização.

Este último é a essência da competência “(...) ao mobilizar integram-se conhecimentos e situações anteriores, produzindo sobre as mesmas interpretações e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do contexto.” (2005:6). Acresce o facto de o individuo competente ser aquele que é capaz, não somente de executar o prescrito, mas de ir mais além, fazendo face a eventualidades e a acontecimentos. Não basta possuir competências; é obrigatório ser capaz de as fazer evoluir.

Também em Tardif (2003), a competência é definida como um saber agir complexo que utiliza eficazmente uma variedade de fontes. Tudo isto leva a considerar não as competências de um indivíduo, mas a sua capacidade e as condições necessárias para que aquelas possam evoluir e para que outras possam ser construídas. Não basta possuir conhecimentos, saber fazer, qualidades, cultura, experiências profissionais; é preciso ter capacidade para os combinar fazendo face a situações e ações que devemos desenvolver, conforme nos sugerem os autores já citados.

Deste modo, para agir com competência é preciso ser capaz de mobilizar, não apenas os seus próprios saberes, mas os que são capitalizados nas redes de recursos e participar na atualização e na renovação destes últimos.

Naturalmente, para o consultor Le Boterf (2005), os contextos de trabalho são hoje caracterizados pelo acidental e pela inovação, e ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis. As competências são a verdadeira riqueza e marcam a diferença. Os portadores de competências são geradores de valor, são a riqueza humana, em vez de recurso humano; conforme o autor supracitado. A noção de competência é a relação entre um saber fazer, saber ser e um saber estar. A competência deve ser considerada como um processo; porém é entendida, por muitos, como aplicação de saberes teóricos ou práticos, ou como um conjunto de aptidões, ou de traços de personalidade (rigor, espírito de iniciativa, tenacidade).

A competência não é uma soma de *saberes*, de *saberes fazer* aliados congregados por um *saber ser*, pois não basta ter disposição para agir com competência. São necessários dispositivos que permitam essa realização. Ser competente é saber o que fazer e quando. Diante da complexidade, do imprevisto temos de negociar, arbitrar, fazer escolhas, correr riscos, reagir a problemas, inovar e assumir responsabilidades. Conforme o autor, podemos distinguir entre competências requeridas e competências reais, isto é, entre “um saber fazer em situação de trabalho” e um “um saber agir em situação de trabalho”. Podemos, por isso, distinguir entre inovação e complexidade e repetição e simplicidade; entre *saber fazer* e *saber agir, interagir*.

Sendo assim, reconhecer-se-á que uma pessoa sabe agir com competência se souber combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes (conhecimentos, saber fazer, qualidades, redes de recursos); para realizar, num contexto particular, atividades a fim de produzir resultados. O *Saber fazer* ou a atividade não são suficientes para identificar uma competência - ser competente é agir igualmente com autonomia, quer dizer, ser capaz de autorregular as suas ações. Saber, não somente, contar com os seus

próprios meios mas procurar recursos complementares. Estar preparado para transferir, quer dizer, reintegrar as suas competências noutro contexto. A competência requerida é como se fosse uma partitura, mas a competência real manifesta-se na interpretação dessa partitura. O que se pede é que cada um construa a sua própria resposta pertinente, a sua própria maneira de agir, que dê visibilidade àquilo que à partida é oculto.

Perrenoud (1999) numa dimensão pedagógica define competência como capacidade de articular um conjunto de esquemas, situando-se, portanto, além dos conhecimentos, permitindo mobilizar os conhecimentos no contexto e no momento certo. É, enfim, a capacidade de agir eficazmente em determinada situação utilizando conhecimentos sem se limitar a eles, ela não é um estado. “A competência não se constrói como um muro de pedreiro e os recursos não são comparáveis a tijolos” Le Boterf (2005:42). Sendo assim, a competência real não está nos elementos que a compõem, mas na maneira como eles se relacionam e se entrelaçam. A competência real não é a adição de competências técnicas, sociais, éticas, teóricas, práticas. O que certamente se pode afirmar é que a competência real é uma relação construída. Inventar é distinguir e escolher, e é cada pessoa que constrói a sua própria combinação para reagir e resolver um problema. A competência real é o estilo próprio de cada um.

Palavras como colaboração, cooperação, autonomia são cada vez mais utilizadas em educação e visam o desenvolvimento essencial ao exercício pleno da cidadania, onde a partir da colaboração e cooperação cada um pode construir a sua autonomia. Naturalmente, cada pessoa tem uma forma própria de agir para executar com competência uma certa atividade. Cada vez mais somos levados a entender o ensino, a escola, como uma rede de competências onde cada indivíduo tem necessidade do contributo do outro e onde a resposta a um problema é necessariamente a resposta da rede. O trabalho transformou-se, assim como o sentido pessoal do mesmo. Vivemos hoje numa sociedade de risco e de individualização. Numa sociedade do conhecimento. Não podemos continuar a proceder como outrora.

Os estudantes têm de pensar mais profundo e proceder de modo mais consistente, num nível mais elevado do processo cognitivo. Na conceção de Roldão (2005), esta sociedade altamente tecnológica assenta em pressupostos de conhecimento e eficácia sustentada por dispositivos que criam e comunicam informação, potencialmente geradora ou não de conhecimento. Isto descaracterizou ou esterilizou a instituição escola e o saber que ela produzia. Provocou uma separação entre o saber escolar, saber científico e cultural e o saber prático. Ora, perante esta situação, a escola

tem que avivar aquela que é a sua verdadeira finalidade: tornar os *aprendentes competentes*.

Hoje, as competências mais requeridas pelas empresas são as de aprender a aprender, gerir e tratar a informação, dedução e análise, capacidade para tomar decisões, capacidade de comunicação e domínio de línguas, trabalho em equipa, pensamento criativo, raciocínio estratégico, flexibilidade, autodireção e autodesenvolvimento. São competências transversais. Do mesmo modo, o desenvolvimento de competências no ensino exige experiências de aprendizagem significativas, casos reais, problemas e situações vitais. A conceção do conhecimento, que existe neste novo paradigma de competências, conduz à integração entre teoria e ação prática, à importância do contextual, à integração e diversidade de pontos de vista.

Bernard Rey (2005) distingue três graus de competência.

A competência de primeiro grau, que pressupõe a capacidade de executar uma operação ou sequência predeterminada de operações, como resposta a um sinal. Trata-se, então, de um processo ou “competência elementar”, por vezes usada como sinónimo de habilidade. Esta definição de competência não corresponde, de facto, a uma competência nova, pelo contrário trata-se de um procedimento elementar e automatizado, mas esse procedimento será essencial à demonstração de níveis mais complexos de competência.

A competência de segundo grau requer que o indivíduo, confrontado com uma situação inédita, não só possua uma vasta gama de competências elementares, mas também que as escolha e combine de forma adequada à situação. Requer, assim, que o indivíduo interprete a situação, podendo também ser designada competência elementar com enquadramento. A competência efetiva, na medida em que não se baseia no confronto com uma situação nova, pelo contrário trata-se de um procedimento elementar e automatizado, será essencial à demonstração de níveis mais complexos de competência.

A competência de terceiro grau, ou competência complexa, vai mais longe, pois exige que o sujeito combine adequadamente diversas competências elementares, de modo a responder a uma situação que não é apenas nova, mas também complexa.

Esta forma de organizar e classificar as competências permite, de algum modo, constatar concordância com a consideração de Le Boterf (2005) mais associada ao mundo laboral, mas admitindo-se um contágio. Assim, as competências podem dar outro sentido às aprendizagens escolares renovando a educação e potenciando uma

cidadania ativa, como bem refere Bolivar (2010). A competência, segundo Felipe Trillo (2005), é o conjunto de conhecimentos, de atitudes e de habilidades que se aplicam no desenvolvimento de uma profissão. Os conhecimentos são os saberes, o entendimento e compreensão do conhecimento próprio de um campo cientificamente validado e historicamente acumulado. As habilidades são o *saber fazer*, ou seja, um certo domínio na criação e desenvolvimento de determinadas destrezas cognitivas e motoras que levam aquele que as executa a decidir o que é necessário num determinado momento, e o que é preciso fazer para o conseguir. As atitudes referem-se ao *saber estar* e ao *saber ser* que inclui o *saber sentir* no que concerne às relações interpessoais, a certos princípios éticos e também ao equilíbrio emocional. (2005:88) O conhecimento só pode considerar-se verdadeiro se implica capacidade e possibilidade de uso. Conforme Roldão (2005), a música de Beethoven pode não ter uso para quem não é músico, mas será *um saber em uso* se permitir ao indivíduo entender mais, fruir melhor e participar com mais conhecimentos na cultura em vive. O saber em uso, tornado competência, institui-se em capacidade de uso em novos contextos. Não depende do contexto em que foi inicialmente adquirido. Implica, sim, capacidade de transpor saber(es); adequando o uso a cada novo contexto.

## 1.2. O Ensino de Filosofia no ensino secundário

De facto, se a abordagem por competências se pode revelar uma oportunidade de renovação, então essa renovação deve acontecer disciplina a disciplina. Tal como refere Carrilho “ (...) se há disciplina cujo estatuto tenha variado no conjunto dos currícula escolares, surgindo ora pletórico e dominante em relação às outras disciplinas, ora encurralado e em quase desaparecimento, essa disciplina é a filosofia.

E poucas disciplinas terão também suscitado tantas discussões e debates sobre o seu nível de inserção, o seu tempo de lecionação escolar, e, sobretudo, os seus conteúdos e objetivos.” (1987:25-26). A forma interrogativa desta dificuldade, já colocada por Boavida (2010) neste trabalho, ressurgiu com o pensamento de Carrilho, segundo o qual “foi com a moderna criação do ensino secundário e o estabelecimento dos seus programas que este conjunto de problemas se tornou mais premente: ensinar *o quê? como? e para quê?* tornam-se problemas que a filosofia não pode contornar.” (1987:26).

Tudo passa, visivelmente, pela posse de uma conceção de filosofia que se adquire depois de respondermos à pergunta -O que é a filosofia?- cujas respostas não são uníssonas. Como refere (Almeida&Santos:2004), a conceção de filosofia tem consequências didáticas e pedagógicas, mas o programa pode oferecer uma abertura.

Neste encadeamento se afirma, que o ensino da filosofia deve partir do vivido para o pensado, em torno do *problem solving approach*. Os alunos devem formular e discutir problemas filosóficos a partir das suas próprias vivências. De salientar, que para o autor citado, tal como para nós, confundir a história da filosofia com a filosofia é o mesmo que confundir o historiador da música com o músico.

Não podemos esquecer que “ enquanto atividade livre do homem, a filosofia é transhistórica. (...) compreender filosoficamente a história (também a história da filosofia) é encontrar a liberdade na sua conjugação com o fundamento. Fundamento que não se deixa possuir (...),que se não deixa resolver em qualquer teoria; que se não dá atualmente num só «golpe de vista»” Cantista (1988: 264).

Ainda assim, podemos apresentar conforme Carrilho

“duas principais formas que, hoje, pode tomar o ensino filosófico: uma que designarei por *descritivo-doutrinária*, outra por *conceptual - problemática*. No primeiro caso trata-se de um ensino informativo (...),e cujo maior risco é o de

esbater a especificidade da atividade filosófica. (...) É este risco que o ensino conceptual-problemático procura evitar: ao ligar o conceptual e a problematidade.” (1987:12-13).

A filosofia é a disciplina essencial para o desenvolvimento dos jovens como pessoas e cidadãos de sociedades democráticas e livres. Por isso, ela se encontra ao serviço da educação. Ações próprias desta prática como: a compreensão do fazer humano; o exercício mental; etc podem ser de enorme contributo.

Para Mejia; Gutierrez (2011) a filosofia deve ser entendida como escola da liberdade, aperfeiçoadora de uma série de competências para compreender o mundo. Concomitantemente Freire afirma que “ o melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo o pensar e corre o risco de pensar também” (1985:95).

De ressaltar, que nos objetivos da filosofia enunciados no programa oficial, o desenvolvimento do espírito crítico é central. Pretende-se que se ajude os jovens a pensar por si mesmos e de forma consequente. Aprender a ser crítico é aprender a apoiar sempre as suas opiniões em bons argumentos, mas também a avaliar os argumentos alheios e rever as suas opiniões, fundamentalmente, “aprender a viver juntos”. Ao ensinar a ser crítico cultiva-se o espírito aberto dialogante o que é imprescindível a uma cidadania livre e responsável.

Porquanto, no dizer de Boavida (1991), o atual programa de filosofia, embora siga a estrutura dos programas anteriores procura dar maior incidência à atividade filosófica. Sendo assim “fundamental para o ensino da filosofia e, portanto, para a motivação dos alunos, que eles a entendam e a cultivem como atividade e não só como resultado dessa atividade.” (1991:67).

A filosofia surge como um conjunto de procedimentos de explicitação de conteúdos da experiência, que pretendem ampliar a nossa compreensão do mundo através de conceitos. Por isso, a problematização se apresenta como o aspeto fundamental do seu ensino. Ela é, por excelência, atividade crítica e racional que apela à intersubjetividade, exigindo rigor e clareza.

Ora a atividade crítica exige a argumentação, que exige método e domínio das técnicas necessárias. Podemos convocar o pensamento de Cantista quando afirma que

“ filosofar é sempre ocupar-se da formulação do fundamento, a relação com o passado vai além do estrito perfil da obra feita, e as relações históricas estabelecem-se a partir de um «fundo» comum, e não segundo o simples e linear fio da sucessão

temporal. A raiz do filosofar é livre (...) e esta consideração da liberdade é absolutamente imprescindível para o reto equacionamento da sua emergência histórica.” (1988: 265).

### Também para Boavida

“mais importante que o espólio da cultura filosófica, tanto para a análise da sua natureza, como para o seu tratamento pedagógico, é a atividade racional que está subjacente. Porque tem sido essa atividade, fruto da inquietação e da necessidade de compreender, a fonte de novas ideias ou teorias contra ideias plausíveis e geralmente aceites, ou contra domínios nebulosos e incompreensíveis.” (1991:76).

A filosofia é filha do seu tempo e é urgente ensinar os viventes a pensar o vivido sem perder a capacidade de repugnar a banalidade e a rotina. Tudo isto porque, na linha de entendimento do autor acima citado

“ a filosofia, desligada do enfrentar sofrido dos problemas (novos) ou do reformular e repensar, concreto e sentido dos antigos (tornados novos) deixa de ser filosofia, mesmo que a palavra continue a designar esse produto, e até a ter lugar nos curricula, tanto das escolas secundárias como superiores.” (2010:30).

Concomitantemente, a conceção que temos de filosofia implica necessariamente uma forma de a ensinar, porque “ ao fazer-se está a filosofia a exemplificar o único modo verdadeiro de a fazer aprender, que é sentir os problemas e pensar sobre eles.” Boavida (2010:30).

Naturalmente, os alunos só poderão compreender em contexto, com sensibilidade para sentir o problema, manifestando-o através do discurso e vivificando-o com a sua experiência pessoal, simulando a atividade filosófica. As dificuldades, já o sabemos, são imensas; é mais fácil ensinar as soluções, mas acreditamos que não serão insuperáveis. Acresce que “los problemas filosóficos participan del rasgo geral de todos los demás problemas; pero, al mismo tiempo, tienen un carácter peculiar, ya que ellos son, eminentemente, problemas conceptuales.” Izuzquiza (1982:39). Por certo, não se deve nunca confundir informação com problematização. Na verdade, os problemas filosóficos encontram-se, não se escolhem. Sendo problemas conceptuais são gerados por dificuldades normativas, intra científica, de visão do mundo, como apresenta

Laudan, citado por Carrilho (1987). De facto, sem perplexidade e sentido do problemático não existe sucesso no ensino da filosofia.

Acordamos com Boavida (1991), quando afirma que a especificidade da Filosofia desencadeia inúmeras questões que têm que ver com os objetivos e processos a empregar no seu ensino. Para ele “ a filosofia é, para já, um domínio em aberto. Mas o facto de o ser, em virtude das múltiplas perspetivas que pode apresentar, não significa que elas não pressuponham, precisamente, uma certa ideia de filosofia” (1991:6). Chama ainda a atenção que “se afigurará até mais necessário e mais possível (...) se em vez de um conceito de filosofia bem definido e unívoco tivermos uma clara noção da sua exigência enquanto atividade racional.” (1991:10).

Quando pensamos a natureza da filosofia associamos de imediato o problema do ensinável em filosofia. Se a tentarmos abordar pelo processo mental que a sua atividade implica evitamos, com certeza, aquilo que, eventualmente a limitará e condicionará. A atividade filosófica é uma dinâmica mental de compreensão ou fundamentação na base dos processos de análise e síntese.

O pensamento filosófico tem, por isso, um carácter de autonomia e de liberdade, implicando um compromisso total, intelectual e afetivo. A filosofia resulta da vontade de compreender a realidade e da insatisfação intelectual, da dúvida face ao compreendido. Por conseguinte, se poderá dizer que a atividade de que falamos está dependente das situações concretas e interpenetrada dos elementos do real circundante.

Para Innerarity (1996:10), “a filosofia não é um exercício mental objetivo exterior e abstrato, completamente alheio a quem o realiza, indiferente à paixão existencial que está na sua própria origem.”.

Como refere o programa da disciplina a “aproximação entre a filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina não apenas no processo de saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, diretamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária.” p:4 A este tipo de questões junta-se uma outra para nós mais pertinente:

Que conceção de educação temos enquanto professor de filosofia no século XXI?

O professor de filosofia só pode entender a educação como diálogo do presente como passado, e que aquilo que a humanidade verdadeiramente precisa, como afirmou Marcel citado por Escola (2011) é de verdadeiros educadores.

Hoje como no passado recai sobre a educação a esperança de um renovamento do homem. Efetivamente pretendemos demonstrar que as metáforas de alimentação, condução e caminho são aquelas com as quais temos mais afinidade sem desestimar outras, também elas muito importantes. Na tensão do presente no qual nos encontramos, consideramos pertinente colocar em diálogo autores como Morin, Delors, Marcel através de Escola, Carvalho para apresentar a ideia de esperança como orientadora do nosso caminho como professor de filosofia e suas competências.

A meditação que cada um destes autores levou a cabo iluminou-nos um itinerário que só poderá ser de responsabilidade, compreensão, encontro, escuta, esperança, comunicação e amor num mundo errante na incerteza e no erro.

Não podemos nunca deixar de colocar a questão inicial, pois dela depende toda a nossa atuação enquanto educadores. Quem educa tem que ter um projeto, tem que ser otimista, acreditar no homem e no futuro, tem ver sempre mais adiante para discernir o que vale a pena ensinar neste nosso mundo intoxicado, onde a educação é o vale onde todas as águas veem desaguar. Atualmente, continuam verdadeiras as afirmações de Marcel no que se refere ao papel insubstituível da educação no desenvolvimento da capacidade crítica, na busca da verdade, e mesmo na capacidade de estar em silêncio e recolhidos.

O professor de filosofia deve, no nosso entendimento, ser aquele que indica caminhos, trilhando-os com a pessoa do aluno na esperança de se poder encontrar com ele através da escuta, do diálogo, do respeito, e acima de tudo com uma enorme responsabilidade dizendo muitas vezes: não sei para onde vou, só sei que não devemos ir por aí!

Fazemos nossas as palavras de Escola (2011:451) “A educação enquanto processo sublinha a condição do existente, que traz inscrito essencialmente a marca da abertura ao mundo e aos outros.”

São com efeito estas as ideias dos autores supracitados que nos acompanharão na nossa atividade docente. Consideramos que a esperança na filosofia e a filosofia como esperança, podem ser ainda um revezamento.

Pensamos que a educação tem que ver com as nossas relações, com as comunidades às quais pertencemos, com os nossos locais de trabalho. Tem que ver com

o nosso planeta e com o universo. Tem que ver conosco, com o trabalho que fazemos, mas acima de tudo tem que ver com o nosso direito de imaginar. Imaginar um contexto em que cada um de nós é respeitado por aquilo que é.

Como refere Morin (2004) a educação tem uma missão e nesse sentido os professores, e ainda mais os professores de filosofia, devem guiar cada um na sua existência a caminho do aprender a ser. O professor de filosofia poderá ajudar o seu aluno a tornar-se cidadão protagonista, que de forma consciente e crítica, seja capaz de construir uma sociedade-mundo e uma civilização planetária.

No dizer de Delors (1996) todo o ser humano deve ser preparado graças à educação para formular os seus juízos de valor de modo a poder decidir por si mesmo a forma como deve agir perante as diversas circunstâncias que a vida lhe apresenta.

Naturalmente, e corroborando Carvalho (1992), a educação é uma inevitável prática antropológica que não deve submeter-se passivamente a diretrizes políticas, sociais e culturais, e muito menos económicas.

Porém, aquilo que hoje observamos é uma perspetiva mercantilista da educação e uma enorme dificuldade na manutenção da sua autonomia e originalidade, colocando em risco a construção da autêntica consciência antropológica, como aliás refere o autor acima citado. Trata-se com efeito da liberdade de quem educa e de quem é educado, e ainda dos perigos de manipulação aos quais estão sujeitos os indivíduos da contemporaneidade.

A educação já não pode ser uma promessa de futuro, foi substituída como refere Bauman (2008) pela fórmula “educação ao longo da vida”, mas esta fórmula não pode negar os números monstruosos de desemprego colocando debaixo de fogo a própria dignidade humana.

Se o Relatório de Edgar Faure “*Aprender a ser*” manifestava uma enorme preocupação relacionada com a evolução da técnica temendo a desumanização do mundo, admitimos que este fenómeno tem ainda hoje uma enorme amplitude, trata-se por isso, quando falamos de educação, de auxiliar cada um a compreender o mundo, e neste sentido a educação deverá ser também uma viagem interior. Aprender a ser é de facto um pilar importante a que devemos juntar o aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos.

Num tempo em que tudo se vende, até o que outrora se tinha que fazer, urge que ensino seja uma missão de transmissão de estratégias para a vida, onde se evidencie o

amor pelo conhecimento, mas também o amor pelo outro, porque como refere Carvalho (1992:16) "educar sem projeto não é, finalmente, educar."

No ato educativo existem protagonistas parceiros com um fim comum, ambos com potencialidades, o educador deve manter-se atento para a ação de tirar para fora, no momento oportuno, aquilo que se encontra em potência no outro, o educando, tendo este um papel ativo.

As metáforas de caminho e de escuta, configuradas no pensamento marceliano segundo o Escola (2011), parecem-nos, junto com a de alimento e de condução, aquelas que melhor se adequam à nossa consideração acerca de educação e filosofia como encontro e diálogo.

Neste tempo de incerteza o nosso caminho far-se-á de esperança como afirma Morin (2000:121) "Não é a esperança que faz viver, é a existência que cria a esperança que permite viver."

Filósofo e filosofantes serão sempre viajantes que farão caminho ao andar, como diz o poeta António Machado: Viajante, não existe caminho, o caminho nasce da tua caminhada (...) o caminho faz-se caminhando, (...). O homem continua a ser um viandante neste tempo de crise, mudança, e transformação. O professor de filosofia ou educador mostra ou indica os vários caminhos existentes, porque o grande caminho não tem portas, milhares de caminhos conduzem até ele.

Em defesa daquilo em que acreditamos ser a educação filosófica, ela aparece-nos ligada ao nosso direito de imaginar já que, como refere Carvalho (1992: 148), "é à imaginação que se reconhece agora uma competência decisiva para a edificação de projetos", entendemos que a crise é a mudança no caminho, onde cada momento exige uma nova adaptação, e onde ensinar só pode significar indicação de caminhos possíveis, para os quais necessitamos de um companheiro de viagem assumindo os riscos. Doravante, a filosofia deverá reforçar as atitudes e as aptidões que nos permitirão superar obstáculos e incerteza, alimentando-nos de esperança.

Conforme Bauman (2008) a educação, tal como foi concebida ao longo da história e da civilização, está a receber duros golpes. Parece que hoje todos deslizamos sobre uma camada muito fina de gelo e que a salvação está na velocidade que adquirimos.

Que conceção de filosofia nos deve orientar num mundo onde o mais importante é saber parecer, e onde o saber entendido como sabedoria está tão descredibilizado?

Como preparar as próximas gerações para viver num mundo supersaturado de informação?

Esta é de facto a altura para criar novas melodias combinando sons antigos com novos silêncios. Nunca como hoje, o sentido de aperfeiçoamento transportado pela educação ao longo da história se tornou tão urgente. Nunca como hoje, o homem se revelou como “finalidade”.

De todas as dimensões já mencionadas de educação filosófica, aquela que se revela indispensável é a de auxílio. Auxiliar corresponde a um esforço de ajudar o outro a refletir sobre a sua própria visão do mundo.

Como refere o relatório Delors (1996) muitas são as dúvidas quanto às possibilidades da educação, mas essa não é a nossa posição; para nós a filosofia foi, é e sempre será um trunfo indispensável à humanidade. Só ela se apresenta como via privilegiada de construção da própria pessoa.

Defendemos assim, que só a conceção de educação filosófica concede ao jovem a possibilidade de escolha, permitindo-lhe descobrir que aprender compreendendo é condição para que possa libertar-se. Até porque, e parafraseando Morin (2000:93) “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo deve ser uma das finalidades da educação do futuro.” Nela se encontra a missão propriamente dita da filosofia: ensinar a compreensão entre pessoas como condição de solidariedade intelectual e moral. Mas não podemos esquecer que compreender exige um processo de empatia, de identificação e de projeção, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. Ora todas estas condições colocam os seus defensores num paradigma existencial e dialógico. A demanda de quem encara a educação como um caminho, um encontro, exige compreender de modo desinteressado. Só aquele que é capaz de se espantar será capaz de amar e de ensinar. Para Morin e Marcel a educação aparece como missão, tal como para nós a filosofia.

A nossa finalidade aqui é indicar a esperança como sentimento indispensável ao professor de filosofia, para que possamos sempre dizer ao nosso aluno: “Eu espero em ti por nós” fórmula que Marcel apresenta, segundo Escola (2011), de autêntica esperança.

Para nós, no que concerne à filosofia a curiosidade e paixão devem andar juntas, do mesmo modo que o desenvolvimento da inteligência não se deve separar do mundo da afetividade.

Concordamos com Delors (1996:98) quando afirma que “os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico, em vez de os desenvolver,

podem ser mais prejudiciais que uteis.” Pois para nós só o diálogo e a troca de argumentos permitem aprender a viver juntos

Corroboramos Morin quando diz que “a compreensão é a um tempo meio e fim da comunicação humana” e reiteramos Escola quando afirma que

“no momento em que se aclama com entusiasmo a grande revolução do ensino pela implementação das novas tecnologias da informação e comunicação nas escolas, parece-nos urgente regressar à matriz original, repensando a comunicação pedagógica através dos conceitos de comunicação, comunhão, encontro, doação, disponibilidade, participação, hospitalidade, fidelidade, esperança, amor, devolvendo plenitude à relação educador-educando e cumprindo o desejo do filósofo: *Sermos homens. Continuarmos a ser homens.*” (2011:534)

O mundo mudou e diante de nós só se apresentam incertezas. Como afirma Morin (2000:93) “ A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes fax, telefones celulares, modems, internet. Entretanto a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior.”

A Filosofia é fruto do espanto, da curiosidade, do questionamento da problematização. A Filosofia é atitude, é um saber por desejo de saber. É um modo de viver, ao mesmo tempo que um modo de pensar e saber. É uma fuga para a luz, como se durante toda a vida tivéssemos vivido prisioneiros na caverna da ignorância. Filosofar é então despertar.

Apresentamos aqui uma parábola<sup>1</sup> que eventualmente ilustra o que queremos dizer: é a parábola dos *cegos e do elefante*: *Havia em tempos um rei que um dia reuniu cegos de nascença e perguntou-lhes: ó cegos, conheceis os elefantes? Eles responderam que não conheciam, que não tinham nenhuma noção. O rei perguntou-lhes se eles tinham vontade de conhecer, ao que eles responderam afirmativamente. Então o rei ordenou aos seus servos que trouxessem um elefante para que os cegos lhe pudessem tocar com as mãos. Uns tocaram a tromba do elefante, outros, as orelhas, outros ainda as patas, outros o flanco, outros a cauda. Então o rei disse a todos: Isto é um elefante.*

---

<sup>1</sup> "parábola" comparação, analogia, discurso alegórico, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/parábola> [consultado em 27-11-2013].

*Depois mandou que o levassem e começou a perguntar a cada um dos cegos: o que era um elefante?*

*Cada um deles respondeu conforme a parte do elefante que tinha tocado com as mãos. Para uns o elefante era a tromba, para outros a cauda etc. Zangaram-se todos uns com os outros, pois cada qual defendia que o elefante era a sua parte. Ao ver isto o rei disse-lhes o seguinte: -cada um de vocês apenas conheceu uma parte do todo, só se juntarem cada uma dessas partes e as relacionarem, podereis saber o que de facto é o elefante.*

O mesmo acontece com o conhecimento da realidade, cada uma das ciências ocupa-se de uma parte da realidade, mas a Filosofia procura relacionar cada um desses saberes tentando aproximar-se o mais possível do conhecimento do todo.

A filosofia então preocupa – se em relacionar os saberes. Ela preocupa-se com a totalidade da experiência que acontece num espaço e num tempo.

A filosofia é filha do seu tempo e por isso interventiva, mas é também intemporal, pois o saber filosófico é património da humanidade, ela é universal, não oferece soluções mas respostas, que não anula as perguntas continuando a levantá-las incessantemente.

Conforme diz Savater (2010:14), “pensar filosoficamente não é repetir pensamentos alheios por muito que as nossas reflexões se apoiem neles e estejam conscientes desta dívida necessária”.

Filosofar ajuda a transformar e ampliar a visão que cada um de nós tem do mundo, e ninguém pode pensar filosoficamente por outra pessoa. Filosofar é viver, e viver no caso dos homens não se limita ao desenvolvimento dos processos vitais, implica potenciar a nossa consciência o que nos permite construirmo-nos como pessoas. Pensar, agir e refletir são dimensões que nos ajudarão a orientarmo-nos na vida. Enfim, os homens pensam para poderem agir, e agem para poder pensar.

Conforme Innerarity (1996:13) “ a filosofia é uma ação humana, demasiado humana, se se quiser. A filosofia não influi na vida é um modo de conduzi-la.” Trata-se, de um método, um caminho para o pensamento, uma forma de olhar e argumentar.

A vida só vale a pena ser vivida se tivermos capacidade de avaliar as respostas que nos dão, procurando responder-lhe pessoalmente. A Filosofia é a procura da verdade não a sua posse.

Para Innerarity (1996:10) “a filosofia não é um exercício mental objetivo exterior e abstrato, completamente alheio a quem o realiza, indiferente à paixão

existencial que está na sua própria origem.” Para o mesmo autor (1996:23) “ A filosofia é um elemento perturbador de agitação no campus da pacífica indiferença” Nesta linha de entendimento podemos afirmar que para a filosofia a paixão e o prazer não estão fora da razão, a filosofia pretende reunir a fruição e a seriedade, o rigor e a compreensibilidade, vida e reflexão. Vista deste modo a filosofia é a inquietação posta em prática.

### **1.3. As competências transversais e as competências filosóficas**

As sociedades nas quais nos movimentamos são complexas e cada vez mais a incerteza se impõe. É, no entanto, na incerteza que existe esperança, e essa esperança é a de que cada um de nós se possa transformar num melhor cidadão. Defendemos que na sociedade do conhecimento as competências não podem ser as mesmas que as que se desenvolviam na sociedade da informação. Nesta sociedade do século XXI, há que considerar o que deve ou não ser potenciado e desenvolvido.

Para que ocorra a mudança é necessário que se desenvolva um ambiente cultural e educativo que passará, não só pelo alargamento das responsabilidades, que outrora só eram atribuídas à escola, a todas as diversas instituições sociais; mas também, no nosso entender, às diversas práticas educativas e avaliativas. Todas estas transformações devem ocorrer não por exigência de mercado, mas sim por razões pedagógicas. Aquilo que se encontra em jogo é a própria mudança na conceção de educabilidade.

Realmente, a interdisciplinaridade e ou a transdisciplinaridade seriam o modelo que melhor se adaptaria a este desafio, “tal desafio é expresso através da listagem de competências transversais que são a base, tal como os referenciais de uma profissão, de um perfil de formação que é estabelecido para um dado percurso de escolarização” Pacheco (2010:18).

A transversalidade e a interdisciplinaridade dão ao currículo um certo ar de novo, mas não passam de um polimento do conhecimento. Para nós, tal como para Pacheco,

“a busca da eficiência dos resultados de aprendizagem, de acordo com uma conceção instrucional de currículo, opera-se por uma listagem de conteúdos, a que correspondem objetivos gerais e específicos, ligados às disciplinas e decorrentes das competências transversais.” (2010:70)

Também no Ensino Secundário, se torna urgente preocuparmo-nos com o salário mínimo cultural, expressão usada por Bolívar (2010: 23); bem como colaborar, enquanto docentes, naquilo que ele apelida de revolução silenciosa. Numa sociedade de incerteza os indivíduos percebem como incertos os modos de atuação e, por isso, é necessário que pensem por si próprios, o que deve também acontecer em ambiente escolar.

Assim, reforçamos as palavras de Bolívar “la competencia es, al mismo tiempo, la capacidad y su reconocimiento, la aptitud y el derecho a ejercerla, tener competencia para hacer algo y ser competente.” (2010:31).

A competencia é, neste sentido a “la movilización en situación de recursos cognitivos y la *transferencia del aprendizaje* para resolver problemas.” Bolívar (2010:35). Trata-se, nestas circunstâncias, de transferir o que já se sabe para outras situações que sejam semelhantes; ou seja, reutiliza-se o que já se sabe para resolver outros problemas. Sendo assim, para que uma competência seja digna desse nome deve ser suscetível de ser empregue em situações distintas daquelas em que se desenvolveu.

Ora então, para nós, como para Rey (2011) a verdadeira competência é transversal a várias situações e “ por eso, en una época de crisis de los contenidos escolares no es de extrañar que las competencias transversales se hayan convertido en un cierto factótum de la escuela. De ahí también el interés que suscitan.” Bolívar (2010:36).

Como já referimos anteriormente, ter competência é diferente de ser competente. O que de facto é importante é que o individuo se adapte a diferentes contextos, os quais estão permanentemente em mudança. Em geral poderíamos afirmar que a competência tem um carácter integrador; expressa capacidade que se manifesta através de conteúdos distintos. Corroborando o mesmo autor, convém distinguir duas grandes categorias de competências: competências perfil ou produto; e competências recursos ou processo, estas últimas

“son competencias que, a modo de recursos, se pueden emplear en múltiples situaciones; pero ellas mismas no son un resultado o producto, sino un medio o capacidad para resolver situaciones. Configuran lo que se ha llamado, por eso, *competencias transversales* o genéricas (analizar, buscar información, etc.), que dan lugar a un saber-hacer aplicable en múltiples situaciones distintas.” (2010:42).

Consequentemente pode-se, por um lado, distinguir competências gerais e a este nível pertencem as competências transversais e básicas e, por outro lado, as competências específicas. De acordo com o autor, quando nos referimos a competências transversais queremos referir-nos àquelas que são comuns a disciplinas distintas, tornando-se trans – disciplinares. Ora, aquilo que associamos às competências transversais é o facto de serem transferíveis a outras situações, precisamente pelo seu carácter genérico ou

comum. A definição de competência transversal coloca-nos perante inúmeras questões, de entre as quais, destacamos:

-São inatas?

-São geradas pelo desenvolvimento psicológico?

-São produzidas através do exercício das diferentes matérias escolares, ou devem ser desenvolvidas mediante atividades que lhes sejam próprias?

Se definimos a competência transversal como algo comum a diferentes disciplinas, supõe-se que as limitamos ao âmbito escolar; por outro lado, se as definimos como não específicas alargamo-las para fora das matérias e da própria instituição escolar. Efetivamente, como refere Rey

“el docente espera que los alumnos aborden los contenidos de cada disciplina dominando y un gran número de competencias bastante diferentes, complejas o elementales, que él estime que no debe transmitir, ya que no pertenecen directamente a su disciplina, o incluso porque aunque él mismo las domine, no sabe enseñarlas o no tiene tiempo para hacerlo.” (2011:10).

De facto, existem competências tais que é muito difícil conceber claramente quais as condições que permitiriam a sua potenciação e desenvolvimento. Tomemos como exemplo os seguintes, referidos por Rey (2011): distinguir causa e consequência, saber descobrir combinações entre diferentes termos, saber deduzir, desejar aprender, ser autónomo. “Certamente preparar listas de esas competencias y reagruparlas bajo la denominación de competencias transversales no significa resolver o problema de su aprendizaje.” Rey (2011:11). Para este autor, a noção de competência transversal pode ser uma explicitação, em termos pedagógicos, daquilo a que Bourdieu (1997) chama *Habitus*<sup>2</sup>. Quer dizer, estas competências seriam como pré requisitos que condicionariam a aprendizagem, sem serem produto dela. As verdadeiras questões são estas:

---

<sup>2</sup> Espécie de sentido prático do que se deve fazer numa determinada situação.

-As Competências transversais já devem existir para que o sucesso em todas as disciplinas possa surgir?

-Porque têm carácter transversal, devem ser desenvolvidas pelas diferentes disciplinas?

De facto, elas estão ao lado das disciplinas e para além delas, o que gera imensos problemas, entre os quais a sua avaliação.

Mas, a legítima interrogação é: “será posible evaluarlas, o por lo menos distinguirlas, si obviamos la manera en que se ejercen en cada disciplina?” Rey (2011:15).

Sendo assim, a transversalidade aparece não como aquilo que é comum, mas o que excede cada disciplina e que é indispensável à sobrevivência fora dos muros da escola. A competência de que temos vindo a falar assemelha-se a um sistema de esquemas de perceção, de pensamento e de apreciação da ação. Mede-se pelo seu grau de transferibilidade e não pela sua natureza específica, “pela sua ideia global de aprendizagem, envolvendo uma espécie de sentido prático do que se deve fazer numa determinada situação as competências transversais estão associadas ao aprender a aprender e à nuclearização de saberes procedimentais.” Pacheco (2011:79). Essa transversalidade não se limita ao âmbito cognitivo estende-se ao âmbito afetivo e psicomotor. Ela responde essencialmente às necessidades sociais vigentes.

Supondo que o estudante deve, antes de mais “aprender a aprender”, então teremos que admitir *um antes* das aprendizagens, e esse antes é transversal e essas capacidades transversais podem educar-se ou trabalhar-se em si mesmas. A transversalidade é, por isso, um objeto do conhecimento. Existe uma possibilidade de transferência ou de transversalidade quando o sujeito toma consciência dos seus procedimentos e da semelhança entre situações. Certamente como afirma, Rey

“para que un sujeto pueda resolver un problema, es preciso que posea la competencia necesaria; es algo evidente. Pero ahora sabemos que con eso no es suficiente. Se requiere otra condición tan determinante como esa: se requiere que el sentido que confiere a la situación se la haga aparecer como dando lugar a la utilización de esta competencia. Eso depende de la intención sobre el mundo que adota comúnmente o en ese momento preciso.(...). La intención es por lo tanto, transversal por naturaleza” (2011:144),

O estilo de relação com as coisas, a maneira de ver o mundo, a intenção ou orientação desse olhar é o que se chama intenção transversal, pois é sempre um sujeito que faz emergir as propriedades do mundo. Intenção, neste sentido, quer significar exercício cognitivo do querer. Como diria Boterf (2005), não basta saber agir, é necessário querer e poder fazê-lo.

A intenção é um «querer ver» e um «querer criar». A semelhança que se estabelece entre diferentes situações ou transversalidade depende sempre do sentido que o sujeito atribui a cada uma delas. Ela exige a intenção e esta intenção exige a transversalidade. Deste modo, podemos relacionar-nos com o mundo e com os outros através do pensamento e através da escrita. Esta relação com o outro exige sempre vontade de compreender. É, sem dúvida, pela racionalidade como vontade e maneira de ver e de ser, que nos relacionamos com o outro adquirindo liberdade, distinguindo o verdadeiro do falso, resistindo a influências, propagandas e intenções demagógicas, acedendo portanto à cidadania.

Em termos pedagógicos, devemos corroborando Rey entender que “la competencia transversal es multiforme, pues responde a múltiples necesidades, o quizá a múltiples deseos, propios a los actores del juego escolar” (2011:178). Elas reúnem tudo aquilo que desejamos que os estudantes possuam para que o processo ensino-aprendizagem se desenrole normalmente.

A ideia de transversalidade alimenta por isso a esperança de um ensino que, apesar de ligado ao particular, possa aceder ao universal. Para Rey, “un conocimiento es poder de uso, competencia.” e, por isso, “la noción de competencia se inscribe entonces en el ámbito de una pedagogía directamente centrada en el alumno.”(2011:184).

Certamente, se quisermos idear uma pedagogia desta natureza não basta chamar a atenção para os mecanismos de construção ou exercício de uma competência, é necessário ocupar-se também dos atos intencionais que previamente constituem a situação como lugar de elaboração ou de uso de uma competência. A intenção é indispensável e pode conduzir a uma autêntica transversalidade, pois o instrumento intelectual que o estudante adquire só é eficaz se se encontrar integrado numa visão do mundo e estando ao serviço de uma intenção como diz Rey.

“No es suficiente que el alumno aprenda competencias intelectuales, procedimientos, operaciones lógicas, reglas de todo tipo; es necesario a la vez que decida ver el mundo desde cierto ángulo; precisamente, desde el ángulo en que

aparece como lugar posible para el uso de esas competencias. Esa es, a nuestro parecer, la condición fundamental para que se opere una transferencia, para que haya transversalidad, para que los alumnos « piensen » en aplicar lo que ha aprendido y perciba dónde debe tener lugar esa aplicación.” (2011:185)

Nesta linha de entendimento, poder-se-ia afirmar que não existem dispositivos que possam provocar mecanicamente uma intenção; não existe estratégia psicológica para fazer com que o sujeito encontre esse sentido, então a intervenção do professor só pode assentar na relação com o sujeito aluno. Esta atitude torna-se por isso decisiva. “Es necesario que muestre su pasión por comprender y su preocupación por convencer sin más fuerza que la de la razón” Rey (2011:186).

É por mimetismo que os alunos aprendem a encontrar esse sentido, o que nas escolas onde a transmissão de um saber objetivo continua a prevalecer, se pode tornar um paradoxo. Concomitantemente, quando se fala de transversalidade, falamos de intenção, por isso é necessário que o estudante opere um rutura na sua maneira de ver as coisas permitindo que a sua relação com o saber passe da obediência a uma regra para a compreensão da sua necessidade. Em suma, para o autor supracitado, as competências inserem-se numa visão construtivista e antropológica do sujeito implicando uma profunda transformação.

Assim para Escudero,

“la comprensión, el juicio y movilización de diversos recursos cognitivos, personales, sociales y éticos constituyen la estructura interna de una competencia, así como la capacidad de aprender a aprender, que es esencial para captar su carácter cambiante y evolutivo.” (2009:65).

Naturalmente, reafirmamos os objetivos humanistas da educação salientando para tal três grandes categorias de competências que Bolivar (2010:72) apelida de chaves: interatuar em grupos socialmente heterogêneos, atuar com autonomia e usar as ferramentas interativamente.

Sendo assim, “la necesidad que os individuos piensen y actuen reflexivamente es central para este marco de competencias. El componente metacognitiva está en el corazón de las competencias clave” Bolivar (2010:74).

As pessoas que refletem desenvolvem um pensamento de aplicação prática ou ação, é desenvolvendo essas capacidades que se tornam membros de uma sociedade e

não peças de um sistema. As competências transversais são adaptativas, transferíveis e geratrizes, elas não são interdisciplinares, mas transdisciplinares pois permitem considerar uma questão numa perspectiva plural.

Para agir com competência uma pessoa deve combinar e mobilizar os seus próprios recursos, mas também recursos do seu meio ambiente. Por isso, agir com competência supõe, portanto, interagir com outrem, resulta de um *saber agir*, de um *querer agir* e de um *poder agir*. Tão importante como a disposição para saber agir, é a motivação e o contexto.

Para Pacheco é necessário trabalhar simultaneamente e interactivamente as competências, os conteúdos, as metodologias e a avaliação das aprendizagens.

“Se a noção de competência transversal, ou metodológica, existir e persistir ao nível das práticas curriculares como elemento estruturante das aprendizagens, a mudança consiste, basicamente, na adoção de conteúdos mais pragmáticos, admitindo-se uma outra valorização do que se aprende em meio escolar e não escolar.” (2011:74).

A definição de competências, especificamente filosóficas, implica a discussão acerca da conceção de filosofia que se adota, o que fizemos já anteriormente neste trabalho, e determinará a escolha didática e instrumentos de avaliação. Desenvolvê-las implica um afastamento do paradigma tradicional da transmissão de posições filosóficas historicamente enquadradas, sem a preocupação didática do desenvolvimento de um pensamento crítico, problematizador, argumentativo e rigoroso conceptualmente. A escolha de competências está intimamente ligada à visão do mundo do selecionador e é bastante discutível.

Para Boavida (1991:440), “não há competências que não pressuponham outras anteriormente adquiridas e que não se reflitam noutras mais exigentes e complexas.” Para o autor, a ordem de aquisição das competências não é igual em todos os estudantes e nem todas são visíveis. Uma competência é o resultado cumulativo e dinâmico de competências anteriores que cada um recombina conforme a situação e a evidência do instante.

Por conseguinte, não tem sentido em filosofia adquirir informação e executar operações intelectuais à margem dos problemas reais. “Aliás o ensino da filosofia deve tender mais para a criação de uma atitude indagadora e crítica do que para a transmissão de conteúdos desprovida de qualquer preocupação problematizadora.” (1991:475). Por

este meio, o número de competências solicitadas e desenvolvidas é maior e mais exigente.

As atitudes de dúvida metódica, tolerância, disponibilidade aos outros, distanciamento crítico, cooperação, objetividade, rigor racional, sensibilidade aos problemas, receptividades às diferentes perspectivas, aceitação e incentivo da imaginação, etc, são condições da atividade filosófica e, ao mesmo tempo, competências a desenvolver por essa mesma atividade.

Porquanto, para Brenifier (2014), a prática filosófica funda-se em três competências principais que são: aprofundar, problematizar e conceptualizar. Aprofundar é encontrar o sentido do que está enunciado, é compreender as razões, a origem e o sentido do enunciado inicial. Para isso, a explicação explícita um enunciado complexo e ambíguo. A análise decompõe o enunciado nos seus elementos com o fim de lhe captar o sentido. A síntese reduz uma série de enunciados a uma proposição única, sumariando e clarificando a substância ou intenção do discurso. Já a interpretação 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.

Ao contrário de perder tempo, o professor que trabalha estas competências desenvolve mecanismos intelectuais que tornam os estudantes, mentalmente mais ativos, melhores ouvintes e com melhor memorização.

Também para Brenifier (2014), as atitudes filosóficas são atitudes que se distinguem das atitudes morais embora tenham algo em comum. Estas atitudes são as que colocam o estudante na disposição para que a atividade reflexiva se possa exercer, e são as seguintes: sossegar-se, aclamar o corpo, ficar calado. Os estudantes devem tomar consciência do seu funcionamento e atuar de um modo mais intencionado. Ignorância adquirida, ou seja, abandonar as próprias opiniões, suspender o juízo. Autenticidade, isto é; ousar pensar e dizer o que pensa, tornando-se responsável de maneira rigorosa e coerente. Empatia, ou capacidade de se por no lugar do outro para compreender as emoções e ideias do outro. Confrontação ou capacidade de se comprometer sem procurar o acordo ou aprovação. Admiração ou surpresa frente ao inesperado, à diferença, à oposição e ainda a confiança em si e no outro.

Igualmente, para Costa (2004), existem três categorias de competências filosóficas em torno das quais se deve organizar o processo ensino aprendizagem e a avaliação.

Primeiro - as competências relativas aos problemas filosóficos e as disciplinas com que eles interagem onde se distingue: formular clara e corretamente os problemas filosóficos; mostrar que são importantes; distinguir os problemas filosóficos dos não filosóficos.

Segundo - as competências relativas às teorias filosóficas destacando: identificar e nomear teorias filosóficas; reconhecer se a teoria resolve ou não o problema; conhecer críticas à teoria; comparar a teoria com outras; mostrar que a teoria levanta novos problemas.

Terceiro - as competências relativas aos argumentos filosóficos distinguindo: identificar argumentos filosóficos clássicos e comuns; avaliar argumentos do ponto de vista lógico (validade, força, solidez); comparar com outros; propor argumentos novos.

Não obstante, o trabalho com os argumentos deve ser feito em três direções distintas: competência atitudinal, lógica e cognitiva.

As competências conceituais (conhecer o significado dos conceitos utilizados, usando adequadamente o vocabulário filosófico); as competências linguísticas (analisar, sintetizar, interpretar textos, elaborar exposições corretas de ideias), e as competências atitudinais (ouvir, respeitar, apresentar, justificar e aceitar ideias e argumentos) são também evidenciadas pelo autor supradito.

Evidentemente, que as competências filosóficas fundamentais envolvem necessariamente os conteúdos da filosofia, os seus problemas, teorias e argumentos. Por isso, não há competências desprovidas de conteúdos nem conteúdos independentes da relação competente com eles. Em filosofia os conteúdos são as teorias, os problemas e argumentos.

Para Almeida; Costa (2004), a competência argumentativa é a competência por excelência, diferente da retórica ou da repetição de ideias avulso. A lógica é a disciplina que ensina as técnicas de argumentação, porque argumentar corretamente exige método, rigor, disciplina. Para os mesmos autores,

“a diferença própria do filosofar emerge com toda a evidência no momento em que se trabalham os argumentos filosóficos e a prática argumentativa. As faculdades críticas do aluno são agora requeridas, quer como capacidade de compreensão e de análise dos argumentos clássicos em filosofia, quer como aptidão para empreender criativamente a fundamentação de posições pessoais sobre os problemas e as soluções tradicionalmente disponíveis.” (2004:13).

As competências fundamentais são assim as seguintes: ser capaz de identificar problemas filosóficos, mostrar que são importantes, distingui-los, formulá-los clara e corretamente; identificar o problema que a teoria quer resolver, verificar se a teoria é consistente, avaliá-la criticamente; identificar argumentos e avaliá-los, inseri-los no contexto filosófico. Muito embora as competências desenvolvidas em filosofia, não sejam indiferentes ao desenvolvimento do cidadão e membro de uma comunidade, a relação das competências filosóficas com as transversais merece uma discussão. Qual é a sua relação?

Como dizem os autores que temos vindo a citar, fica por saber se é a filosofia que requer para seu exercício rigoroso aquelas, ou se é ela que desenvolve certas aptidões que ao serem usadas noutras circunstâncias da vida do aluno, revelam a transversalidade da atividade filosófica. Como podemos ver no quadrado das competências (Tabela 1),

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

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

Tabela 1 - O “Quadrado das Competências” Almeida, Aires; Costa, António Paulo. (2004:20).

parece clara a fronteira entre as competências filosóficas e as transversais, porque existem competências que são exclusivamente filosóficas e não transversais.

Apesar de transversal, a argumentação é central na atividade filosófica e deve ser objeto de estudo nesta disciplina, tornando-se especificamente filosófica quando o seu estudo é realizado tendo em conta a capacidade argumentativa natural dos alunos ao nível atitudinal e ético, fornecendo instrumentos lógicos e conceptuais que tornam a argumentação uma atividade avaliável rigorosamente, proporcionando o contacto com a tradição filosófica rica em argumentos tornados clássicos.

Fica, assim, dito pelos autores citados que “ há competências transversais que são requeridas pela atividade filosófica, e há competências transversais que são adquiridas com a atividade filosófica.” (2004:22). As competências transversais que são adquiridas com esta atividade são a proficiência argumentativa, clareza, rigor, disciplina de pensamento, postura crítica informada.

#### 1.4. A avaliação no Ensino de Filosofia: uma leitura do programa atual

Nesta fase do nosso trabalho, pretendemos primeiramente refletir sobre o desenvolvimento do pensamento em torno da avaliação educativa. Ambicionamos, não só fazer o ponto da situação sobre as evoluções que surgiram, quer na forma de utilizar, pensar e conceptualizar a atividade avaliativa; bem como perceber a forma como o ensino secundário se adaptou a essas evoluções.

A utilização do termo atividade avaliativa em lugar de avaliação impõe-se, e pertence indicar a tendência das evoluções constatadas, particularmente, no ato de avaliar; tanto no que respeita ao avaliador, como no que respeita ao avaliado.

Parece-nos, então, importante a promoção dada à explicação desta prática que se constrói, se justifica e conduz a uma situação que influencia o seu funcionamento e a significação dos seus resultados. É também de salientar, que a reflexão sobre as formas de avaliação anuncia um interesse acrescido pela competência e pelas relações entre a avaliação e as estratégias de aprendizagem, dando lugar privilegiado à autoavaliação abrindo-se; deste modo, o debate entre cognição e metacognição. Queremos, ainda salientar, aquilo que afirma De Ketele (2001:51) “L’évaluation n’est rien sans l’analyse” e, corroborando Jorro

“Les recherches en évaluation notamment celles relatives aux apprentissages, on évolué des resultats aux procédures, puis des procédures aux processus. La question processuelle résiste encore, et cela est compréhensible parce qu’elle renvoie directement à la question du sens des apprentissages de la compréhension de l’apprenant, de son projet d’apprendre. La question processuelle résiste aussi parce que les démarches évaluatives revisitent plus souvent l’action initiée par le sujet que ses potentialités reflexives”. (2001:83).

No campo específico da educação a avaliação assume diversas formas e dimensões. Neste trabalho, evidenciamos a complexidade deste ato porque é afetado por uma multiplicidade de variáveis políticas, económicas, sociais e culturais, onde se sentem as repercussões, muitas vezes, de forma inexorável. Parece-nos que todas as variáveis apontadas se mantêm em estreita relação, pelo que os seus efeitos se entendem como complementares no que concerne ao nosso objeto de estudo.

O foco de incidência deste trabalho é a avaliação de competências no ensino de filosofia. Conhecendo, então, a incidência deste trabalho interessa compreender o que se

pretende avaliar, quais os meios para proceder a essa avaliação e a própria operação de avaliar. Convém, então, antes de abordar as questões relativas à avaliação de competências, esclarecer o que entendemos por avaliação. Depois dos físicos terem admitido que os seus instrumentos de medida afetam os resultados que eles observam; é tempo dos avaliadores o reconhecerem também, como bem referem Cardinet & Laveault (2001). O progresso no âmbito da avaliação fez-se através da descoberta do papel essencial do sujeito consciente em toda a atividade avaliativa.

Verifica-se que os sujeitos envolvidos livremente na atividade avaliativa fazem uma análise de tipo metacognitivo, que permite evoluir e progredir. Parece que “pour que l'évaluation soit un instrument de progrès individuel il ne suffit pas que la communication s'établisse selon certains paramètres qui favoriseront la motivation et l'autonomie de l'élève.” Cardinet & Laveault (2001:25).

Avaliar é uma atividade permanente da aprendizagem com vista ao aperfeiçoamento da prática educativa. O tema da avaliação assume aspetos opostos e incongruentes com a sua função, pois ao invés de diagnosticar a ocorrência ou não de aprendizagem, contribuindo para o percurso do estudante; muitas vezes está ao serviço de outros interesses. Naturalmente, a avaliação deve estar ao serviço dos atores educativos permitindo recolher diferentes tipos de informação. Quando avaliamos a avaliação, logo surgem algumas tensões e questões humanas, afetivas, sociológicas.

Se, para uns, o termo avaliação se refere à atividade de sistematicamente reunir, analisar, e descrever informação que pode ser usada para mudar atitudes ou melhorar o funcionamento de um projeto; para outros, a avaliação é a atribuição de valor de acordo com um conjunto de critérios ou padrões, que podem ser implícitos ou explícitos. A avaliação é uma atividade profissional dos professores. Ela exige planificação prévia, sistematicidade, coerência e validade na determinação dos conteúdos a avaliar, fontes de informação e instrumentos a utilizar. As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três tipos: diagnóstica, formativa e sumativa. Para Michael Scriven (1994) a avaliação pode ser entendida como uma pesquisa sistemática que ajuda as pessoas a recolher informação para tomar decisões sobre o valor relativo de um produto. Ela é o processo de determinar o mérito ou o valor de alguma coisa ou o produto desse processo; ela deve ter uma função pedagógica, de ajuda, de reflexão.

Enfim, entendemos que avaliar é colocar em prática e fazer funcionar, se é que ele existe, o elemento constante – a aprendizagem – o qual permite identificar os factos de avaliação. A avaliação só pode ser aprendente, pois avaliar é também aprender a

autoavaliar-se. Importa ainda lembrar Fernandes, a “avaliação é, por natureza, uma disciplina complexa, influenciada por contributos teóricos da pedagogia, da didática e da psicologia cognitiva e social, mas também da sociologia, da antropologia e da ética.” (2008: 19).

Presentemente, “o termo avaliação referido à escola suscita reações intelectuais e emotivas muito diversas. (...) O conceito de avaliação deve ser depurado das deformações e arbítrios que tem sofrido na prática escolar corrente.” Bartolomeis (1999:13). Na verdade é necessário ultrapassar, romper, inovar, ousar, ir ao encontro de novas possibilidades que pressupõem antes de mais nada um comprometimento com a educação. Avaliação e educação são incidíveis. A avaliação não se situa no fim de um certo processo de aprendizagem ou produção, acompanha-o ao longo do seu desenvolvimento. Por isso, melhorar a avaliação implica melhorar todo o regime educativo, já que para Bartolomeis

“a avaliação em situação escolar não se limita ao estudante/indivíduo, diz também respeito ao aluno tal como consegue ser em virtude daquilo que a escola põe à sua disposição e pelo modo como o professor desenvolve o seu trabalho educativo.” (1999:23).

Doravante, como diz Fernandes é necessário criar um novo paradigma educacional e para tal

“(...) a avaliação de conhecimentos e de competências deve constituir um pretexto privilegiado para a realização de estudos/ investigação pertinentes à prática docente. A avaliação deve centrar-se em competências bem como na aplicação de conhecimentos relevantes para a prática pedagógica presente ou para a futura. Os testes clássicos são inadequados porque avaliam somente os conhecimentos adquiridos, em grande parte memorizados e não compreendidos.” (2000:55).

As questões éticas intrínsecas ao processo de avaliação devem estar ao serviço dos professores, para melhorar as suas práticas, dos alunos, para aprenderem melhor e para se integrarem na sociedade, tendo assim acesso aos bens culturais e científicos. Para Álvarez Mendez

“(...) en términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tan poco es clasificar ni es examinar ni aplicar testes. Paradójicamente, la evaluación tiene que

ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas.” (2005:11)

A avaliação encontra-se entre duas tendências: por um lado a inovação e, por outro, a conservação.

Segundo Perrenoud (1999), todo o processo de aprendizagem exige consciência e a avaliação educacional pode ser um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais. Ele afirma que a avaliação está na origem das desigualdades, embora não seja a única responsável. A natureza e sentido da existência da avaliação, assim como a sua necessidade e poder, quer como instrumento de controlo, quer como exercício de autoridade ou mesmo como meio educativo; devem ser perpetuamente questionados.

A reflexão e análise de marcos conceptuais, de contextos históricos, de interesses a que responde e em que surge são fundamentais para compreendermos a utilização da avaliação. Considerando que a maneira da escola avaliar é reflexo da educação que ela valoriza, então, essa prática deve ser capaz de julgar o estudante permitindo sempre que ele cresça. Ela deve privilegiar e beneficiar em primeiro lugar o estudante.

Longe de figurar como uma simples técnica a avaliação remete para um conjunto de valores, de crenças, de gostos, de convicção, que se concretizam nos gestos do professor avaliador. Assim, a intenção do profissional aparece preponderante nas práticas de avaliação. Jorro (2000). A instituição escolar prima, atualmente, não por fazer do velho novo, mas velho do novo. Como sabemos a atividade avaliativa na escola suscita questões que dizem respeito não só ao seu exercício, como também, às metodologias necessárias para a sua concretização. Os processos de avaliação devem apreciar diferentes aspetos: afetivos, culturais, cognitivos. As emoções e as aspirações não devem nunca ser descuidadas, pois é um ser humano que queremos desenvolver integralmente.

Naturalmente, a avaliação dos estudantes é um processo de aprendizagem para o professor. As funções, os objetos e os meios da avaliação são, por isso, muito diversos. As funções mais importantes que a avaliação pode assumir são as de orientação, regulação e de certificação. A certificação é uma função essencialmente social. A regulação é uma função essencialmente formativa; a orientação pretende preparar uma nova ação, como refere De Ketele (2010).

Podemos encontrar ainda na definição de avaliação um aspeto decisional anunciado por Stufflebeam (1993), convicto de que a função principal da avaliação é a tomada de decisão, propõe o modelo CIPP (context, input; process; product) segundo o qual podemos articular quatro espécies de avaliação (contexto, entradas, processo, produto) em função de quatro grandes tipos de decisão, planificação; estruturação; aplicação e revisão.

Futuramente, uma prática de avaliação deveria supor sempre uma prática de aprendizagem e de ensino, porém toda a cultura de avaliação será sempre tributária das práticas curriculares e pedagógicas instituídas. Deste modo, no plano de discurso oficial, ao nível dos regulamentos e leis, a avaliação aparece sempre associada à função de classificação e certificação, apesar de se lhe atribuir e reconhecer importância pedagógica e formativa. Esta é ainda entendida e experienciada à luz da sua função social tendo sempre em vista o acesso à carreira e à posição. Neste sentido ela é e continuará a ser um instrumento ao serviço de lógicas mercantis.

Considerando as orientações dominantes na avaliação sumativa, formativa e formadora, salientamos a função formativa. Esta forma de avaliar contribui para uma boa regulação das atividades de ensino e aprendizagem. Regula a atividade do aprendente e o dispositivo pedagógico possibilitando em função dos resultados uma modificação da ação e ajuste das intervenções. Podemos fazer ressaltar duas concepções ao nível da avaliação formativa – uma behaviorista, associada à aprendizagem por objetivos, enquanto a outra - a concepção cognitivista, valorizando a informação, o papel ativo do estudante e a aprendizagem como construção.

Na concepção behaviorista da avaliação formativa, a progressão do estudante é ritmada por uma série de micro objetivos hierarquizados com o fim de balizar a aprendizagem. Nesta perspetiva, os objetivos são definidos em termos de comportamentos observáveis (ser capaz de + verbo de ação), manifestação observável da capacidade de adquirir. A prestação do estudante é apreciada em relação ao objetivo visado (que pode ter sido adquirido, estar em vias de aquisição ou não ter sido adquirido). Como refere Fernandes,

“estas concepções dos behavioristas em relação à aprendizagem acabaram por conduzir a uma visão limitada e redutora do currículo, com o conhecimento a ser encarado segundo um número mais ou menos extenso de pequenos elementos; com um ensino muito condicionado por listas mais ou menos longas de objetivos (...) Ou

seja, a análise do trabalho escrito dos alunos não permitia quaisquer conclusões referentes a outros tipos de competências que eles pudessem possuir (...)”(2008:25).

Entretanto, os resultados da investigação no campo das ciências cognitivas permitem-nos perceber que os processos de aprendizagem não são simples e lineares, pois desenvolvem-se a ritmos muito variados. As teorias de aprendizagem cognitivistas, construtivistas e socioculturais entendem que a avaliação tem que abranger processos complexos de pensamento, contribuindo para motivar os alunos. Elas interessam-se pelos processos mentais que intervêm entre a questão e a resposta. Nesta conceção, o erro adquire um estatuto didático pois transforma-se numa fonte de informação para compreender as dificuldades do aluno.

Identificar as definições e as funções da avaliação não chega para compreender a complexidade dos fenómenos da avaliação. Fernandes afirma ainda que a

“avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafectivo dos alunos. A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la.”. (2008:30).

Perceber as funções da avaliação é algo que só pode ser realizado no contexto das diferentes mudanças educacionais, políticas e económicas. É difícil abandonar as funções da avaliação enraizada no sistema; no entanto, não podemos prescindir das classificações e qualificações.

Segundo Felipe Trillo (2005), é necessário distinguir a função pedagógica e a função social da avaliação pois, só a partir daí, se podem delimitar decisões a propósito de quem serve e ao serviço de quem se encontra. As decisões de ordem pedagógica orientam-se para a organização mais eficaz do ensino aprendizagem visando uma melhoria. As de ordem social podem utilizar-se para alimentar a crença que as aprendizagens dos alunos os capacitam para determinadas tarefas e atividades diante da sociedade. Quer uma, quer outra são dois polos num mesmo *continuum*, pois a avaliação cumpre e deve cumprir ambas as funções.

Os modelos de avaliação revelam uma maneira de pensar a avaliação, que orienta e deve concretizar-se numa ação contextualizada e articulada. Torna-se, assim, importante a utilização de novos métodos de avaliação e a adequação de modalidades de avaliação já existentes. Para Alvarez Mendez

“aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en ato de aprendizaje el momento de la corrección. Solo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes.” (2005:12).

O que efetivamente importa é que a avaliação que praticamos corresponda aos objetivos que dizemos perseguir na nossa matéria. O objetivo será sempre comprovar o que aprenderam os estudantes. Ainda de acordo com Trillo (2005), os conteúdos a serem avaliados devem ter em consideração o significado que podem ter para os alunos. O professor deve ter o cuidado de propor atividades relevantes separando o nuclear do insignificante. Só o nuclear permite estabelecer uma maior quantidade de relações significativas com outras informações importantes, articulando-as num todo. As atividades devem ser apresentadas de modo que o aluno perceba o seu significado.

Como nos diz Perrenoud (2004), as ambições dos sistemas educativos tornam-se maiores à medida que os públicos escolares se tornam cada vez mais heterogêneos.

Assim sendo, os professores têm cada vez mais necessidade de desenvolver novas competências. Para o autor, toda a mudança passa pela diminuição de conteúdos disciplinares e por uma avaliação formativa claramente orientada para as competências. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, a sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência.

Hoje, lida-se com novas sociedades e diferentes padrões históricos. À escola são exigidas alterações da sua lógica e do seu trabalho. Neste cenário novo, a competência deve ser entendida como um organizador referencial da avaliação da formação desenvolvida. A escola deve garantir que se aprende aquilo que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma aceitável integração social. Ora, e assim sendo, ela não pode apenas apresentar saberes; deve ensinar às pessoas o necessário para agirem, trabalharem, pensarem e progredirem na sociedade a que pertencem.

Relativamente à avaliação de competências, Roldão (2005) entende que não é possível ensinar com base na exposição / memorização e avaliar o uso e mobilização do saber ou mesmo o inverso. Devemos estabelecer coerência entre o que se pretende que seja aprendido (objetivo face a um conteúdo), o modo como se organizou a aprendizagem (estratégia de ensino) e o modo como se verifica se foi ou não alcançada (avaliação da aprendizagem realizada). No desenvolvimento das competências devemos

articular o objetivo, o conteúdo e a estratégia. A avaliação, como parte integrante do processo de aprender, só será eficaz e adequada se corresponder às restantes fases do mesmo. Está em causa a avaliação não só dos resultados, mas também do processo. Há que pensar a avaliação em termos de tarefas que exijam a mobilização, integração e adequação de um conjunto de conhecimentos que é necessário possuir para compreender e conseguir realizar. A autora supracitada defende uma avaliação de tarefas. Deve-se, então, avaliar processos de mobilização do *saber*. Na construção e desenvolvimento de competências, a consciência, por parte do aprendente, do modo como desenvolveu a resolução do problema tem muito maior importância que a simples resposta adequada, porque permite:

- avaliar como o aluno fez a apropriação do saber;
- saber onde falhou a relação entre o conhecimento e a ação situação;
- criar condições para que a autoanálise e autorregulação domine;
- saber que nexos estão ou não estabelecidos.

Ensinar para desenvolver e avaliar competências não se traduz numa passagem de atividade do professor para o aluno. Segunda a autora, esta é uma visão incorreta dos pressupostos construtivistas. O papel de aluno deve, por isso, ser reconceptualizado, o que exige uma viragem na prática educativa; convertendo o ensinar em dar sentido, orientando ativamente o processo de aprender como caminho autónomo esforçado e estimulante de pensamento e ação. Assim, toda a transferência é, então, uma aprendizagem.

Avaliar competências implica observar os alunos direta ou indiretamente na realização de atividades tão próximas, quanto possível, de situações autênticas. Para isso deve fazer-se uso de um instrumento que permita a recolha de evidências sobre o desenvolvimento das mesmas, ou sobre a sua demonstração em situação.

A avaliação baseada em competências deve ser uma avaliação integrada e holística, caracterizada e orientada a um problema, deve ser interdisciplinar combinando teoria e prática. As competências desenvolvem-se num processo continuado com níveis e graus de desenvolvimento. Os objetivos atingem-se através do desenvolvimento de competências. Sabendo que a competência se expressa no desempenho, que ela é um saber fazer, um ato de agir em contexto, tem pois de se refletir num modelo de desenho de avaliação adequado.

A avaliação é resultante da confrontação entre vários olhares e pontos de vista. Sabemos que os termos *saber agir* e *saber fazer* podem levar a distinguir e a articular duas abordagens de avaliação. Quanto mais a competência corresponde a um saber fazer, mais se aproxima do controle; ao contrário quanto mais corresponde a um saber agir mais a validação consistirá em atribuir um valor, um sentido. Quando nos aproximamos do saber agir a avaliação deixa de aparecer como um controle, pois sabemos que existe mais que uma forma de agir com competência.

Para avaliar as competências podemos ter em conta, conforme Boterf, três possibilidades:

- 1) Desempenho; existe competência se forem atingidos resultados segundo certos critérios de desempenho. Existe uma relação direta entre um resultado observável e uma competência utilizada. “Para proceder a uma avaliação, convirá então raciocinar em termos de cadeia” (2005:65).
- 2) Atividade; existe competência se o desenvolvimento da atividade profissional corresponde a um conjunto de exigências profissionais. O sujeito demonstra competência pelo exercício de uma atividade em conformidade com critérios. Esta avaliação pela atividade só pode efetuar-se junto de situações de trabalho. “Se a competência se reduz a um saber fazer, a situação de avaliação limitar-se-á à observação ou à verificação de uma operação que deve ser realizada.” (2005: 66).
- 3) Singularidade; onde o relevo é dado à interpretação, diz respeito à competência real, singular, subjetiva.

A reflexividade é a pedra angular na construção de competências, onde o retorno sobre si é necessário para reativar e explicitar os saberes, os saber fazer a que faz apelo, permitindo, numa linha de melhoria, entrar numa dinâmica de transferibilidade e de transposição, como refere Le Boterf

“A avaliação de competências não é uma ciência exata. Convém considerá-la como o resultado de um compromisso, de um confronto entre diversos pontos de vista, entre os quais o do principal interessado: o aprendente. (...) Em matéria de avaliação, a intersubjetividade é um contraponto aos riscos de uma subjetividade demasiado grande.” (2005:8).

Entendemos que o processo de avaliação deve ser rigoroso e transparente e, portanto, enquadrar-se num paradigma de ensino que assenta na autonomia e responsabilidade do

estudante. Exige um espírito colaborativo e cooperativo, ou seja a partilha do conhecimento, a confiança recíproca e cultura reconhecida para que a transparência seja possível, assim a turma apresenta-se mais como uma oficina, onde cada um se ocupa das suas tarefas, do que como uma orquestra sob a batuta de um maestro onnipresente, e mais, coloca-se em prática uma nova conceção de igualdade equitativa, onde o individualismo do professor é ultrapassado.

Consequentemente, em filosofia o problema da avaliação surge quando a pensamos condicionada a um programa, onde o que se pode avaliar é a capacidade de assimilação e reprodução de conhecimentos, como refere Boavida (1991).

Alguns professores solicitaram capacidades de relação, de análise e de síntese. Porém, e corroborando o autor, se considerarmos que o aluno deve ser capaz de concretizar corretamente todas as operações intelectuais, (conceptualizar e tematizar, em termos filosóficos, uma determinada situação; exigir a si mesmo atitudes de análise racional no sentido de uma interpretação pessoal; integrar as interpretações pessoais num sistema organizado e coerente de explicação; subordinar conceções e atitudes pessoais a uma escala coerente de valores) verificamos que isso ultrapassa o desenvolvimento de capacidades intelectuais em abstrato.

Assim, a iniciação filosófica resulta da conjugação de certas atitudes indispensáveis à filosofia e à atividade filosófica, com os métodos utilizados na abordagem das situações problemáticas, e os conhecimentos que o mesmo processo for solicitando e sem os quais permanece estático e vazio. Por isso, o produto a avaliar será a própria competência manifestada através dos trabalhos realizados.

Como afirma Costa (2004), quando se trata de avaliação a rede conceptual pode tornar-se difícil e a própria legislação não a usa de forma clara. Diz-se que consiste num processo regulador, orientador e certificador, e muitas vezes confunde-se conteúdo com conhecimento. Todavia, os conteúdos permitem adquirir conhecimentos e desenvolver competências que serão avaliadas através de atividades. A avaliação da aprendizagem de conteúdos consiste numa avaliação do desenvolvimento de competências, porque quando avaliamos podemos estar a avaliar o que os estudantes sabem, o que sabem fazer e se fazem algo efetivamente.

Para o autor, com quem concordamos, a avaliação das aprendizagens em filosofia como em geometria, incide, pois, não estritamente sobre o que chamamos conhecimento (aquilo que o estudante sabe), mas igualmente sobre capacidades, destrezas e habilidades e também sobre disposições atitudinais e comportamentos

(aquilo que o estudante sabe fazer e aquilo que faz concretamente. Em qualquer dos casos, diz Costa (2004) estamos a avaliar competências, porque o que o avaliador faz é verificar os saberes postos em ação - competência. O estudante deve ser capaz de mobilizar os seus saberes interagindo e aplicando-os.

Para Almeida; Costa (2004) a diferença entre a avaliação sumativa e a formativa reside sobretudo, mas não apenas, na intencionalidade com que as atividades de avaliação são propostas aos estudantes, e no papel que se atribui aos resultados obtidos. É muito frequente afirmar-se que a avaliação em filosofia é subjetiva o que reflete uma conceção errada da disciplina; considera-se que ela não tem conteúdos, competências e objetivos próprios.

Corroboramos os autores quando afirmam que existem competências, objetivos e conteúdos que só a filosofia pode ajudar a alcançar e desenvolver. Por conseguinte, em filosofia devem avaliar-se as competências filosóficas básicas distinguindo-as das não filosóficas. Depois de identificadas definem-se as atividades e os instrumentos de avaliação. O que se torna então prioritário, no sentido de ultrapassar esta ambiguidade é saber quais as competências que podem ser avaliadas pelas diferentes atividades. Em filosofia diferentes atividades permitem avaliar a mesma competência, e os instrumentos de avaliação devem ser encarados como registo de recolha de informação sobre os conhecimentos e competências filosóficas que são exibidas na realização das atividades.

O que é relevante é saber se o estudante domina as competências e conteúdos que distinguem a atividade filosófica de qualquer outra. Da resposta à pergunta o que é a filosofia depende, obviamente, uma opção didática clara e direcionada, embora o programa de filosofia esclareça o que é didacticamente mais correto, ou seja, os alunos devem formular e discutir os problemas filosóficos a partir das suas vivências e não do que está escrito nos livros.

Para os autores, tal como para nós, o que interessa de facto é o contexto filosófico, o confronto de teorias e argumentos que os diferentes filósofos desenvolvem acerca de problemas comuns.

Sendo a filosofia essencialmente uma atividade crítica está, por isso, mais vocacionada que qualquer outra disciplina para o desenvolvimento crítico dos estudantes. As críticas devem ser justificadas racionalmente o que só a filosofia pode cultivar de forma argumentativa. Porque ser crítico, apoiar-se em bons argumentos, avaliar os argumentos alheios através de um espírito aberto e dialogante são

competências que só a filosofia pode desenvolver. Só devem ser avaliadas as competências fundamentais da filosofia e a sua aquisição deve ser traduzível num comportamento observável. Para os mesmos autores “nem se deve cair na lamentável situação de transformar a avaliação dos alunos de filosofia numa avaliação de pessoas e do seu caráter.” (2004:18).

O quadrado das competências, já apresentado no ponto anterior deste trabalho, fornece, segundo os autores, um instrumento importante para elaborar critérios de avaliação os quais deverão eliminar competências não filosóficas. Considera-se ainda que as competências transversais deverão, em termos de avaliação na disciplina de filosofia, ficar num segundo plano. A avaliação deve recair sobre competências filosóficas independentemente da sua transversalidade.

Consequentemente, os critérios de avaliação devem privilegiar os conteúdos filosóficos que são os argumentos filosóficos, a prática argumentativa, os problemas e as teorias, já tantas vezes enunciados. De seguida apresentamos, na linha de entendimento dos autores citados, uma tabela (Tabela 2) onde se enunciam as competências filosóficas e as atividades que permitem a sua avaliação.

Tabela 2 - Tabela adaptada de Almeida, Aires; Costa, António Paulo – Competências/Atividades. (2004).

| <b>Tabela de competências filosóficas e atividades de avaliação</b>  |  |
|--|--|
| <b>Competências filosóficas</b>  | <b>Atividades /Instrumentos</b>  |
| Identificação de problemas filosóficos e das disciplinas que deles se ocupam   | Teste escrito, trabalho com texto, debate                              |
| Demonstração da importância dos problemas  | Teste escrito, ensaio, exposição oral                                  |
| Distinção de problemas filosóficos e não filosóficos   | Teste escrito, exposição oral, debate                                  |
| Formulação clara e correta de problemas filosóficos  | Teste escrito, ensaio, exposição oral, debate                          |
| Identificação do problema que a teoria procura resolver  | Teste escrito, trabalho com texto, ensaio, exposição oral              |
| Identificação da teoria  | Teste escrito, trabalho com texto, debate                              |
| Avaliação da teoria: resolução ou não do problema, levantamento de novos problemas, confrontação com críticas, comparação com teorias rivais | Teste escrito, ensaio, exposição oral, trabalho de pesquisa            |
| Identificação de argumentos  | Teste escrito, T.P.C, trabalho com texto, debate                       |
| Avaliação de argumentos  | Teste escrito, T.P.C, trabalho com texto, debate                       |
| Comparação de argumentos com outros da tradição filosófica   | Teste escrito, T.P.C, trabalho com texto, debate, trabalho de pesquisa |

Tabela 3 - Tabela adaptada de Almeida, Aires; Costa, António Paulo – Atitudes/Instrumentos. (2004).

| Atitudes   | Instrumentos                                  |
|--|---|
| Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios          | Grelhas de observação de múltiplas atividades |
| Aceitar que as suas ideias sejam discutidas e avaliadas pelos outros |   |

Evidentemente, dando atenção ao que é referido no Programa de Filosofia, a avaliação nesta disciplina, devido à sua especificidade e complexidade, reveste-se de dificuldades particulares. Exige justiça equitativa, cuidado responsável, sensatez. Para além disso, a utilização de critérios explícitos e transparentes na consecução das tarefas, bem como diversidade, adequação dos instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, tornam-se indispensáveis nesta disciplina.

Na linha do mesmo documento, salienta-se que a avaliação deve ser predominantemente formativa e qualitativa, tendencialmente contínua, atenta às competências e às atividades, considerando que a filosofia se substancializa na atividade de pensamento como um saber fazer racional e crítico.

A distinção importante que com este novo programa foi feita entre a filosofia como especialidade científica de investigação, e a filosofia enquanto disciplina escolar no ensino secundário é um dos passos importantes para a compreensão do interesse formativo da filosofia neste nível de ensino. O que se pretende não é formar jovens filósofos, mas, por intermédio da filosofia, desenvolver jovens de espírito informado e com competências críticas que lhes permitam o exercício pessoal da razão na esfera privada e pública. Espera-se o equilíbrio compatível de três princípios: especificidade científica, assimilação cognitiva e o princípio do valor formativo da disciplina, o que nem sempre acontece, sobrevalorizando-se um dos vértices em detrimento dos outros dois.

Nem filósofos mestres, nem derivas pedagogistas e receitas de sobrevivência que confundem técnicas de animação de grupo com reflexão filosófica, também não é aconselhável colocar a filosofia ao serviço da ideologia e da política, como aliás afirma Vicente (2012).

Ora o programa pretende a conciliação tão equilibrada quanto possível dos três princípios sem incorrer nos desvios referidos.

Há que estar ciente, que a especificidade do contributo da disciplina de filosofia, não reside apenas na cultura filosófica, nos conteúdos que traz à reflexão, mas também

nos procedimentos metodológicos com que os analisa e sobretudo no modo problematizante como os dá a pensar.

Tal como outras disciplinas a filosofia caracteriza-se pela sua matriz disciplinar que toma forma nos conteúdos, nos conhecimentos processuais ou que mobiliza, nos objetos e instrumentos com que trabalha, nas tarefas e atividades que desenvolve.

Resta perguntar se a preocupação no que concerne os procedimentos, tarefas e atividades em que se concretiza o labor filosófico, dando, por isso, mais relevo na definição dos objetivos gerais da disciplina aos objetivos no domínio das competências, dos métodos e instrumentos, não terão, mesmo assim, caído numa espécie de esquecimento.

A descrição da atividade filosófica pelo recurso às atividades de conceptualizar, problematizar e argumentar apesar de redutora tem, pelo menos a vantagem de ser operatória, de dar a ver uma grande gama de exercícios e de atividades em que se deve iniciar o aluno. Dizem alguns, que o programa privilegia as competências sobre os conteúdos, o aprender a aprender, sobre o aprender as matérias. Mas essa é uma visão redutora do conceito de competência, pois não existem operações mentais independentes dos conteúdos sobre os quais se exercem.

A noção de competência poderá ser útil se abrangente e não restritiva. As competências de análise e interpretação de textos e composição filosófica pressupõem uma série de objetivos que presumem, naturalmente, objetivos anteriores.

No final do 11ºano os alunos deverão ser capazes de:

- recolher informação relevante sobre um tema do programa utilizando diversas fontes;
- clarificar o significado e utilizar de forma adequada os conceitos fundamentais relativos aos temas/ problemas desenvolvidos;
- redigir textos que expressem compreensão e reflexão sobre os problemas filosóficos tratados;
- participar em debates; Analisar textos de carácter argumentativo (oralmente e por escrito);
- compor textos de carácter argumentativo sobre um tema /problema;
- realizar trabalho monográfico;
- entre outras.

Conforme Vicente (2012) Conjugar o desenvolvimento de temas e problemas filosóficos com o desenvolvimento de competências, cruzando objetivos cognitivos com objetivos metacognitivos, articulando conteúdos com formas, integrando conhecimentos didáticos com conhecimentos procedimentais ou metodológicos, foi e será o grande desafio da filosofia no ensino secundário.

Como dizia Kant os conteúdos sem formas são cegos e as formas sem conteúdos são vazias. Compreendemos que o trabalho filosófico carece de conhecimento declarativo que diz respeito a problemas, teorias de referência e história da filosofia, são conteúdos sem forma e, neste sentido, cegos. Carece ainda de conhecimento processual que aborda a lógica formal e informal, dialética, retórica, gramática, formas sem conteúdo, para além de que este trabalho despoleta o grande desafio de conjugar os conhecimentos referidos.

Não basta aprender a exercer uma técnica de análise e avaliação de argumentos para se fazer filosofia. A competência crítica pode desenvolver-se em todas as disciplinas, não tem em si nada de especificamente filosófico, a filosofia não se limita à análise crítica, o que especifica a filosofia são os problemas. “Não basta, de facto, dar a lógica e as teorias da argumentação se elas não são efetivamente postas em prática do primeiro ao último dia de aulas de forma continuada e progressiva.” Vicente (2012:150).

Estas afirmações vêm corroborar aquilo que os autores por nós apresentados, neste Relatório, defendem relativamente à avaliação de competências. Nomeadamente Rey (2011), quando afirma que não é possível avaliar as competências transversais esquecendo a forma como se exercem em cada disciplina; muito mais na Filosofia, quando sabemos que existem competências transversais que são adquiridas com a atividade filosófica e competências transversais que são por ela requeridas.

Neste encadeamento, pretende-se muito mais desenvolver sujeitos competentes, que competências. Nas palavras de Agostinho da Silva (1997:41), “ a filosofia que não se apoia num perfeito encadear de raciocínios e numa informação que tem que ser a mais sólida e a mais ampla, é apenas literatura e da pior literatura.”.

**Capítulo II**  
**Proposta de uma prática docente**

## **1. Enquadramento da proposta**

Na prossecução deste trabalho, e tendo em conta a metodologia de investigação ação que é mencionada no Regulamento específico da iniciação à prática profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de filosofia no ensino secundário, afirmando que “deverá configurar-se como um trabalho de projeto individual de pesquisa-reflexão-ação de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática.”.

Deste modo, e tendo em conta que a Investigação-ação recobre uma realidade complexa e multifacetada, pretendemos com este estudo um questionamento auto reflexivo e auto crítico que permita, de algum modo, a compreensão de algumas práticas, nomeadamente, a avaliação de competências na disciplina de filosofia.

Corroborando Natércio (2005), e cientes que o pragmatismo e a eficácia do trabalho são aspetos muito presentes neste tipo de investigação, partimos da nossa envolvimento direta, como é o caso do estágio, na situação que é o nosso objeto de pesquisa. Como não podia deixar de ser, também o nosso ponto de partida é constituído por uma questão prática do trabalho quotidiano, quer dizer, a avaliação no âmbito desta disciplina.

Naturalmente, a nossa abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na instituição que acolhe o nosso estágio.

No que concerne às técnicas de recolha e tratamento de dados pretende-se que sejam compatíveis com os recursos disponíveis e que não perturbem as práticas do Colégio Nossa Senhora do Rosário. Obviamente salientar-se-á neste trabalho, o esforço para relacionar e confrontar ação e reflexão.

## 1.2. Descrição da prática docente

A nossa proposta consiste, fundamentalmente, no planeamento e concretização de duas aulas (anexo I), inseridas no plano de regências da iniciação à prática profissional- A ação humana e os valores: A dimensão ético-política análise e compreensão da experiência convivencial - com o propósito de, partindo de determinadas estratégias pedagógico-didáticas, proporcionar a avaliação, conforme instrumento em anexo II, III, das seguintes competências filosóficas:

- identifica o problema filosófico e a disciplina filosófica que dele se ocupa;
- mostra por que razão esse problema é importante;
- formula clara e corretamente o problema;
- identifica as teorias que respondem ao problema;
- mostra se resolve ou não o problema;
- confronta as teorias com as críticas que lhes são feitas;
- compara as teorias;

E ainda as seguintes competências filosóficas transversais

- analisa e interpreta textos;
- redige composições de análise e interpretação;
- expõe oral e por escrito as suas ideias, de forma metódica e compreensível;
- problematiza, conceptualiza e argumenta

Pensamos que, nestas aulas, o trabalho de texto seria indispensável. O que não nos pareceu inconsistente com a ideia de que a filosofia encontra a sua matéria-prima no mundo em que vivemos e que é isso mesmo que a torna inevitável, viva e atuante. A filosofia trata de problemas (origem do estado), teorias (Aristóteles e Locke) e argumentos próprios, de carácter conceptual.

A mera formulação das ideias dos filósofos não é uma atividade filosófica; é apenas um meio para se poder exercer a atividade filosófica, que consiste em averiguar se essas ideias são ou não plausíveis, que objeções e contraexemplos se podem levantar a elas, que limitações têm, etc.

Mesmo tendo em conta a afirmação de Desidério Murcho,

“«o trabalho da turma assenta fundamentalmente na análise e interpretação de textos e outros documentos» (pág. 17 do programa da disciplina). Esta perspetiva, além de contrariada pela própria tradição filosófica de cerca de dois mil e quinhentos anos,

está longe de corresponder à melhor prática da filosofia. De facto, corresponde antes a uma determinada conceção associada à «Morte da Filosofia» e que a própria filosofia há muito teve necessidade de rejeitar, tanto teoricamente, como pela sua prática — riquíssima — dos séculos XX e XXI.” (2003:12)

Partimos, no entanto, do princípio que o trabalho da turma assenta análise de textos e outros documentos, no diálogo pensado como debate, mas também como espaço de procura de informações e ponto de partida da análise crítica. Procuramos a livre iniciativa de interpretação e compreensão do tema, projetando a progressiva autonomia dos estudantes, para tal usamos os textos que se encontram no manual.

Entendemos ainda que deveríamos dinamizar uma correlação com conteúdos anteriormente lecionados. Assim, a problematização e reflexão sobre a Origem do Estado, sua justificação e legitimação, remete para a ação humana na sua dimensão ético-política. As diferentes estratégias e recursos privilegiaram uma lógica de aprendizagem que a todos envolva, cientes que os conteúdos próprios da filosofia são os problemas, as teorias e os argumentos.

Utilizamos na abertura a biografia dos filósofos que deu oportunidade de dinamizar um diálogo, partindo então para a apresentação do problema e da solução apresentada. Queremos assim, criar uma *ponte cognitiva* que nos afastasse de uma análise mais mediática do problema conduzindo-nos para justificações filosóficas, tentando mostrar que a origem do estado é um problema muito mais profundo e urgente para que se possa compreender a experiência convivencial.

Tivemos em conta o que o programa de filosofia propõe na página 8 “proporcionar situações orientadas favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.

Neste encadeamento tendo em conta o que refere a página 31 deste mesmo programa, em termos metodológicos, consideramos a pesquisa documental não só textual mas também icónica (imagem).

Do ponto de vista filosófico a imagem facilita a expressão da opinião, tal como os confrontos favorecem a problematização e a argumentação. A análise será requerida através de exposições orais e composições escritas com base nos textos selecionados.

As tarefas serão realizadas em grupo, pois o trabalho de grupo, no âmbito do ensino da filosofia, pode permitir ao professor desenvolver, sobre as noções e problemas essenciais de todo o homem, a capacidade de problematizar, conceptualizar e argumentar, criando a possibilidade de trabalhar essas competências. O estudante aprende a explicitar as suas opiniões de modo coerente, a aceitar as críticas pertinentes quando a explicitação não é correta; aprende a encontrar razões adequadas para fundamentar uma tese; aprende a argumentar de modo dinâmico; aprende novas ideias em que não tinha pensado e que lhe são sugeridas numa discussão, podendo criar novas questões e problemas.

O trabalho em grupo permite que a aprendizagem seja mais viva e significativa. Estas técnicas fornecem aos estudantes maior oportunidade de participação ativa e criativa, demonstrada pela diversidade de interpretações. Elas permitem desenvolver a capacidade de estudar um assunto, em equipa (3 alunos), de forma sistemática e assistida pelo professor como coordenador e facilitador da aprendizagem. Podemos ainda desenvolver com os estudantes a sua capacidade de produzir textos.

Reunidos em grupo, na sala de aula, os elementos discutem redigindo a composição conforme consenso. Damos, deste modo, relevo à convicção “que o exercício pessoal da razão implica a alteridade, ou seja, que pensar é **pensar com** ou **pensar a partir de**.”<sup>3</sup>

No final, usamos outra técnica a Phillips 6/6. Esta técnica de discussão permite o tratamento de diversas questões, nomeadamente, as que façam intervir julgamento, avaliação, opinião. Este exercício permitirá ao professor dinamizar uma discussão, breve, sobre o trabalho de texto realizado. Os estudantes serão confrontados com o que sabiam antes do estudo, e aquilo que aprenderam.

Para nós, a utilização do texto filosófico permite-nos proporcionar ao estudante um contacto direto com o problema, para além de poder colocar teorias em confronto. Partindo do pensamento de cada autor, desmistifica-se o carácter secreto que, às vezes, envolve a atividade filosófica, enriquecendo a visão dos problemas pelas diferentes perspetivas que os textos revelam. Convictos das potencialidades do texto, concordamos com Santiuste & Velasco (1984) quando afirmam que ler filosofia é antes de tudo compreender o texto que se lê, é realizar uma hermenêutica, para tal relembramos o que

---

<sup>3</sup> Programa de Filosofia (2001:16)

afirma Gadamer (1999: 31) “entender e interpretar os textos não é somente um empenho da ciência, já que pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo”.

Tendo em conta as orientações dos grandes mestres da hermenêutica, não há como recusar a importância do texto filosófico no ensino da Filosofia. Mais do que mero instrumento de uma possível decifração de sentidos, o texto é criador de uma tessitura de significações em que cada signo remete para uma atitude em que o sujeito é, ao mesmo tempo, ator e autor. Cientes de que o ato hermenêutico, que a utilização do texto comporta, é de si mesmo filosófico havendo várias perspectivas possíveis de o entender, consideramos que nunca, enquanto professores de filosofia, poderemos escusar o estudante do seu contacto.

Os textos proporcionam ao professor situações em que é possível criar um verdadeiro interesse pela filosofia, interesse que poderá conduzir ao momento compreensivo. Outra estratégia usada é a leitura partilhada. Esta opção é justificada pelo facto desta técnica de leitura nos permitir ter a certeza que todos leem o texto. Portanto, quisemos fazer de cada aula um encontro porque “ a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente- objeto cognoscível, rompendo a estrutura dialógica do conhecimento está equivocada, por maior que seja a sua tradição. Equivocada também está a concepção, segundo a qual, o que fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber.” Freire (1985:46).

Sendo assim, entendemos que a filosofia como para Boavida,

“é constituída pelo problema e pelo discurso que a partir dele se puder constituir. (...) O problema está dependente, vitalmente, da nossa sensibilidade, da capacidade de problematização e racionalização, de ser capaz de sentir e de pensar, de assumir e de reformular”. (2010:25)

### 1.3. Metodologia da ação

A fim de continuar a apurar os objetivos deste estudo, lembrando, que eles se formulam a partir das seguintes questões de investigação:

- 1) Como se avaliam as competências em filosófica?
- 2) Como se avaliam as competências transversais filosóficas?

Quisemos conhecer a valorização conferida pelos professores à avaliação das competências transversais filosóficas nas diferentes atividades avaliativas, através de duas entrevistas feitas às docentes da disciplina, do nosso local de estágio. As respostas obtidas nas entrevistas serão seguidamente transcritas e sujeitas a uma análise qualitativa Assim, e de modo a recolher dados por entrevista realizaram-se questões relativas a quatro grupos distintos, como se pode ver no quadro seguinte (Tabela 4)

Tabela 4 - Estrutura do guião da entrevista (adaptado de Afonso, 2005)

| Grupos |  | Objetivos (variáveis)  | Questões  |
|--------|--|--|---|
| A      | Caracterizar os entrevistados quanto à:<br>Formação académica e experiência como professor | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Experiência e situação profissional</li> <li>•Formação académica</li> </ul>  | <p>Qual a sua experiência e situação profissional?</p> <p>Qual a sua formação académica?</p> <p>Que cargos desempenha?</p>  |
|        | Legitimação da entrevista e motivação  | <p>Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação</p> <p>Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo</p> <p>Garantir a confidencialidade das informações transmitidas</p>  |   |
| B      | Perceções que os docentes têm do conceito de competência.                                  | <p>Recolher as perceções dos docentes relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Conceito de competência</li> <li>· Desenvolvimento de competências</li> <li>· Avaliação de competências</li> <li>· Diferenças em relação ao modelo por objetivos</li> <li>· Vantagens percebidas</li> <li>· Desvantagens percebidas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No seu entender, o que são competências?</li> <li>- Diferencia competência de objetivo?</li> <li>- Como entende que se podem avaliar competências nos alunos?</li> <li>- No seu entender é difícil distinguir-se as competências transversais filosóficas das não filosóficas</li> </ul> |

|          |  |   |   |
|----------|--|---|---|
|          |  |   | <p>Qual a importância que atribui às transversais não filosóficas?</p> <p>- Entende que é difícil distingui-las na avaliação? Quais as dificuldades?</p>  |
| <b>C</b> | Alteração às práticas docentes ...       | <p>Recolher as percepções dos docentes relativas à alteração das suas práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de planificação,</li> <li>• das metodologias de ensino,</li> <li>• de avaliação dos alunos,</li> <li>• obstáculos percebidos à implementação destas alterações.</li> </ul> | <p>- Qual o lugar do objetivo e da competência nas planificações que realiza (anual, unidade e de aula)?</p> <p>- A forma como leciona as suas aulas mudou? (de que modo? Que metodologias privilegia?)</p> <p>- Que instrumentos costuma usar para avaliar as competências dos alunos? Fez algumas alterações, em relação à avaliação de conhecimentos?</p> <p>- Encontra obstáculos à aplicação da pedagogia por competências? Quais?</p> |
| <b>D</b> | Percepção dos docentes quanto à formação | <p>Recolher as percepções e opiniões dos docentes face à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação recebida,</li> <li>• Necessidade de formação.</li> </ul>  | <p>- Recebeu alguma formação relativa à organização curricular por competências? Qual? Foi útil?</p> <p>- Abordou questões relativas à organização curricular e pedagogia por competências na formação inicial?</p> <p>- E na formação contínua?</p> <p>- Sente falta de mais formação sobre a organização curricular e a pedagogia por competências? Como deveria ser essa formação?</p>   |

No presente caso, interessava conhecer a realidade do colégio Nossa Senhora do Rosário, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de filosofia no 10º ano. Ainda que algumas questões fossem abordadas através da entrevista, o facto de se tratar de medidas de autorrelato determina que estivéssemos a lidar com “aquilo que os sujeitos dizem fazer” e não, de modo direto com “aquilo que os sujeitos fazem”.

A nossa opção pelo inquérito por entrevista permitiu-nos obter informações sobre um assunto, com a vantagem do conhecimento entre entrevistado e entrevistador.

As entrevistas assumiram neste caso específico diferentes formatos de feição a adequarem-se convenientemente às contingências.

Efetivamente a entrevista permite a utilização da interação e comunicação humana o que possibilita obter dados muito ricos. As perguntas guia podem ser sempre reformuladas de modo a permitir um discurso mais natural do entrevistado, pelo que daí resulta uma reflexão, um pensamento, e não apenas um dado. A utilização da entrevista é especialmente mais adequada para analisar os sentidos que os atores dão às suas práticas e às leituras que fazem das próprias experiências, os elementos recolhidos são por isso mais profundos. O entrevistador é o guia promovendo uma exploração mais profunda e detalhada dos tópicos da entrevista

### 1.4. Análise e tratamento dos dados recolhidos

| Grupos   | Objetivos (variáveis)   | Análise de Conteúdo  |   |
|--|---|--|---|
| <p><b>A.</b></p> <p>Caracterizar os entrevistados quanto à: Formação académica e experiência como professor</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência e situação profissional</li> <li>- Formação académica</li> <li>- Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação</li> <li>- Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo</li> <li>- Garantir a confidencialidade das informações transmitidas</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><i>Entrevistado 1</i></p> <p><b>Experiência e Situação Profissional</b></p> <p>“Iniciei a minha atividade docente no ano letivo de 1988/89 no Colégio Luso-Francês. Desde 1990/91 trabalho Colégio do Rosário, no Porto.(...) lectionei todos os níveis de escolaridade, do 5º ao 12º ano, num conjunto variado de disciplina (...).”</p> <p><b>Cargos desempenhados</b></p> <p>“Desempenhei os seguintes cargos: Coordenadora do Departamento de Educação Musical; Coordenadora do Departamento de EMRC; Diretora de Turma (várias turmas do 7ª ao 12º ano); Professora orientadora Cooperante da FLUP, no mestrado de Ensino da Filosofia.”</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• + de 25 ano de docência</li> <li>• Ensino básico e secundário em estabelecimentos de ensino privado</li> <li>• professora orientadora cooperante da FLUP – responsabilidade no âmbito da formação de novos professores de Filosofia</li> </ul> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p><b>Cargos que desempenha</b></p> <p>“docente de Filosofia do 10º e 11º anos e de Psicologia do 12º ano. (...) Direção de Turma do 11º ano.</p> <p>Orientação do núcleo de estágio de Filosofia enquanto professora orientadora cooperante da FLUP, no mestrado de Ensino da Filosofia.”</p> <p><b>Formação Académica</b></p> <p>Licenciatura em Filosofia – Ramo Educacional, pela FLUP;</p> <p>Pós Graduação em Filosofia: especialização em filosofia Moderna e Contemporânea, UM;</p> <p>Curso de Teologia, pelo Centro de cultura Católica do Porto;</p> <p>Curso de Canto do Conservatório de Música do Porto.</p> |  |
|--|--|--|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p style="text-align: center;"><b><i>Entrevistado 2</i></b></p> <p><b>Experiência e Situação Profissional</b><br/> “Professora no Ensino secundário há cinco anos, dez anos professora no ensino superior”</p> <p><b>Cargos que desempenha</b><br/> “No presente ano, sou docente. Tenho a meu cargo a Direção de Turma. Membro da equipa pastoral.”</p> <p><b>Formação Académica</b><br/> “Mestrado em Ética e Bioética. Mestrado em ensino de filosofia. Aguardo defesa de tese de doutoramento.”</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 anos como docente do ensino secundário</li> <li>• Experiência académica (mestrado e doutoramento – a aguardar defesa; docência no ensino superior)</li> </ul> |
|--|--|---|--|

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p><b>B.</b></p> <p>Percepções que os docentes têm do conceito de competência.</p> | <p>Recolher as percepções e dos docentes relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Conceito de competência</li> <li>· Desenvolvimento de competências</li> <li>· Avaliação de competências</li> <li>· Diferenças em relação ao modelo por objetivos</li> <li>· Vantagens percebidas</li> <li>· Desvantagens percebidas</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><i>Entrevistado 1</i></p> <p><b>Conceito de Competência</b></p> <p>“é o um conhecimento objetivado num dado “saber fazer”, Exige um conjunto de habilidades que permitem resolver um problema, executar uma tarefa, seja de que índole for.(...) o sujeito precisa de conhecer, integrar esse conhecimento e mobilizá-lo para a resolução de uma tarefa, problema, etc. Precisa, ainda de socorrer-se de valores e decisões de modo a agir de forma pertinente na situação prática em questão.”</p> <p><b>Conceito de objetivo</b></p> <p>“constituem o caminho para adquirir uma dada competência.(...)”</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• saber fazer</li> <li>• processo para atingir um dado objetivo</li> <li>• socorre-se do domínio do saber ser</li> <br/> <li>• ato final, que para ser alcançado articula uma série de competências</li> <li>• objetivos ( programáticos, por exemplo) são alcançados agilizando diversas competências.</li> </ul> |
|--|---|--|---|

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p><b>Desenvolvimento de Competências</b></p> <p>“(…) Ao atingir certos objetivos poder-se-ão desenvolver as respetivas competências. Os objetivos estão diretamente ligados aos conteúdos que queremos ver apreendidos, mas não nos garantem, por si só, a mobilização dos mesmos nas diversas situações.”</p> <p><b>Avaliação de competências</b></p> <p>“Um caminho pode ser o levar o aluno a realizar tarefas práticas, por exemplo, resolver um dilema ético, apresentar uma postura crítica perante uma dada tese, convidá-lo a encontrar uma solução para um certo problema, propor-lhe a apresentação oral de um trabalho ..., em vez de procurar avaliar exclusivamente o domínio de um certo conteúdo. A concretização de tarefas de maior envergadura, como organizar uma semana cultural, por exemplo, observando as competências reveladas pelos alunos desde os momentos de planificação da atividade (...) até à concretização e avaliação do projeto.”</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar competências é avaliar o processo de realização de uma tarefa, e através disso poder avaliar um determinado conteúdo programático.</li> <li>• Avaliar competências é um processo complexo devido à sua transversalidade disciplinar, mas também à necessidade de apropriação específica por parte</li> </ul> |
|--|--|---|---|

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p><b>Diferenças com o modelo por objetivos</b></p> <p>“Não é fácil. As competências transversais procuram dotar o aluno de um conjunto de habilidades que, de certo modo, estejam ao serviço das várias áreas disciplinares, ao mesmo tempo que resultam da abordagem das matérias dessas mesmas áreas. (...) Muitas matérias, nas diferentes áreas disciplinares permitem desenvolver esta competência e precisam dela para apropriação correta dos seus conteúdos. Parece-me, no entanto, que o importante não é só a transversalidade da competência, neste caso o domínio da língua, mas o seu uso diferenciado em</p> | <p>de cada unidade curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar competências é um processo complexo devido à subjetividade e à necessidade objetiva de avaliar os alunos.</li> <li>• Permite o desenvolvimento de competências transversais, bem como o aumento da sua capacidade crítica e autonomia de raciocínio.</li> </ul> |
|--|--|---|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>cada disciplina (...)”</p> <p>“Sim, é difícil. Como desenvolver e avaliar competências como a motivação para o estudo, a capacidade de tomar decisões, de gestão do tempo, o desenvolvimento da análise crítica e a construção de uma opinião própria, quando os testes, por exemplo, se orientam para o cumprimento do programa, o domínio de X conteúdos...”</p> <p><b>Vantagens</b></p> <p>“(...) é notório o progresso que o aluno apresenta no final do 11º ou 12º ano, quer ao nível do seu desempenho escrito quer ao nível da sua capacidade de argumentar oralmente ou de colocar em causa as pseudo-certezas. Com frequência, são estas as maiores vantagens que os alunos atribuem, no final do seu percurso, ao estudo da Filosofia.”</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvantagens /limitações: nº reduzido de horas semanais; excessiva valorização da prova escrita de avaliação; sobrevalorização da fórmula de sucesso para o exame final.</li> </ul> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p><b>Desvantagens</b></p> <p>“O próprio programa de Filosofia que a apresenta como uma disciplina; à semelhança de muitas outras;</p> <p>A reduzida carga horária que a possui, qua impede o desenvolvimento de atividades diversificadas;</p> <p>A excessiva valorização (na prática) do teste sumativo como principal instrumento de avaliação, ao contrário do que é proposto no próprio programa da Filosofia;</p> <p>A excessiva preocupação dos alunos, dos pais e da própria escola, com a preparação, ou diríamos antes, da formatação dos alunos para terem sucesso nos exames.”</p> |  |
|  |  |  |  |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p><b>Entrevistado 2</b></p> <p><b>Conceito de Competência</b><br/> “A competência é a capacidade para desenvolver algo”</p> <p><b>Conceito de objetivo</b><br/> “A competência é diferente de objetivo. O objetivo é a meta”</p> <p><b>Desenvolvimento de Competências</b><br/> “O objetivo é a meta, a competência é capacidade de chegar a essa meta.”</p> <p><b>Avaliação de competências</b><br/> “Podem avaliar-se competências através da colocação de problemas /desafios/ tarefas, e observação/análise do modo como o aluno se confronta/ desempenha/ resolve o proposto.”<br/> “Não é difícil distinguir.<br/> É muito importante e determinante, pois não é</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• competência como capacidade para.</li> <li>• Avaliação pelo percurso realizado pelo aluno até alcançar o objetivo.</li> <li>• Avaliar em tarefas diversificadas o percurso desenvolvido pelo aluno até cumprir o objetivo proposto.</li> <li>• É importante distinguir as</li> </ul> |
|--|--|---|---|

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   |  | <p>possível aprender filosofia sem essas competências, pelo menos ao nível do ensino secundário. No caso dos jovens, o seu pensamento e informação cai facilmente em opiniões vagas ou pré-feitas e é pelo despertar da sua sensibilidade para a profundidade de algumas interrogações existenciais, por exemplo, que se pode começar a pensar filosoficamente.”</p> <p><b>Desvantagens</b></p> <p>“(…) embora possamos sempre avaliar objetivamente o domínio das matérias lecionadas e distinguir o que nesse domínio é a opinião pessoal do aluno ,a grande dificuldade reside muitas vezes em limitar os instrumentos de avaliação.”</p> | <p>competências filosóficas, das não filosóficas, sendo que as primeiras devem ser privilegiadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação procura ser mais objetiva, restringindo-se ao domínio das matérias lecionadas.</li> <li>• É difícil a construção dos instrumentos de avaliação de competências</li> </ul> |
| <p><b>C</b></p> <p>Alteração às práticas docentes ...</p> | <p>Recolher as perceções dos docentes relativas à alteração das suas práticas:</p> | <p><i>Entrevistado 1</i></p> <p><b>Perceção face à alteração das práticas de planificação</b></p> <p>“A escola continua (...) muito estruturada sobre programas e menos sobre práticas. As grelhas de planificação (...) são uniformizadas para todas as disciplinas de cada nível de ensino, a partir do</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação por objetivos é uma realidade na escola</li> <li>• Instrumentos de avaliação uniformizados pelo estabelecimento de ensino (disciplina/ nível de ensino)</li> <li>• Plano de Desenvolvimento do</li> </ul>   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• de planificação,</li> <li>• das metodologias de ensino,</li> <li>• de avaliação dos alunos,</li> <li>• obstáculos percebidos à implementação destas alterações.</li> </ul> | <p>trabalho desenvolvido pelo Gabinete de Serviços e Qualidade. Na última reformulação sugeriram dois documentos o PDC (Plano de desenvolvimento do Currículo) que dá maior importância à formulação de competências; e o PAL (Plano de atividades letivas) que é concretizado a partir da definição de Objetivos de aprendizagem e conteúdos; Atividades e estratégias; recurso e avaliação. A planificação da aula inicia-se com frequência com a apresentação dos objetivos a atingir, os quais são dados a conhecer aos alunos.”</p> <p><b>Perceção face à alteração das práticas de metodologia de ensino</b></p> <p>“ (...) fomos tentando apurar a relação dialógica com os alunos. A necessidade de desenvolver nos alunos competências de análise e interpretação de texto e sobretudo uma argumentação progressivamente mais fundamentada, exige a preparação das questões certas a realizar em aula, a capacidade de as refazer as vezes necessárias, de modo a que o aluno possa intervir</p> | <p>Currículo (competências) e o Plano de Atividades Letivas (objetivos de aprendizagem) – articulação de um novo modelo de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos conhecem os objetivos que devem atingir, em cada aula.</li> <li>• Relação dialógica com os alunos</li> <li>• Avaliação da aula, tendo em vista a sua melhor planificação, efetivação e consequente participação e desenvolvimento de competências por parte dos alunos.</li> <li>• Pedagogia focada no saber ser e</li> </ul> |
|--|---|---|---|

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p>positivamente na construção da mesma, quer na relação com o professor, quer com os seus pares. Procuramos usar estratégias de problematização e aprendizagem baseada em problemas. (...) tanto quanto nos é possível preferimos o uso de pedagogias ativas focadas não só no aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser.”</p> <p><b>Métodos de avaliação utilizados</b></p> <p>“Avaliação diagnóstica;<br/>Observação direta do trabalho realizado (...) com registo mais ou menos sistemático de vários indicadores</p> <p>Avaliações qualitativas uma vez por período com diretrizes claras sobre os aspetos que cada aluno deve corrigir ou continuar a desenvolver;</p> <p>Registo dos resultados obtidos nas fichas de trabalho, exercícios de escrita e reflexão, guiões de análise dos filmes visionados, etc.;</p> <p>Desenvolvimento de um trabalho projeto (...).</p> | <p>saber fazer, não descurando o saber conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos de avaliação diversificados e distribuídos de forma equilibrada ao longo do ano letivo.</li> <li>• Necessidade de quantificação dos resultados obtidos pelos alunos – aproximação às necessidades avaliativas do estabelecimento de ensino.</li> <li>• Feedback aos alunos do seu percurso académico (pontos fortes, fracos, pontos melhorados, por exemplo)</li> </ul> |
|--|--|---|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>Elaboração de um portefólio e respetiva avaliação;<br/>Testes sumativos.</p> <p><b>Perceção face à alteração das práticas de avaliação dos alunos</b></p> <p>“A maior alteração ocorreu nas fichas de trabalho realizadas em aula ou em casa e na formatação dos testes de avaliação sumativa, os quais procuram avaliar de formas diversificadas os conhecimentos, mas também as competências desenvolvidas, pelo que o mesmo conteúdo, por exemplo, é avaliado em diferente tipo de perguntas. Podemos registar, também, uma maior valorização da participação oral.”</p> <p><b>Obstáculos face à implementação de alterações</b></p> <p>“ (...)a carga horária atribuída à disciplina de Filosofia, a qual é manifestamente insuficiente. Não é fácil encontrar tempo para implementar estratégias diversificadas que permitam desenvolver um conjunto de habilidades. (...) parece que o sistema (na prática) os alunos e os pais estão, cada vez mais focados na</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma combinada de avaliação de conhecimentos e competências nos instrumentos de avaliação escritos ( testes sumativos, fichas de trabalho) • Valorização da participação oral como elemento de avaliação.</li> <li>• Desinvestimento na carga horária da filosofia impede a avaliação por competências.</li> <li>• Foco de pais e alunos na avaliação por objetivos, que visa a obtenção de bons resultados académicos.</li> </ul> |
|--|--|--|--|

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p>conquista de resultados acadêmicos compatíveis com as médias necessárias aos diversos cursos de ciências, que são os mais requisitados pela população do colégio.”</p>   |   |
|  |  | <p style="text-align: center;"><i>Entrevistado 2</i></p> <p><b>Percepção face à alteração das práticas de planificação</b></p> <p>“Privilegio quadros distintos para objetivos e competências, valorizando mais a competência. Um objetivo pode originar várias competências.”</p> <p><b>Percepção face à alteração das práticas de metodologia de ensino</b></p> <p>“(…) tenho sentido uma necessidade natural de me aproximar cada vez mais da valorização das competências e de transmitir aos alunos a sua importância, para além do próprio alcance dos objetivos. Por exemplo a avaliação focada na memorização precisa do enfoque vivo nas</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação diferenciada por objetivos e de competências, pois para um objetivo podem ser desenvolvidas várias competências.</li> <li>• Sobrevalorização das competências.</li> <br/> <li>• Valorização das competências, face aos objetivos para que os conteúdos se tornem efetivamente conhecimento.</li> </ul> |

|  |                         |   |   |
|--|-------------------------|---|---|
|  |                         | <p>competências, sob pena de toda a informação nunca chegar a ser conhecimento para o aluno.”</p> <p><b>Métodos de avaliação utilizados</b></p> <p>“Debate, colocação de problemas do quotidiano para que eles se confrontem com eles. Reflexão livre ou orientada através de vídeos, imagens e filmes”</p> <p><b>Obstáculos face à implementação de alterações</b></p> <p>“O obstáculo que encontro é o foco no exame escrito que obriga à memorização.”</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégio de métodos de avaliação diversificados, que promovam o espírito crítico dos alunos, entre outras competências.</li> <li>• O grande obstáculo é a metodologia de avaliação externa (exame) que privilegia a avaliação de conhecimentos e não avalia as competências dos alunos.</li> </ul> |
|  | Recolher as perceções e | <p><i>Entrevistado 1</i></p> <p><b>Formação Inicial</b></p> <p>“(…) Embora nessa época estivesse em vigor a</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação inicial exploratória,</li> </ul>  |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p><b>Perceção dos docentes quanto à formação</b></p> | <p>opiniões dos docentes face à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação recebida,</li> <li>• Necessidade de formação.</li> </ul> | <p>planificação por objetivos, em algumas sessões a questão das competências foram, também, abordadas. A abordagem destas questões na licenciatura, embora, pouco eficaz, acaba por ser uma primeira aproximação à reflexão sobre organização curricular e metodologias a implementar. Após a iniciação da prática docente, o professor começa a integrar devidamente os conteúdos que foram abordados nestas disciplinas. Só com o tempo e revisitando as leituras que nessa altura se fizeram se consegue apreender a devida importância do estudo efetuado nestas cadeiras.”</p> <p><b>Formação Continua</b></p> <p>“Em cada ano, o colégio ou o Instituto RSCM ao qual o colégio pertence, no período de julho ou setembro desenvolvem um conjunto de formações para o corpo docente do colégio e/ou dos três colégios portugueses, do Instituto. Nos anos de 2006 e 2010 alguns dos temas abordados foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornadas Pedagógicas: “Avaliação e</li> </ul> | <p>com enfoque na perspetiva vigente à época – a avaliação por objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidada com a prática profissional e com a vontade de saber mais do próprio docente.</li> <li>• A formação contínua dos docentes é uma preocupação do estabelecimento de ensino.</li> <li>• Aproximação ao modelo de avaliação atual, a avaliação de competências.</li> </ul> |
|---|---|--|--|

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p>Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação de Formação: “Desenvolver e avaliar competências”.</li> <li>• Ação de formação sobre “Planificar e avaliação no ensino básico e secundário”.</li> </ul> <p><b>Necessidades de Formação</b></p> <p>“Sim, existe uma permanente necessidade de refletimos e nos atualizarmos sobre temas de cariz pedagógico, no entanto, as ações são muitas vezes excessivamente teóricas. Gostaria que tivessem uma componente mais prática e mais ajustada à realidade do colégio. “</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desadequação da oferta formativa disponível, promove um debate teórico e técnico do tem e não promove a sua aplicabilidade à realidade.</li> </ul> |
|--|--|---|---|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p style="text-align: center;"><i>Entrevistado 2</i></p> <p><b>Formação Inicial/ Formação Continua</b><br/>         Não recebeu formação, mas gostaria.</p> <p><b>Necessidades de Formação</b><br/>         “Sim, essa formação deveria fornecer as bases, teorias desta pedagogia e ter também uma forte incidência concreta.”</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento das limitações da formação nesta área específica.</li> <br/> <li>• Assume a necessidade de um conhecimento teórico por detrás da pedagogia da avaliação de competências.</li> <br/> <li>• Assegura a necessidade de uma aproximação à realidade concreta da docência.</li> </ul> |
|--|--|---|--|

## 1.5. Resultados obtidos

Acerca do conceito de competência foi dito que “é o um conhecimento objetivado num dado “saber fazer”, exige um conjunto de habilidades que permitem resolver um problema, executar uma tarefa, seja de que índole for.(...) o sujeito precisa de conhecer, integrar esse conhecimento e mobilizá-lo para a resolução de uma tarefa, problema, etc. Precisa, ainda de socorrer-se de valores e decisões de modo a agir de forma pertinente na situação prática em questão.” é saber fazer, é um processo para atingir um dado objetivo e socorre-se do domínio do saber. No que concerne conceito de objetivo diz-se “constituem o caminho para adquirir uma dada competência.(...)” No que respeita o desenvolvimento de Competências os en

No que se refere à avaliação de competências afirma-se que “Podem avaliar-se competências através da colocação de problemas /desafios/ tarefas, e observação/análise do modo como o aluno se confronta/ desempenha/ resolve o proposto.”

“Não é difícil distinguir as competências filosóficas transversais das competências transversais não filosóficas. É muito importante e determinante, pois não é possível aprender filosofia sem essas competências, pelo menos ao nível do ensino secundário. No caso dos jovens, o seu pensamento e informação cai facilmente em opiniões vagas ou pré-feitas e é pelo despertar da sua sensibilidade para a profundidade de algumas interrogações existenciais, por exemplo, que se pode começar a pensar filosoficamente.”

Existem porém desvantagens

“(...) embora possamos sempre avaliar objetivamente o domínio das matérias lecionadas e distinguir o que nesse domínio é a opinião pessoal do aluno, a grande dificuldade reside muitas vezes em limitar os instrumentos de avaliação.”

Relativamente à alteração das práticas de planificação (no modelo de desenvolvimento de competências) reitera-se que “A escola continua (...) muito estruturada sobre programas e menos sobre práticas. As grelhas de planificação (...) são uniformizadas para todas as disciplinas de cada nível de ensino, a partir do trabalho desenvolvido pelo Gabinete de Serviços e Qualidade. Na última reformulação sugeriram dois documentos o PDC (Plano de desenvolvimento do Currículo) que dá maior importância à formulação de competências; e o PAL (Plano de atividades letivas) que é concretizado a partir da definição de objetivos de aprendizagem e conteúdos; Atividades e estratégias; recurso e avaliação. A planificação da aula inicia-se com frequência com a apresentação dos objetivos a atingir, os quais são dados a conhecer aos alunos.” Face à

alteração das práticas de metodologia de ensino“ (...) fomos tentando apurar a relação dialógica com os alunos. A necessidade de desenvolver nos alunos competências de análise e interpretação de texto e sobretudo uma argumentação progressivamente mais fundamentada, exige a preparação das questões certas a realizar em aula, a capacidade de as refazer as vezes necessárias, de modo a que o aluno possa intervir positivamente na construção da mesma, quer na relação com o professor, quer com os seus pares. Procuramos usar estratégias de problematização e aprendizagem baseada em problemas. (...) tanto quanto nos é possível preferimos o uso de pedagogias ativas focadas não só no aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser.”

Os métodos de avaliação utilizados são a “Avaliação diagnóstica; Observação direta do trabalho realizado (...) com registo mais ou menos sistemático de vários indicadores, avaliações qualitativas uma vez por período com diretrizes claras sobre os aspetos que cada aluno deve corrigir ou continuar a desenvolver; Registo dos resultados obtidos nas fichas de trabalho, exercícios de escrita e reflexão, guiões de análise dos filmes visionados, etc.; Desenvolvimento de um trabalho projeto (...).Elaboração de um portefólio e respetiva avaliação; Testes sumativos. Face à alteração das práticas de avaliação dos alunos “A maior alteração ocorreu nas fichas de trabalho realizadas em aula ou em casa e na formatação dos testes de avaliação sumativa, os quais procuram avaliar de formas diversificadas os conhecimentos, mas também as competências desenvolvidas, pelo que o mesmo conteúdo, por exemplo, é avaliado em diferente tipo de perguntas. Podemos registar, também, uma maior valorização da participação oral.” Os obstáculos face à implementação de alterações são essencialmente “ (...)a carga horária atribuída à disciplina de Filosofia, a qual é manifestamente insuficiente. Não é fácil encontrar tempo para implementar estratégias diversificadas que permitam desenvolver um conjunto de habilidades. (...) parece que o sistema (na prática) os alunos e os pais estão, cada vez mais focados na conquista de resultados académicos compatíveis com as médias necessárias aos diversos cursos de ciências, que são os mais requisitados pela população do colégio. ”Face à alteração das práticas de planificação “Privilegio quadros distintos para objetivos e competências, valorizando mais a competência. Um objetivo pode originar várias competências.” Face à alteração das práticas de metodologia de ensino “ (...) tenho sentido uma necessidade natural de me aproximar cada vez mais da valorização das competências e de transmitir aos alunos a sua importância, para além do próprio alcance dos objetivos. Por exemplo a avaliação focada na memorização precisa do enfoque vivo nas competências, sob pena de toda a

informação nunca chegar a ser conhecimento para o aluno.” Os métodos de avaliação utilizados são o “Debate, colocação de problemas do cotidiano para que eles se confrontem com eles. Reflexão livre ou orientada através de vídeos, imagens e filmes”

Os obstáculos face à implementação de alterações “O obstáculo que encontro é o foco no exame escrito que obriga à memorização.” Salienta-se essencialmente como grande obstáculo é a metodologia de avaliação externa (exame) que privilegia a avaliação de conhecimentos e não avalia as competências dos alunos.

Tal como outras disciplinas a filosofia caracteriza-se pela sua matriz disciplinar que toma forma nos conteúdos, nos conhecimentos processuais ou que mobiliza, nos objetos e instrumentos com que trabalha, nas tarefas e atividades que desenvolve.

Resta perguntar se a preocupação no que concerne os procedimentos, tarefas e atividades em que se concretiza o labor filosófico, dando, por isso, mais relevo na definição dos objetivos gerais da disciplina aos objetivos no domínio das competências, dos métodos e instrumentos, não terão, mesmo assim, caído numa espécie de esquecimento.

A descrição da atividade filosófica pelo recurso às atividades de conceptualizar, problematizar e argumentar apesar de redutora tem, pelo menos a vantagem de ser operatória, de dar a ver uma grande gama de exercícios e de atividades em que se deve iniciar o aluno.

Nas aulas lecionadas não foram trabalhadas as imagens (inseridas no PPT) como desejaríamos:

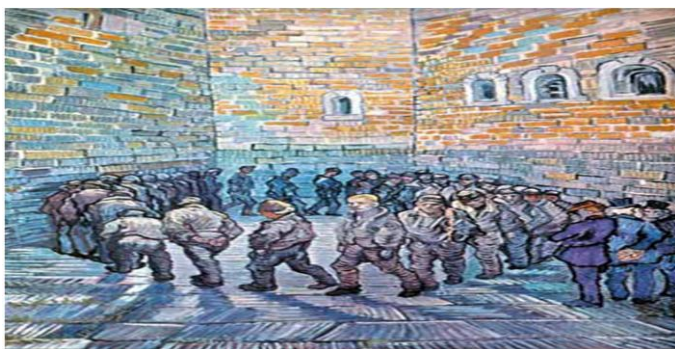


Figura 1 A Ronda dos Prisioneiros (van Gogh) 1890

- Será o estado aprisionador?



Figura 2 – “Estructura de una polis”:  
Em que se diferencia a polis da colmeia?



Figura3- Estado de natureza.  
- Considera o estado de natureza satisfatório para o homem?

A partir destas questões dinamizaríamos o debate colocando os grupos a defenderem as suas posições.

## Conclusão

Neste Relatório de estágio quisemos responder a duas questões fundamentais, que envolvem conceitos muito complexos como os de avaliação e competência.

Tencionámos, primeiramente, abordar o conceito de competência e sua complexidade, para posteriormente incidirmos sobre o conceito de avaliação. O conceito competência aparece-nos, primeiramente, como camaleão concetual, mas entendemos que a aproximação por competências ao ato de ensinar se faz pela abordagem aos saberes como recursos a mobilizar, pela diversificação dos meios de ensino, pela adoção de uma planificação flexível das atividades letivas, pela orientação das experiências letivas para o problema, pela promoção e a articulação entre saberes ministrados no âmbito das diferentes disciplinas, e ainda pela fomentação da avaliação formativa.

Os perigos da valorização das competências em contexto escolar são bastantes, mas apesar de tudo, o conceito de competência merece uma clarificação. Neste sentido defender competências implicará que os estudantes acedam a um saber – vivo que se apresenta reflexivo e crítico. A inserção das competências ao nível dos sistemas educativos, não deve reproduzir a lógica economicista, mas fomentar a capacidade transformadora que a escola tem.

Conjugar o desenvolvimento de temas e problemas filosóficos com o desenvolvimento de competências, cruzando objetivos cognitivos com objetivos metacognitivos, articulando conteúdos com formas, integrando conhecimentos didáticos com conhecimentos procedimentais ou metodológicos, foi e será o grande desafio da filosofia no ensino secundário.

Relativamente, à avaliação no ensino de filosofia sabemos que não é possível ensinar com base na exposição e memorização e avaliar o uso e mobilização do saber ou mesmo o inverso. Devemos estabelecer coerência entre o que se pretende que seja aprendido (objetivo face a um conteúdo), o modo como se organizou a aprendizagem (estratégia de ensino) e o modo como se verifica se foi ou não alcançada (avaliação da aprendizagem realizada).

No desenvolvimento das competências filosóficas devemos articular o objetivo, o conteúdo e a estratégia. A avaliação, como parte integrante do processo de aprender, só será eficaz e adequada se corresponder às restantes fases do mesmo. Está em causa a avaliação não só dos resultados, mas também do processo.

O conhecimento é o poder de uso da competência, e, por isso, a noção de competência insere-se numa pedagogia diretamente centrada no estudante.

Certamente, se quisermos idear uma pedagogia desta natureza não basta chamar a atenção para os mecanismos de construção ou exercício de uma competência, é necessário ocupar-se também dos atos intencionais que previamente constituem a situação como lugar de elaboração ou de uso de uma competência. Por essa razão a sala de aula deve ser um laboratório.

O instrumento intelectual que o estudante adquire só é eficaz se se encontrar integrado numa visão do mundo e ao serviço de uma intencionalidade. Uma competência é o resultado cumulativo e dinâmico de competências anteriores que cada um recombina conforme a situação e a evidência do instante.

Entendemos que o processo de avaliação deve ser rigoroso e transparente e portanto, enquadrar-se num paradigma de ensino que assenta na autonomia e responsabilidade do estudante. Exige um espírito colaborativo e cooperativo, ou seja, a partilha do conhecimento, a confiança recíproca e cultura reconhecida para que a transparência seja possível, assim a turma apresenta-se mais como uma oficina (com 30 alunos), onde cada um se ocupa das suas tarefas, do que como uma orquestra sob a batuta de um maestro omnipresente, e mais, coloca-se em prática uma nova conceção de igualdade equitativa, onde o individualismo do professor é ultrapassado.

Consequentemente em filosofia o problema da avaliação surge quando a pensamos condicionada a um programa, onde o que se pode avaliar é a capacidade de assimilação e reprodução de conhecimentos e a realização de um exame que apenas avalia a memorização.

## Referências Bibliográficas

- A.A.V.V. (1996). *La dissertation de philosophie*. Paris: CNDP.
- Afonso, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*, Lisboa: edições Asa
- Alexandre, A. F. (1988). “Perspetivas e limites do ensino da Filosofia” in *Filosofia (Sentidos para o ensino da filosofia: abertura de um debate)*, vol.II, nº 1-2, pp. 13-21.
- Almeida, A.& Costa, A. P. (2004). Avaliação das Aprendizagens em Filosofia – 10.º / 11.º anos [http://www.aartedepensar.com/aval\\_aprend\\_filosofia.pdf](http://www.aartedepensar.com/aval_aprend_filosofia.pdf) consultado a 5 de novembro de 2013. [documento online]
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Barata Moura, José (1988) “Em torno da expulsão da Filosofia e da ‘Filosofia’ da expulsão” in *A Filosofia Face à Cultura Tecnológica*, Coimbra: Associação de Professores de Filosofia, pp.30-35.
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e Orientação objetivos, instrumentos, métodos*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Los retos de la educación en la modernidade líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Benoit, M., Carre, M. e Tozzi, M. (1996). *Étude philosophique d’une notion, d’un texte*. Paris/ Montpellier. CNDP.CRDP.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia — do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Boavida, J. (2010). *Educação Filosófica- sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Bolivar, A. (2010). *Competencias Básicas y Currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. Oeiras: Celta.
- Brenéfier, O. (2014). Prática filosófica. Institut de Pratiques Philosophiques ([http://www.ugr.es/~filosofia/materiales/textos/Brenéfier/Brenéfier\\_Competencias-filosoficas.pdf](http://www.ugr.es/~filosofia/materiales/textos/Brenéfier/Brenéfier_Competencias-filosoficas.pdf)) consultado a 23 de junho de 2014. [documento online]
- Burnier, Suzana. (2001). *Pedagogia das competências: conteúdos e Métodos* –, Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC volume 27, Número 3, Set/Dez.
- Cantista, M. J. (1993). A formação Contínua dos Professores do Ensino Secundário, Jornadas Nacionais de Filosofia, 7, 8, 9 de abril de 1993, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 211-222.
- Cantista, M. J. (1988). Filosofia hoje: Porquê e Para quê? texto da conferência proferida na abertura do Encontro Nacional de Professores de Filosofia promovida pela Associação de Professores de Filosofia na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa em 22 e 23 de janeiro de 1988, Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 263-275.
- Cardinet, Jean; Laveault, Dany. (2001). L'activité évaluative en éducation: évolution des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. 15-30 In Gerard, Figari, Mohammed, Achouche (org.) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Belgique: De Boeck Larcier S.A.
- Carmo Ferreira, M. (1988). "O Lugar da Filosofia no Curriculum do Secundário" in *A Filosofia Face à Cultura Tecnológica*. Coimbra: Associação de Professores de Filosofia, pp. 116-124.
- Carrilho, M. M. (1987). *Razão e Transmissão da Filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional-casa da Moeda.

- Carvalho, Adalberto Dias de. (1992). *A educação como projeto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cossuta, F. (1998). *Didática da Filosofia – Como Interpretar Textos Filosóficos*. Porto: Edições Asa.
- Costa, A.P. (2004). Avaliação: como avaliar o aprender a (competência) e o aprender que (conteúdos)  
[http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta\\_avaliacao.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf)  
consultado a 23 de junho de 2014. [documento online]
- De Ketele, Jean Marie. (2001). Place de la notion de competence dans l'évaluation des apprentissages. 102-108 In Figari, Gerard; Mohammed, Achouche (org.) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Belgique: De Boeck Larcier S.A.
- De Ketele, Jean-Marie. (2008). Caminho para a avaliação de competências. In Alves, Maria Palmira; Machado, Eusébio André (org.) *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos* (pp.109-124). V.N. Famalicão: de Facto.
- De Ketele, Jean-Marie. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In Alves, Maria Palmira; Machado, Eusébio André (org.) *O pólo de Excelência Caminhos para a avaliação do Desempenho Docente*. Porto: areal editores.
- Delors, J. (dir). (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez Editora.
- Escola, J. (1992), «A teoria de ensino em Bruner: aplicação ao programa de filosofia», in *O Professor*, 3ª série, nº 24, (janeiro - fevereiro), pp. 42-63
- Escola, J. (1992), «Exemplo de diagnóstico linguístico para uma turma de Filosofia» in *O Professor*, 3ª série, nº 28, (setembro – outubro), pp. 57-67.
- Escola, J. (2003), *Comunicação e Educação em Gabriel Marcel*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

- Escola, J. (2007), «A Comunicação Educativa e os Desafios da Sociedade do Conhecimento», in Cid Fernández, Xosé Manuel, Rodríguez, Xesús Rodríguez (Coord) *A Fenda Dixital y sus Implicacións Educativas*, Nova Escola Galega, pp. 307-317.
- Escola, J. (2011). *Gabriel Marcel Comunicação e educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Escudero, J.M.(2008,Junio). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II).[documentoonline] ([htt://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)) consultado em16 de setembro de 2013
- Fagundes, João Vasco. (2012).A ação a linguagem e o adeus à racionalidade crítica. Breves notas sobre o programa de filosofia para o ensino secundário.pp.157-167 in Ferreira, Maria Luísa. (coord). (2012). *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, Domingos. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, Práticas e Políticas*, Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, João Viegas. (2000). *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade*. Lisboa: Plátano.
- Ferreira, Maria Luísa. (coord). (2012). *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (1983).*Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2002 julho/dez). Revista faculdade de Educação: Interação,Tendências investigativas na formação de professores. pp 1-54.

- Gimeno Sacristán, J. (2008) *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2008) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* .Madrid: Morata.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- House, E. R. (1997). *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid: Morata.
- Innerarity, Daniel.(1996). *A Filosofia como uma das Belas Artes*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Izuzquiza, I. (1982).*La classe de Filosofia como simulacion de la atividade filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Jorro, A. (2000). L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question. De Boeck Université Belgique.
- Jorro, A. (2001). L'évaluation comme ouverture du sens. 83-89 In Figari, Gerard; Mohammed, Achouche (org.) *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Belgique: De Boeck Larcier S.A..
- Le Boterf, Guy. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas respostas a 80 questões*. Lisboa: Edições Asa.
- Marnoto, I. (coord) (1989).*Didática da Filosofia.1*. Lisboa: U
- Medeiros, E. O. (2007). *A filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mejía, J. A. D.& Gutiérrez, L. M. (2011). *El desarrollo de competencias filosóficas* (<http://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2011/01/el-desarrollo-de-competencias-filosoficas.pdf>) consultado a 23 de junho de 2014.


- Morin, Edgar. (2000). *Os sete saberes da educação para o futuro*. Brasília: Cortez editora.
- Morin, Edgar; Motta, Raul; Ciurana, Émilio-Roger. (2004). *Educar para a Era planetária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- OECD (2012), *Education Today 2013: The OECD Perspective*, OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/edu\\_today-2013-](http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-) consultado a 9 de maio 2014 p:97[documento online]
- Pacheco, J. A. (2010) *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Peixoto, E. (2011). Competências. <http://www.josemnazevedo.uac.pt/pessoal/textos/competencias.htm> consultado a 9 de novembro 2013 [documento online]
- Perrenoud, P. (2001). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*, Porto Alegre: Artes médicas.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas Competencias para enseñar*, Barcelona: Graó,
- Perrenoud, P. (março.2009). “Enfoque por competencias ¿ una respuesta al fracaso escolar” in *Revista Interuniversitaria de pedagogía social*, 45-64.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir Competências desde a escola*, Santiago do Chile: Dol.
- Perrenoud, P. (2008, junho). Construir las competencias, es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitária*, número monográfico II “*Formación centrada en competencias (II)*”. [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2) [ documento online]
- Programa do Ministério da Educação para a disciplina de Filosofia [http://www.digidc.min-edu.pt/data/Programas/filosofia\\_10\\_11.pdf](http://www.digidc.min-edu.pt/data/Programas/filosofia_10_11.pdf) consultado em 9-6-2014. [documento online]
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

- Rey, B.(2011). Las competencias transversales en question Traducción Madrid Zan  
[documento online](<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Rey/Competencias%20transversales.pdf>) consultado a 11 de julho de 2011
- Rey, B.,& Carette, V.& DeFrance, A., Kahn, S. (2005). *As competências na escola: Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Rodrigo, Lídia. (2009). *Filosofia em sala de aula*. Campinas: Autores Associados.
- Roldão, Maria do Céu. (2005). *Para um currículo do pensar e do agir as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem*, Suplemento de En direct de APPF, fevereiro 9-20.
- Santiuste, V. & Velasco, F. (1984). *Didáctica de la Filosofía -Teoría, Métodos, Programas, Evaluación*. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M.Á. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Scriven, Michael. (1994). *Evaluation as a Discipline*, Studies in Educational Evaluation, v.20, pp 147-166
- Severino, A. (2009). *Como ler um texto de filosofia*. S. Paulo: Paulus.
- Silva, A. (1997). *Sete cartas a um jovem filósofo*. Lisboa: Ulmeiro.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, Anthony J. (1993) *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós /Ministerio de Educación y ciencia.
- Stufflebeam,D.L.(2003).*TheCIPPModel for Evaluation*. T. A.C.o.t.O.P.E.N. (Open).Portland, Oregon: OPEN.
- Tardif, J. & Lessard, C. (orgs). (2008).*O ofício de professor História, perspectivas e desafios internacionais*. Petropolis: Editora Vozes.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*, 16 (3), 36-45. (<http://www.meq.gouv.qc.ca/dgfj/de/echelleprim.htm>) consultado a 11 de outubro de 2010. [documento online]

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2008). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor pp.255-277 in Tardif, Jacques; Lessard, Claude. (orgs).*O ofício de professor História, perspectivas e desafios internacionais*. Petropolis: Editora Vozes.
- Teresa Ximenez. (2012). As razões de um programa. -Um programa que não vingou. pp167- 170. in Ferreira, Maria Luísa. (coord). (2012). *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Trillo, F. (2005). Competencias docentes Y evaluación auténtica. In *Perspetiva Educacional* (Revista de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso),45, 85-102.(Valparaíso- Chile)
- Trillo, F. (2010). *La Evaluación de las competencias en la universidad: ¿ Qué va antes?* Universidad de Santiago de Compostela.
- Vanoye, Francis. (1979).*Trabalhar em grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vicente, Joaquim. (2012). O programa de Filosofia de 2001: uma reformulação sem ruturas e uma reformulação com inovação. pp 130-156 in Ferreira, Maria Luísa. (coord). (2012). *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.


## **Anexos**

## Anexo I

|  |   |                            |  |
|--|---|----------------------------|--|
|  <p><b>ROSÁRIO</b><br/>colégio de nossa senhora do rosário I porto</p>  | <p><b>Plano de Atividades letivas (regências)</b></p> | <p><b>Ano: 2014/15</b></p> | <p><b>Disciplina: Filosofia</b></p> <p><b>Ano: 10º</b><br/><b>Estagiária: Filomena Maria Duarte da Piedade Antunes</b></p>   |
| <p><b>II – A ação humana e os valores:</b></p> <p><b>3.1. A dimensão ético-política análise e compreensão da experiência convivencial.</b></p>   |   |                            | <p><b>Duração: 75m + 75m ...</b></p>   |
| <p><b>Competências filosóficas:</b></p> <p>Identifica o problema filosófico e a disciplina filosófica que dele se ocupa;<br/>         Mostra por que razão esse problema é importante;<br/>         Formula clara e corretamente o problema;<br/>         Identifica as teorias que respondem ao problema;<br/>         Mostra se resolve ou não o problema;<br/>         Confronta as teorias com as críticas que lhes são feitas;<br/>         Compara as teorias;</p> |   |                            | <p><b>Competências filosóficas transversais:</b></p> <p>Analisa e interpreta textos;<br/>         Redige composições de análise e interpretação;<br/>         Expõe oral e por escrito as suas ideias, de forma metódica e compreensível;<br/>         Problematisa, conceptualiza e argumenta</p> |

| Conteúdos /<br>Temas  | Conceitos<br>Chave  | Objetivos e competências  | Estratégias/ Atividades  | Recursos                               |
|---|---|---|--|--|
| <p>A origem do estado</p> <p>O que legitima a autoridade do estado?</p> | <p>Estado, sociabilidade, liberdade, necessidades inatas, autopreservação, necessidade de reprodução, famílias-aldeias e cidade-estado, autoridade racional da lei. Estado de natureza, lei natural, princípio de conservação, direitos naturais, pacto social.</p> | <p>O aluno deve ser capaz de:<br/>Determinar e formular o problema:<br/>“O que legitima a autoridade do estado?”<br/>Analisar o problema da justificação do estado à luz de duas perspectivas de diferentes épocas (Aristóteles e John Locke).<br/>Analisar e caracterizar a concepção naturalista do Estado de Aristóteles.<br/>Analisar e caracterizar a concepção contratualista do Estado de John Locke.<br/>Analisar os conceitos sobre os quais assentam os textos identificar os termos e explicar o seu significado e articulações.</p> | <p>Faremos apelo, logo de início, aos conhecimentos já adquiridos a propósitos dos conceitos de estado e política. Relembrando o conceito de Polis já apresentado anteriormente.<br/>Situando os autores nas épocas correspondentes tentaremos fazer compreender, pelo uso dos textos do manual, o conceito de homem subjacente à origem de estado. Usaremos um PPT de apoio para fazer as sínteses que resultarão da leitura e da análise realizada em grupo. Estabelecer-se-á um curto debate, prosseguindo para as sínteses integrativas das considerações de todos.<br/>No caso de existir tempo, gostaríamos de realizar individualmente uma pequena atividade que visará apreciar as competências filosóficas que apresentamos no início desta planificação.</p> | <p>Quadro</p> <p>PPT</p> <p>Textos</p> |

| Avaliação de conhecimentos  |  |                                 |
|---|--|---------------------------------|
| Tipos   | Técnicas   | Instrumentos                    |
| Contínua<br>Formativa e qualitativa   | Observação<br>Exposições orais<br>Análise de texto | Grelha de Observação/ avaliação |
| <b>Bibliografia:</b>  |  |                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abbagnano, N. (1976). <i>História da Filosofia</i>. Volume I. Lisboa: editorial Presença.</li> <li>• Abbagnano, N. (1982). <i>História da Filosofia</i>. Volume VII. Lisboa: editorial Presença.</li> <li>• Aristoteles. (1998). <i>Política</i>. Lisboa: Vega Universidade/ciências Sociais e Políticas.</li> <li>• Kenny; A teoria política de John Locke. Retirado de História Concisa da Filosofia Ocidental, de Anthony Kenny. Trad. Desidério Murcho, Fernando Martinho, Maria José Figueiredo, Pedro Santos e Rui Cabral (Temas e Debates, 1999). <a href="http://criticanarede.com/pol_locke.html">http://criticanarede.com/pol_locke.html</a> consultado a 26 de março de 2015</li> <li>• Locke,J..(1988). <i>Ensaio acerca do entendimento humano</i>. São Paulo: Nova cultural.</li> <li>• Locke,J..(1992). <i>La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos</i>. Barcelona: Antropos.</li> <li>• Programa do Ministério da Educação para a disciplina de Filosofia disponível em <a href="http://www.digidc.min-edu.pt/data/Programas/filosofia_10_11.pdf">www.digidc.min-edu.pt/data/Programas/filosofia_10_11.pdf</a>.</li> </ul> |  |                                 |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <br>ROSÁRIO<br>Colégio de Iniciação Científica do Rosário I - 1911<br>2014/2015 | <b>Disciplina:</b> Filosofia                     | <b>II – A ação humana e os valores:</b><br><br><b>3.1. A dimensão ético-política análise e compreensão da experiência convivencial.</b> |
|  | 10ºano   |   |
|  | <b>Estagiária:</b> Filomena Maria Duarte Antunes |   |

### Fundamentação Científica

Nestas aulas abordaremos o seguinte problema “O que legitima a autoridade do estado?” O que levou os homens a viverem de forma politicamente organizada, a aceitar uma autoridade obedecendo a um poder e normas que são exteriores a si?

Iremos analisar este problema à luz de duas perspectivas de diferentes épocas (Aristóteles e John Locke).

Começaremos por analisar e caracterizar a concepção naturalista do Estado de Aristóteles. Importa, inicialmente, saber quem foi Aristóteles. Nasce em Estagira em 384-83a.c., com dezassete anos entra na escola de Platão onde permaneceu até à morte do mestre. Foi um homem, conforme Abbagnano (1976) com uma capacidade especulativa excepcional e independência de pensamento, embora respeitasse as ideias do mestre. Mais tarde, junta-se a outros discípulos de Platão constituindo uma comunidade filosófico-política em Assos na Tróade, afasta-se, entretanto, da doutrina de Platão. É chamado em 342 por Filipe, rei da Macedónia, para se encarregar da educação de Alexandre seu filho. Aristóteles tinha a convicção da superioridade da cultura grega e da sua capacidade para dominar o mundo a partir de uma forte unidade política e educa Alexandre nesse sentido. Quando Alexandre sobe ao trono em 334-35 Aristóteles regressa a Atenas. Aí fundou a sua escola, o Liceu. Quando Alexandre morre, o filósofo abandona Atenas, fugindo para a terra de sua mãe onde morre (322-21), aos sessenta e três anos, de uma doença do estômago. De entre os escritos de Aristóteles destacamos, para o assunto que aqui tratamos, *A Política*, em oito livros, de onde se salienta: A natureza da família. Consideração crítica sobre as teorias anteriores de estado. Natureza dos estados e dos cidadãos, entre outras. A finalidade da obra é introduzida pela consideração de que cada cidade é uma comunidade política estabelecida em ordem a um bem.

O conceito da filosofia como ciência do ser enquanto ser é a grande descoberta de Aristóteles. Justifica, desse modo, o trabalho das ciências particulares e dá à filosofia plena autonomia e universalidade, constituindo-a como pressuposto indispensável a toda a investigação. Para o filósofo, “ cada arte, cada pesquisa ou como cada ação e cada escolha, são feitas com vista a um fim que nos parece bom e desejável: o fim e o bom coincidem.” (1976:284) O fim de todas as atividades humanas é, segundo Aristóteles, a felicidade. Desse modo, “ a procura e a determinação desse fim é o objeto primeiro e fundamental da ciência política, porque só no que respeita a ela se pode prescrever aquilo que os homens na sua vida social e como seres individuais, devem fazer ou aprender.” (1976:285)

Perguntar pela felicidade do homem exige uma outra pergunta: Qual é a missão do homem? A função específica do homem é a racional. A missão própria do homem não é a vida vegetativa que ele tem em comum com as plantas, nem a vida dos sentidos que tem em comum com os animais, mas a vida da razão. Assim, o homem só é feliz se viver de acordo com a razão e esta vida é a virtude à qual o prazer está ligado. Os bens exteriores como a riqueza, o poder, a beleza podem facilitar a vida virtuosa, mas não podem determiná-la. A virtude e a maldade só dependem do homem, depende da escolha que se faz dos meios, com vista ao fim supremo. Esta escolha é livre porque depende exclusivamente do homem. “ Com efeito Aristóteles chama livre àquele que tem em si o princípio dos seus atos ou é «princípio de si mesmo» ” (1976:286).

O homem é o pai dos seus atos como é dos seus filhos. Para o filósofo, no homem além da parte racional da alma, há a parte apetitiva que precisa de ser dominada pela razão, havendo uma virtude racional e uma moral. A principal virtude moral é a justiça. A virtude intelectual, própria da alma racional, compreende a ciência, a arte, a prudência, a sabedoria e a inteligência. Deste modo, a sabedoria que consiste na plena posse da filosofia (teoria da substância), é diferente da prudência que tem por objeto as coisas humanas e distingue-se dela como o homem de Deus. A filosofia tem por tarefa levar o homem individual à vida teórica, à pura contemplação do que é necessário. Ética e política são indissociáveis, não obstante, a felicidade não está ao alcance de todos, ela depende de fatores materiais e da educação.

A virtude, conforme Aristóteles, não é realizável fora da vida social. Só dentro da cidade-estado (*polis*), na organização política, o homem desenvolve as suas capacidades físicas e morais. A origem da vida social reside no facto de o homem não se bastar a si mesmo e a origem do estado é a troca de serviços, a sua unidade vem das

dissemelhanças entre os indivíduos porque a natureza lhes deu capacidade diferentes. O homem não pode, por si só, prover as suas necessidades e não pode, fora da disciplina imposta pelas leis e pela educação, alcançar a virtude. “ Por consequência, o estado é uma comunidade que não tem em vista apenas a existência humana, mas a existência materialmente e espiritualmente feliz.” (1976:291)

O homem como ser racional age procurando o bem, porém é incompleto e só na família, aldeia e cidade obtém a sua completude. Naturalmente, as pessoas associam-se primeiro em famílias, depois em aldeias, combinação de várias famílias, por fim em cidades ou estado, associação de várias aldeias. Essas são comunidades que integram a cidade ou estado. A cidade-estado é uma comunidade de cidadãos que visa o maior bem de todos, é uma comunidade que se basta a si própria, é o melhor e mais completo dos bens. Mas ela é mais que um conjunto de famílias, ela é o todo, e, por isso, anterior ao indivíduo, é a única maneira de o homem se realizar. O homem foi feito para a sociedade política, ou seja, o estado existe por natureza porque o todo é anterior às partes. O filósofo pretende então um governo perfeito e realizável que possa adaptar-se a todos os povos, uma vez que tal como os homens as *polis* são diferentes, e sabendo que os homens são diferentes em termos de potencialidades, então só saberá viver em sociedade é político por natureza, porque a natureza de uma coisa é o seu fim, por essa razão homem é um animal político.

Um estado bom e justo é aquele onde cada um ocupa o lugar que a natureza lhe reservou. Se há homens incapazes de pensar, esses serão escravos, os outros os senhores. Aristóteles sustenta que há indivíduos escravos por natureza porque são incapazes das virtudes mais elevadas. A distinção entre escravo e livre é como a distinção macho e fêmea, jovem e velho. As mulheres, as crianças, os velhos e os estrangeiros são habitantes e não cidadãos. Distinguem-se três formas aceitáveis de governo: monarquia (governo de um só), aristocracia (governo dos melhores) e democracia (governo da multidão para o bem de todos *autonomasia*). Todo o tipo de governo é bom enquanto se adapte à natureza do homem e às condições históricas. A constituição do estado deve prover a prosperidade material, a vida virtuosa e feliz dos cidadãos. Finalmente, o estado deve preocupar-se com a educação dos cidadãos que pode mudar o caráter das pessoas. O que é importante é que cada um tenha aquilo que necessita, e não a igualdade econômica. A vida virtuosa é uma vida mediana, equilibrada que procura o justo meio. Deste modo, o que legitima a autoridade do estado, para Aristóteles, é a natureza intrinsecamente política do homem.

Para Locke, o estado não existe naturalmente, pelo contrário é uma construção humana. O que justifica então o seu aparecimento?

Este filósofo, nascido a 29 de agosto de 1632, no seio de uma família burguesa de comerciantes, viveu a sua juventude no período tempestuoso da história inglesa. Conflitos decorrentes de abuso de poder, e tentativas de consolidação dos interesses da burguesia, realizadas pelos seus representantes na Câmara dos Comuns, marcam esse período. Estudou na universidade de Oxford, cujo chanceler era defensor de uma política de tolerância para com as diferentes religiões, o que não deixou de influir sobre o jovem Locke. Foi também influenciado pelas obras de Descartes, estudou Hobbes e outros autores. Estudou medicina, ocupou-se de problemas económicos e políticos e entrou na política militante aos 35 anos como secretário, foi elevado a chanceler e participou ativamente da vida política. Tornou-se suspeito e exilou-se na Holanda, depois de ter estado em França. Retorna a Inglaterra em 1689. “A sua autoridade tornou-se então extraordinária: ele era o representante intelectual e o defensor filosófico do novo regime liberal.” Abbagnano (1982:58) Começou então o período mais intenso da sua atividade literária. Morre a 28 de outubro de 1704. Conforme o filósofo, a unidade da razão deve ser formada e garantida através de uma disciplina adequada. A razão torna-se o guia ou a disciplina de todo o saber, fora dela ficam as opiniões. Enfim, ela torna-se um guia autónomo do homem, abraçando todas as questões humanas. “A própria investigação gnoseológica de Locke nasce num terreno que não é o do conhecimento teórico mas o dos problemas humanos.” (1982:61) Os limites do homem são os da própria razão que tem que contar com a experiência. “A função de controlo que a experiência é chamada a exercer sobre a atividade racional, em todos os seus graus, (...), torna-se predominante e constitui aquilo que ainda hoje se pode considerar como o ensino fundamental do empirismo lockiano (...). (1982:63) Se todo o conhecimento resulta de ideias e estas derivam todas da experiência deve-se então fazer, como afirmava Locke, um inventário de todas as ideias que a experiência nos fornece. Ora, aquilo que nos prende, neste momento, ao estudo de Locke é o problema político, mais propriamente a origem do estado e sua justificação. As teses sociais e políticas de Locke caminham paralelamente à teoria do conhecimento do autor. Sendo assim, como não existem ideias inatas no espírito humano, também não existe poder que possa ser considerado inato e de origem divina como queriam os teóricos do absolutismo.

Naturalmente, “a base de todas as discussões políticas de Locke é o conceito de direito natural; e o desenvolvimento das suas ideias políticas é acompanhado pelas

interpretações que ele deu deste conceito.” (1982:82). A lei da natureza é assim identificada com a lei divina, correspondentemente a origem e o fundamento da autoridade e do poder político eram fundados na vontade divina. Para colocar em relevo as justificações filosóficas para a constituição de sociedade com governo e leis, Locke apresenta o estado de natureza aprazível vinculado a leis naturais.

O estado e o poder político nascem de um pacto (contrato social) entre os homens, antes do qual os homens viviam em estado natural. “Locke reservava aos homens a faculdade de escolher, mediante um contrato, o depositário da investidura divina, que por si é indireta e impessoal.” (1982:82). A razão humana é o intérprete da lei da natureza, o seu limite no campo político é inferior e superior. Inferior porque recebe o seu conteúdo da experiência, superior, porque constituída pela vontade divina. Mais tarde, nos escritos que marcam o ponto de vista da maturidade, este limite superior desaparece. A lei da natureza adquire autonomia racional, mantendo-se o seu limite a experiência da vida humana associada. “Existe, segundo Locke, uma lei de natureza que é a razão mesma na medida em que tem por objeto as relações entre os homens e prescreve a *reciprocidade* perfeita de tais relações.” (1982:83). Esta reciprocidade está ligada à igualdade original dos homens, mas limitando o direito natural de cada um mediante igual direito dos outros. Concomitantemente nascemos livres na mesma medida que nascemos racionais. Como o próprio autor afirma, citado por Abbagnano, o estado de natureza é governado pela lei da natureza que liga todos, e a razão, que é esta lei, ensina todos os homens, desde que eles queiram aprender, que sendo todos iguais e independentes, nenhum deve prejudicar os outros na saúde, liberdade e propriedade. Anteriormente à constituição de um poder político, ela é a única lei válida, de modo que o que haveria a fazer era respeitar a norma natural (e não a autoridade de outro). “O direito natural do homem é limitado à própria pessoa e é, portanto, direito à vida, à liberdade e à propriedade enquanto produzida pelo trabalho.” (1982:83). O direito à propriedade é natural e anterior à sociedade civil, mas não é inato e tem origem na relação concreta entre o homem e as coisas, através do processo de trabalho.

Vivendo no estado natural o homem estaria exposto a certos inconvenientes, e à inclinação de beneficiar-se a si ou aos seus amigos. Ora, um estado assim, facilmente se torna um estado de guerra, pelo que, para o evitar os homens formam a sociedade. “Mas a constituição de um poder civil não tira aos homens o direito de que gozavam no estado de natureza, exceto o de fazerem justiça por si próprios, visto que, pelo contrário, a justificação do poder consiste na sua eficácia para garantir aos homens, pacificamente,

tais direitos.” (1982:84). Locke, considera o homem um ser com direitos naturais, o direito natural à vida, à liberdade, e à igualdade, como aliás já referimos, deste modo todos temos os mesmos direitos, por isso ninguém tem o direito de restringir as escolhas do outro. As leis da natureza, feitas por Deus, refletem as relações que existem na natureza e que nós podemos perceber por meio da reflexão, como por exemplo a lei da gravidade. Elas representam a ordem, o equilíbrio e a harmonia constante e inteligível, por isso, é nelas que nos devemos inspirar para nos orientarmos de forma eficaz e regular. No estado de natureza o homem reconhece-se possuidor de direitos naturais, mas vivia de forma desorganizada. Enquanto membro da espécie, a natureza foi criada para ele, por isso cada um tem direito a tudo. Porém, não há tudo para todos. “ Se a liberdade natural consiste para o homem em ser limitado apenas pelas leis da natureza (que é a razão mesma), a liberdade do homem na sociedade consiste “em não se sujeitar a outro poder legislativo senão o estabelecido pelo consenso nem ao domínio de outra vontade ou limitação de outra lei do que aquela que este poder legislativo estabelecerá conformemente à confiança depositada nele.” Locke Two treatises of government,II,2,6 Apud Abbagnano (1982:84)

Locke afirma que se criamos regras é porque a sua criação permite melhorias, no entanto, acontecem transgressões em situações particulares, a lei geral é então o que é melhor para todos. Todos temos o direito à propriedade, cada um de nós é dono de si próprio, a partir do momento em que me aproprio das coisas elas passam a ser minha propriedade. Não obstante no estado de natureza o limite é a necessidade, contudo a minha necessidade não é superior à das outras pessoas, e não posso impedir que os outros possam satisfazer as suas.

Em Locke, a noção fundamental é a de trabalho, pois o trabalho legitima a propriedade. Corresponde a uma necessidade a que temos direito. O estado de natureza garante a sobrevivência de todos, porém, o ser humano quer sempre mais, e o dinheiro é o símbolo para o valor das coisas. Naturalmente o trabalho permite fazer com aquilo a que tenho direito, aquilo que quero, tornando toda a propriedade legítima desde que resulte do trabalho de cada um, podendo-se afirmar até, que os bens e a própria pessoa não se distinguem se forem adquiridos pelo trabalho. Assim sendo, o ataque à pessoa é o ataque aos bens. Por isso, o estado deve proteger a propriedade, inclusive o próprio corpo. O estado protege todos, mas o interesse fundamental é sobre os que possuem bens. A desigualdade social resulta do desenvolvimento dos bens de cada um. As leis criadas pelo estado não ferem a igualdade porque têm o nosso consentimento tácito

(implícito no comportamento). O estado protege com leis os bens naturais. Se fossemos sempre razoáveis não eram precisas leis. Assim a lei tem um caráter de universalidade. O consentimento à lei é dado porque garante as vantagens do seu constrangimento. Dá segurança oferecendo a punição. Ele é, essencialmente, sancionador porque a justiça não pode ser feita pela própria mão, o que acontecia no estado de natureza cujo defeito é o da não imparcialidade. Para Locke, o estado dá segurança e paz, protegendo da tentação que pode pôr em causa a segurança da pessoa. O estado moderno é um estado de direito, fruto da construção humana, mas não pode pôr em causa o estado de natureza. Quando não há estado cada um tem que defender os seus direitos, com falta de razoabilidade e falta de imparcialidade, se inventamos um estado que nos constrange é porque ele nos traz mais vantagens. A vantagem da criação do estado é indubitavelmente a imparcialidade, pelo que, garantindo os direitos de qualquer um, o estado é necessário. A propriedade é um poder que não pode ser posto em causa. O Estado apenas tem a função de defender a propriedade, não seria preciso se as pessoas fossem honestas e respeitassem os interesses dos outros, já que isso não acontece, o estado torna-se então necessário para garantir a legalidade e a liberdade dos indivíduos.

A sociedade civil só se distingue da sociedade natural pelo facto de existir estado. A sociedade é assim uma república de proprietários que o estado defende. Para Locke o ser é sinónimo do ter. O indivíduo é logo, de princípio, um proprietário, isso é algo constitutivo do ser. A liberdade alia-se a este conceito de propriedade, pois eu sou proprietário do meu corpo por isso sou livre. Sendo a sociedade uma sociedade de proprietários, então os direitos políticos pertencem aos proprietários porque são eles que têm interesses reais. Todos nascemos iguais pois todos temos a propriedade do nosso corpo, aqueles que conseguem mais riqueza é porque são mais capazes, logo são eles que têm que governar, pois são aptos para gerir, já que o demonstraram em relação aos seus próprios bens. O estado tem que preservar a propriedade e zelar pela legalidade dos contratos entre proprietários, deve ocupar-se dos negócios públicos, não interferindo nos negócios privados. Ele é “uma sociedade de homens constituída para conservar e promover apenas os bens civis, entendendo por «bens civis» a vida a liberdade a integridade do corpo, a sua imunidade à dor, a posse das coisas externas. Esta tarefa do estado estabelece os limites da sua soberania; e a salvação da alma está claramente fora destes limites.” (1982:87).

“Só o consenso daqueles que participam numa comunidade estabelece o direito desta comunidade sobre os seus membros; mas este consenso, como é um ato de

liberdade, isto é, de escolha, visa garantir ou manter esta liberdade e não pode legitimar a sujeição do homem à inconstante, incerta e arbitrária vontade de um outro homem.” Abbagnano (1982:84). Numa comunidade política, as leis promulgadas são iguais para todos, visando só o bem do povo, não se podendo impor taxas sem o consenso do povo. O fim fundamental do governo civil, como aliás já referimos anteriormente, é a defesa da propriedade direito natural do homem. Além do poder legislativo e do poder executivo, que se encarrega da execução das leis, existe, segundo Locke, o poder federativo cuja tarefa é representar a comunidade frente a outras comunidades. O povo conserva o supremo poder de remover ou alterar o poder legislativo. “Por isso, cada um conserva o direito de se defender contra os próprios legisladores, quando eles são tão loucos ou tão maus que maltratam as liberdades e as propriedades dos súbditos.” (1982:85). A teoria do contrato social distingue o direito natural (pertencentes ao ser humano) do direito positivo (normas e leis do estado). Com as suas ideias políticas, Locke exerceu a mais profunda influencia sobre o pensamento ocidental. As suas teses encontram-se na base das democracias liberais.

### **Bibliografia**

- Abbagnano, N. (1976). *História da Filosofia*. Volume I. Lisboa: editorial Presença. Abbagnano, N. (1982). *História da Filosofia*. Volume VII. Lisboa: editorial Presença.
- Aristoteles. (1998). *Política*. Lisboa: Vega Universidade/ciências Sociais e Políticas.
- Kenny; A teoria política de John Locke. Retirado de História Concisa da Filosofia Ocidental, de Anthony Kenny. Trad. Desidério Murcho, Fernando Martinho, Maria José Figueiredo, Pedro Santos e Rui Cabral (Temas e Debates, 1999). [http://criticanarede.com/pol\\_locke.html](http://criticanarede.com/pol_locke.html) consultado a 26 de março de 2015
- Locke, J. (1988). *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova cultural.
- Locke, J. (1992). *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Barcelona: Antropos.

- Programa do Ministério da Educação para a disciplina de Filosofia disponível em [www.digidc.min-edu.pt/data/Programas/filosofia\\_10\\_11.pdf](http://www.digidc.min-edu.pt/data/Programas/filosofia_10_11.pdf)

Compreendendo a educação, na sua verdadeira perspectiva, como humanização do homem no seu movimento consciente de transformar o mundo, entendemos na linha de Freire (1985) que a ação educadora deve ser a da comunicação. Corroborando o professor Joaquim Escola (aulas de didática) existem condições na comunicação educativa que consideramos ideais no ensino da filosofia: o diálogo e a conversação, o respeito em relação à diferença de opiniões e culturas, o conceito de pessoa como estruturalmente dialógico, o reconhecimento do outro na totalidade do seu ser, o desejo de procurar a verdade com o outro, a recusa a impor a minha verdade, o reconhecimento da dignidade do outro e a coerência na conduta. Assim, atendendo às estratégias para promover a comunicação educativa, e sabendo que esperar é dar, como afirmava Marcel, propomos pensar com o aluno a Origem do Estado. Tendo em conta o programa de filosofia, orientamos a preparação destas duas aulas partindo do princípio que o trabalho da turma assenta na análise de textos e outros documentos, no diálogo pensado como debate, mas também como espaço de procura de informações e ponto de partida da análise crítica. Procuramos a livre iniciativa de interpretação e compreensão do tema, projetando a progressiva autonomia dos estudantes, para tal usaremos os textos que se encontram no manual. (mencionados mais adiante)

Entendemos ainda que a nossa planificação, dinamiza uma correlação com conteúdos anteriormente lecionados, nomeadamente, *ética, liberdade, direito, justiça e estado*.

Assim, a problematização e reflexão sobre a Origem do Estado, sua justificação e legitimação, remete para a ação humana na sua dimensão ético-política. Planeamos pensando em diferentes estratégias e recursos privilegiando uma lógica de aprendizagem que a todos envolva, cientes que os conteúdos próprios da filosofia são os problemas, as teorias e os argumentos. Utilizamos, na abertura a biografia dos filósofos que nos dará oportunidade de dinamizar um diálogo, partindo então para a apresentação do problema: Qual a origem do estado? O que justifica e legitima a autoridade do estado? Apresentando da solução a partir da leitura de textos. Queremos assim, criar uma *ponte cognitiva* que nos afastasse de uma análise mais mediática do problema conduzindo-nos para justificações filosóficas, tentando mostrar que a origem do estado é um problema muito mais profundo e urgente para que se possa compreender a experiência convivencial. Ao texto filosófico (que selecionamos para as atividades das duas aulas) serão dadas orientações para a sua leitura, evitando a confusão e desmotivação. Usamos os textos do manual, especificamente, o texto da página 157 a

propósito da resposta de Aristóteles, para respondermos às questões: Quem é o homem? Quais as relações entre o estado e as outras formas de comunidade. Para Locke usamos do mesmo manual as páginas 160 e 161 para respondermos à questão: Quais as inconveniências do estado natural que justificam um acordo?

Para nós, a utilização do texto filosófico permite-nos proporcionar ao estudante um contacto direto com o problema, para além de poder colocar teorias em confronto. Partindo do pensamento de cada autor desmistifica-se o carácter secreto que, às vezes, envolve a atividade filosófica, enriquecendo a visão dos problemas pelas diferentes perspetivas que os textos revelam. Convictos das potencialidades do texto, concordamos com Santiuste & Velasco (1984) quando afirmam que ler filosofia é antes de tudo compreender o texto que se lê, é realizar uma hermenêutica, para tal relembramos o que afirma Gadamer (1999: 31) “entender e interpretar os textos não é somente um empenho da ciência, já que pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo”. Tendo em conta as orientações dos grandes mestres da hermenêutica, não há como recusar a importância do texto filosófico no ensino da Filosofia. Mais do que mero instrumento de uma possível decifração de sentidos, o texto é criador de uma tessitura de significações em que cada signo remete para uma atitude em que o sujeito é, ao mesmo tempo, ator e autor. Conhecedores de que o ato hermenêutico, que a utilização do texto comporta, é de si mesmo filosófico havendo várias perspetivas possíveis de o entender, consideramos que nunca, enquanto professores de filosofia, poderemos escusar o estudante do seu contacto. Os textos proporcionam ao professor situações em que é possível criar um verdadeiro interesse pela filosofia, interesse que poderá conduzir ao momento compreensivo. Outra estratégia usada é a leitura partilhada. Esta opção é justificada pelo facto desta técnica de leitura nos permitir ter a certeza que todos leem o texto.

Pretendemos que a planificação que organizamos respeite aquilo que o programa de filosofia propõe na página 8 “proporcionar situações orientadas favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores, para tal retomamos o estudo já realizado a propósito do estado de direito e estado de justiça. Neste encadeamento, tendo em conta o que refere a página 31 deste mesmo programa, em termos metodológicos, consideramos a pesquisa

documental não só textual mas também icónica. Do ponto de vista filosófico, a imagem (Os prisioneiros de Van Gogh, a *polis*, as imagens dos autores, e a do homem com as abelhas) facilita a expressão da opinião, tal como os confrontos favorecem a problematização e a argumentação. A análise será requerida através de exposições orais e composições escritas com base nos textos selecionados. As tarefas serão realizadas em grupo, pois o trabalho de grupo, tendo em conta as características colaborativas e cooperativas da turma, no âmbito do ensino da filosofia, pode permitir ao professor desenvolver, sobre as noções e problemas essenciais de todo o homem, a capacidade de problematizar, conceptualizar e argumentar, criando a possibilidade de trabalhar essas competências. O estudante aprende a explicitar as suas opiniões de modo coerente, a aceitar as críticas pertinentes quando a explicitação não é correta; aprende a encontrar razões adequadas para fundamentar uma tese; aprende a argumentar de modo dinâmico; aprende novas ideias em que não tinha pensado e que lhe são sugeridas numa discussão, podendo criar novas questões e problemas. O trabalho em grupo (3 elementos) permite que a aprendizagem seja mais viva e significativa. Estas técnicas fornecem aos estudantes maior oportunidade de participação ativa e criativa, demonstrada pela diversidade de interpretações. Elas permitem desenvolver a capacidade de estudar um assunto, em equipa, de forma sistemática e assistida pelo professor como coordenador e facilitador da aprendizagem. Podemos ainda treinar com os estudantes a sua capacidade de produzir textos. Reunidos em grupo, na sala de aula, os elementos discutem redigindo a composição conforme consenso. Damos, deste modo, relevo à convicção “que o exercício pessoal da razão implica a alteridade, ou seja, que pensar é **pensar com** ou **pensar a partir de**.”<sup>4</sup>

Quisemos, portanto, fazer de cada aula um encontro porque “a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente- objeto cognoscível, rompendo a estrutura dialógica do conhecimento está equivocada, por maior que seja a sua tradição. Equivocada também está a conceção, segundo a qual, o que fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber.” Freire (1985:46). Sendo assim, entendemos que a filosofia “é constituída pelo problema e pelo discurso que a partir dele se puder constituir. (...) O problema está dependente, vitalmente, da nossa sensibilidade, da capacidade de problematização e racionalização, de ser capaz de sentir e de pensar, de assumir e de reformular” Boavida (2010:25)

---

<sup>4</sup> Programa de Filosofia (2001:16)

Finalmente faremos uma proposta de atividade, ficha1, para tentarmos avaliar as competências visadas no início.

Caso ainda exista tempo, usamos outra técnica a Phillips 6/6. Esta técnica de discussão permite o tratamento de diversas questões, nomeadamente, as que façam intervir julgamento, avaliação, opinião. Este exercício permitirá ao professor dinamizar uma discussão, breve, sobre o trabalho de texto realizado. Os estudantes serão confrontados com o que sabiam antes do estudo, e aquilo que aprenderam.

### **Bibliografia:**

- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica Sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bordenave, J.; Pereira, A. (1991). *Estratégias de ensino aprendizagem*. Petropolis: Vozes (pp133-181)
- Cossutta, F. (1994). *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Escola, Joaquim. (2011). *Gabriel Marcel Comunicação e educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, Paulo. (1985). *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdade e Método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tr. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora vozes.
- Izuzquiza, I. (1982). *La classe de Filosofia como simulacion de la atividade filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Marnoto, I. (coord) (1989). *Didática da Filosofia.1*. Li
- Programa do Ministério da Educação para a disciplina de Filosofia disponível em [www.digidec.min-edu.pt/data/Programas/filosofia\\_10\\_11.pdf](http://www.digidec.min-edu.pt/data/Programas/filosofia_10_11.pdf).
- Rodrigo, Lídia. (2009). *Filosofia em sala de aula*. Campinas: Autores Associados.
- Santiuste, V. & Velasco, F. (1984). *Didática de la Filosofia -Teoria, Métodos, Programas, Evaluacion*. Madrid: Narcea.

### **Anexo II**

- 1) Identifique o autor de cada um dos textos.
- 2) Justifique a resposta anterior.
- 3) Qual o tema (assunto em questão) de cada um dos textos?
- 4) Qual o problema (questão fundamental levantada pelos textos)?
- 5) Qual a tese (posição defendida pelo autor) de cada um deles?
- 6) Compare as propostas dos autores considerando a origem e legitimidade de estado.

### Anexo III

## Registo de Informação

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

| Competências filosóficas |  | Avaliação |    |   | Atitudes Filosóficas |  | Avaliação |    |   | Competências transversais |  | Avaliação |    |   |
|--------------------------|--|-----------|----|---|----------------------|--|-----------|----|---|---------------------------|--|-----------|----|---|
|                          |  | N         | QS | S |                      |  | N         | QS | S |                           |  | N         | QS | S |
| É capaz de:              | Identificar o problema ultrapassando o nível do senso comum                  |           |    |   | É capaz de:          | Ouvir respeitar e responder às ideias e argumentos alheios             |           |    |   | É capaz de                | Dominar os instrumentos conceptuais que permitem avaliar, refutar ou corroborar argumentos |           |    |   |
|                          | Mostrar porque é que é importante  |           |    |   |                      | Aceitar que as suas ideias sejam discutidas e avaliadas pelos outros   |           |    |   |                           | Redigir composições de análise e interpretação de textos                                   |           |    |   |
|                          | Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares             |           |    |   |                      | Demonstrar disponibilidade para rever as próprias opiniões             |           |    |   |                           | Desenvolver atividade de clarificação conceptual   |           |    |   |
|                          | Ler criticamente uma imagem e um documentário                                |           |    |   |                      | Defender as suas próprias ideias com rigor, clareza e inteligibilidade |           |    |   |                           | Desenvolver práticas de exposição (oral e escrita).  |           |    |   |
|                          | Assumir posição pessoal  |           |    |   |                      | Demonstrar abertura às ideias e argumentos dos outros                  |           |    |   |                           | Apresentar de forma clara e metódica os resultados de pesquisas e consultas                |           |    |   |
|                          | Formular claramente o problema e apresentar as teorias que o tentam resolver |           |    |   |                      | Demonstrar cooperação com os outros                                    |           |    |   |                           | Comunicar e dialogar demonstrando capacidade de expressão pessoal                          |           |    |   |
|                          | Analisar e confrontar argumentos   |           |    |   |                      | Ultrapassar as dificuldades encontradas                                |           |    |   |                           | Recolher, seleccionar e organizar informação   |           |    |   |

**N- Nunca    QS-Quase Sempre    S-Sempre**

## Anexo IV



FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO  
MESTRADO EM ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Exma Colega,

Venho por este modo solicitar a, possível, colaboração numa entrevista sobre a problemática da *Avaliação de competências no ensino da Filosofia*. Estes dados serão indispensáveis para dar continuidade à realização do Relatório final de estágio, no âmbito do Mestrado em ensino da filosofia no ensino secundário, e que visa compreender a importância das competências transversais e sua avaliação, relacionáveis, quer com a melhoria das conceções e práticas pedagógicas, quer com o desenvolvimento profissional dos docentes, quer ainda, com o desenvolvimento educativo dos estudantes.

Todos os dados solicitados são absolutamente confidenciais e destinam-se apenas ao tratamento estatístico das informações obtidas.

A marcação será feita para o dia, hora e *forma* que desejarem.

Agradeço desde já a sua colaboração, sem a qual não seria viável este projeto.

Envio em anexo o guião de entrevista semi dirigida.

ATT

Filomena Antunes

## Anexo V

### Transcrição

### Entrevista nº 1

#### QUESTÕES

#### **Qual a sua experiência e situação profissional?**

Iniciei a minha atividade docente no ano letivo de 1988/89 no Colégio Luso-Francês. Desde 1990/91 trabalho Colégio do Rosário, no Porto. O estágio pedagógico-profissional foi realizado na Escola Secundárias de Rodrigues de Freitas, no Porto. Ao longo da minha carreira lectionei todos os níveis de escolaridade, do 5º ao 12º ano, num conjunto variado de disciplina: EMRC (do 5º ao 9º ano), Formação Musical (5º e 6º anos), Filosofia (10º ao 12º ano); Psicologia B e Sociologia (12º ano). Desempenhei os seguintes cargos: Coordenadora do Departamento de Educação Musical; Coordenadora do Departamento de EMRC; Diretora de Turma (várias turmas do 7ª ao 12º ano); Professora orientadora Cooperante da FLUP, no mestrado de Ensino da Filosofia. Orientei várias atividades extracurriculares, no âmbito da música e da ação social.

#### **Qual a sua formação académica?**

Licenciatura em Filosofia – Ramo Educacional, pela FLUP;  
Pós Graduação em Filosofia: especialização em filosofia Moderna e Contemporânea, pelo ILCH da UM;  
Curso de Teologia, pelo Centro de cultura Católica do Porto;  
Curso de Canto do Conservatório de Música do Porto.

#### **Que cargos desempenha?**

No presente ano, sou docente de Filosofia do 10º e 11º anos e de Psicologia do 12º ano.  
Tenho a meu cargo a Direção de Turma do 11º ano A.  
Orientação do núcleo de estágio de Filosofia enquanto professora orientadora cooperante da FLUP, no mestrado de Ensino da Filosofia.

### **No seu entender, o que são competências?**

A competência é o um conhecimento objetivado num dado “saber fazer”, Exige um conjunto de habilidades que permitem resolver um problema, executar uma tarefa, seja de que índole for. Para que tal aconteça, o sujeito precisa de conhecer, integrar esse conhecimento e mobilizá-lo para a resolução de uma tarefa, problema, etc. Precisa, ainda de socorrer-se de valores e decisões de modo a agir de forma pertinente na situação prática em questão.

### **Diferencia competência de objetivo?**

Os objetivos, partindo de competências prévias, constituem o caminho para adquirir uma dada competência. Ao atingir certos objetivos poder-se-ão desenvolver as respetivas competências. Os objetivos estão diretamente ligados aos conteúdos que queremos ver apreendidos, mas não nos garantem, por si só, a mobilização dos mesmos nas diversas situações.

### **Como entende que se podem avaliar competências nos alunos?**

Um caminho pode ser o levar o aluno a realizar tarefas práticas, por exemplo, resolver um dilema ético, apresentar uma postura crítica perante uma dada tese, convidá-lo a encontrar uma solução para um certo problema, propor-lhe a apresentação oral de um trabalho ..., em vez de procurar avaliar exclusivamente o domínio de um certo conteúdo. A concretização de tarefas de maior envergadura, como organizar uma semana cultural, por exemplo, observando as competências reveladas pelos alunos desde os momentos de planificação da atividade, interação em grupo, capacidade de liderança, criatividade, rigor conceptual na escolha e tratamento dos temas, ... até é concretização e avaliação do projeto.

### **No seu entender é difícil distinguir-se as competências transversais filosóficas das não filosóficas? Qual a importância que atribui às transversais não filosóficas?**

Não é fácil. As competências transversais procuram dotar o aluno de um conjunto de habilidades que, de certo modo, estejam ao serviço das várias áreas disciplinares, ao mesmo tempo que resultam da abordagem das matérias dessas mesmas áreas. Numa planificação podemos encontrar uma competência transversal filosófica aparentemente semelhante a uma não filosófica. Tomemos por exemplo, a capacidade de redigir corretamente um texto narrativo. Redigir um texto pode ser transversal na medida em implica dominar a pontuação, a ortografia, conhecer as características de um texto narrativo. Muitas matérias, nas diferentes

áreas disciplinares permitem desenvolver esta competência e precisam dela para apropriação correta dos seus conteúdos. Parece-me, no entanto, que o importante não é só a transversalidade da competência, neste caso o domínio da língua, mas o seu uso diferenciado em cada disciplina. A análise proposta na Filosofia, mesmo quando pretende ser transversal, aponta para um uso diferenciado e específico da língua no contexto filosófico. Este uso tem de ser aprendido e desenvolvido no âmbito próprio da disciplina, em íntima relação com as competências específicas desta área do saber. Não é por acaso que os alunos apresentam dificuldade na leitura e análise filosófica de texto (especialmente de texto filosófico). No entanto, é notório o progresso que o aluno apresenta no final do 11º ou 12º ano, quer ao nível do seu desempenho escrito quer ao nível da sua capacidade de argumentar oralmente ou de colocar em causa as pseudo-certezas. Com frequência, são estas as maiores vantagens que os alunos atribuem, no final do seu percurso, ao estudo da Filosofia.

**Entende que é difícil distingui-las na avaliação? Quais as dificuldades?**

Sim, é difícil. Como desenvolver e avaliar competências como a motivação para o estudo, a capacidade de tomar decisões, de gestão do tempo, o desenvolvimento da análise crítica e a construção de uma opinião própria, quando os testes, por exemplo, se orientam para o cumprimento do programa, o domínio de X conteúdos...

Alguns dos entraves mais relevantes, neste momento, são:

O próprio programa de Filosofia que a apresenta como uma disciplina; à semelhança de muitas outras;

A reduzida carga horária que a possui, qua impede o desenvolvimento de atividades diversificadas;

A excessiva valorização (na prática) do teste sumativo como principal instrumento de avaliação, ao contrário do que é proposto no próprio programa da Filosofia;

A excessiva preocupação dos alunos, dos pais e da própria escola, com a preparação, ou diríamos antes, da formatação dos alunos para terem sucesso nos exames.

**Qual o lugar do objetivo e da competência nas planificações que realiza (anual, unidade e de aula)?**

A escola continua, na prática, muito estruturada sobre programas e menos sobre práticas. As grelhas de planificação, no caso da nossa escola, são uniformizadas para todas as disciplinas de cada nível de ensino, a partir do trabalho desenvolvido pelo Gabinete de Serviços e Qualidade. Na última reformulação sugeriram dois documentos o PDC (Plano de desenvolvimento do Currículo) que dá maior importância à formulação de competências; e o PAL (Plano de atividades letivas) que é concretizado a partir da definição de Objetivos de aprendizagem e conteúdos; Atividades e estratégias; recurso e avaliação. A planificação da aula inicia-se com frequência com a apresentação dos objetivos a atingir, os quais são dados a conhecer aos alunos.

**A forma como leciona as suas aulas mudou? (de que modo? Que metodologias privilegia?)**

Ao longo dos anos, apesar dos constrangimentos já apresentados, fomos tentando apurar a relação dialógica com os alunos. A necessidade de desenvolver nos alunos competências de análise e interpretação de texto e sobretudo uma argumentação progressivamente mais fundamentada, exige a preparação das questões certas a realizar em aula, a capacidade de as refazer as vezes necessárias, de modo a que o aluno possa intervir positivamente na construção da mesma, quer na relação com o professor, quer com os seus pares. Procuramos usar estratégias de problematização e aprendizagem baseada em problemas.

Se e quando possível, exercitar as competências de domínio da língua escrita. Confesso que no passado, com mais tempo e turmas mais disciplinadas era bem mais fácil realizar esta tarefa. Do mesmo modo, os trabalhos em grupo são hoje muito mais escassos do que há uma década atrás.

Pelo menos uma vez no ano, envolver as turmas numa dinâmica que possa ter visibilidade em toda a escola, nomeadamente assinalando o Dia da Filosofia, ou o Dia dos Direitos Humanos, por exemplo.

Assim, tanto quanto nos é possível preferimos o uso de pedagogias ativas focadas não só no aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Este é um trabalho de conjunto do colégio como um todo.

### **Que instrumentos costuma usar para avaliar as competências dos alunos?**

Avaliação diagnóstica, especialmente no início de cada ano escolar;

Observação direta do trabalho realizado em sala de aula/outros espaços do colégio como o centro de recursos e o centro de informática, com registo mais ou menos sistemático de vários indicadores

Avaliações qualitativas uma vez por período (avaliações intercalares), com diretrizes claras sobre os aspetos que cada aluno deve corrigir ou continuar a desenvolver;

Registo dos resultados obtidos nas fichas de trabalho, exercícios de escrita e reflexão, guiões de análise dos filmes visionados, etc.;

À exceção deste ano, o desenvolvimento de um trabalho projeto que tem sido faseado pelos três períodos escolares ou concentrado no 3º período.

Em alguns anos, a elaboração de um portefólio e respetiva avaliação;

Testes sumativos.

### **Fez algumas alterações, em relação à avaliação de conhecimentos?**

A maior alteração ocorreu nas fichas de trabalho realizadas em aula ou em casa e na formatação dos testes de avaliação sumativa, os quais procuram avaliar de formas diversificadas os conhecimentos, mas também as competências desenvolvidas, pelo que o mesmo conteúdo, por exemplo, é avaliado em diferente tipo de perguntas. Podemos registar, também, uma maior valorização da participação oral.

### **Encontra obstáculos à aplicação da pedagogia por competências? Quais?**

O maior obstáculo que encontro é a carga horária atribuída à disciplina de Filosofia, a qual é manifestamente insuficiente. Não é fácil encontrar tempo para implementar estratégias diversificadas que permitam desenvolver um conjunto de habilidades.

Por outro lado, parece que o sistema (na prática) os alunos e os pais estão, cada vez mais focados na conquista de resultados académicos compatíveis com as médias necessárias aos diversos cursos de ciências, que são os mais requisitados pela população do colégio.

**Recebeu alguma formação relativa à organização curricular por competências? Qual?**

**Foi útil?**

**Abordou questões relativas à organização curricular e pedagogia por competências na formação inicial?**

Nas cadeiras de *Organização e desenvolvimento curricular*, *Introdução às Ciências da Educação e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, que faziam parte do currículo da licenciatura em Filosofia, foram por diversas vezes abordadas questões relativas às questões da organização curricular. Embora nessa época estivesse em vigor a planificação por objetivos, em algumas sessões a questão das competências foram, também, abordadas. A abordagem destas questões na licenciatura, embora, pouco eficaz, acaba por ser uma primeira aproximação à reflexão sobre organização curricular e metodologias a implementar. Após a iniciação da prática docente, o professor começa a integrar devidamente os conteúdos que foram abordados nestas disciplinas. Só com o tempo e revisitando as leituras que nessa altura se fizeram se consegue apreender a devida importância do estudo efetuado nestas cadeiras.

**E na formação contínua?**

Em cada ano, o colégio ou o Instituto RSCM ao qual o colégio pertence, no período de julho ou setembro desenvolvem um conjunto de formações para o corpo docente do colégio e/ou dos três colégios portugueses, do Instituto. Nos anos de 2006 e 2010 alguns dos temas abordados foram:

- Jornadas Pedagógicas: “Avaliação e Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem”.
- Ação de Formação: “Desenvolver e avaliar competências”.
- Ação de formação sobre “Planificar e avaliação no ensino básico e secundário”.

**Sente falta de mais formação sobre a organização curricular e a pedagogia por competências? Como deveria ser essa formação?**

Sim, existe uma permanente necessidade de refletirmos e nos atualizarmos sobre temas de caráter pedagógico, no entanto, as ações são muitas vezes excessivamente teóricas. Gostaria que tivessem uma componente mais prática e mais ajustada à realidade do colégio.

## Entrevista nº2

### QUESTÕES

#### **Qual a sua experiência e situação profissional?**

Professora no Ensino secundário há cinco anos, dez anos professora no ensino superior .

#### **Qual a sua formação acadêmica?**

Mestrado em Ética e Bioética.

Mestrado em ensino de filosofia.

Aguardo defesa de tese de doutoramento.

#### **Que cargos desempenha?**

No presente ano, sou docente.

Tenho a meu cargo a Direção de Turma.

Membro da equipa pastoral.

#### **No seu entender, o que são competências?**

A competência é a capacidade para desenvolver algo.

#### **Diferencia competência de objetivo?**

A competência é diferente de objetivo. O objetivo é a meta, a competência é capacidade de chegar a essa meta.

#### **Como entende que se podem avaliar competências nos alunos?**

Podem avaliar-se competências através da colocação de problemas /desafios/ tarefas, e observação/análise do modo como o aluno se confronta/ desempenha/ resolve o proposto.

#### **No seu entender é difícil distinguir-se as competências transversais filosóficas das não filosóficas? Qual a importância que atribui às transversais não filosóficas?**

Não é difícil distinguir.

É muito importante e determinante, pois não é possível aprender filosofia sem essas competências, pelo menos ao nível do ensino secundário. No caso dos jovens, o seu pensamento e informação cai facilmente em opiniões vagas ou pré-feitas e é pelo despertar da sua sensibilidade para a profundidade de algumas interrogações existenciais, por exemplo, que se pode começar a pensar filosoficamente.

**Entende que é difícil distingui-las na avaliação? Quais as dificuldades?**

É difícil distingui-las na avaliação, embora possamos sempre avaliar objetivamente o domínio das matérias lecionadas e distinguir o que nesse domínio é a opinião pessoal do aluno ,a grande dificuldade reside muitas vezes em limitar os instrumentos de avaliação.

**Qual o lugar do objetivo e da competência nas planificações que realiza (anual, unidade e de aula)?**

Privilegio quadros distintos para objetivos e competências, valorizando mais a competência. Um objetivo pode originar várias competências.

**A forma como leciona as suas aulas mudou? (de que modo? Que metodologias privilegia?)**

Ao longo destes cinco anos no ensino secundário tenho sentido uma necessidade natural de me aproximar cada vez mais da valorização das competências e de transmitir aos alunos a sua importância, para além do próprio alcance dos objetivos. Por exemplo a avaliação focada na memorização precisa do enfoque vivo nas competências, sob pena de toda a informação nunca chegar a ser conhecimento para o aluno.

**Que instrumentos costuma usar para avaliar as competências dos alunos?**

Debate, colocação de problemas do quotidiano para que eles se confrontem com eles. Reflexão livre ou orientada através de vídeos, imagens e filmes

**Fez algumas alterações, em relação à avaliação de conhecimentos?**

Não fez nenhuma alteração.

**Encontra obstáculos à aplicação da pedagogia por competências? Quais?**

O obstáculo que encontro é o foco no exame escrito que obriga à memorização.

**Recebeu alguma formação relativa à organização curricular por competências? Qual?**

Foi útil?

**Abordou questões relativas à organização curricular e pedagogia por competências na formação inicial?**

Não recebeu formação, mas gostaria. Não abordou o assunto nem na formação inicial, nem na contínua.

**Sente falta de mais formação sobre a organização curricular e a pedagogia por competências? Como deveria ser essa formação?**

Sim, essa formação deveria fornecer as bases, teorias desta pedagogia e ter também uma forte incidência concreta.