

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

FRANK WYLLYS CABRAL LIRA

**DAS COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS COMO CRITÉRIO DE  
AVALIAÇÃO NO ENSINO DA FILOSOFIA**

MANAUS  
2021

FRANK WYLLYS CABRAL LIRA

**DAS COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS COMO CRITÉRIO DE  
AVALIAÇÃO NO ENSINO DA FILOSOFIA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como requisito necessário para a obtenção da nota final na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso III.

PROF. DR. PEDRO RODOLFO FERNANDES DA SILVA

MANAUS

2021

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L768c Lira, Frank Wyllys Cabral  
Das competências filosóficas como critério de avaliação no ensino da filosofia / Frank Wyllys Cabral Lira, Pedro Rodolfo Fernandes Silva. 2021  
77 f.: 31 cm.

Orientador: Pedro Rodolfo Fernandes da Silva  
TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Filosofia) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Avaliação. 2. Ensino da Filosofia. 3. Critérios de avaliação. 4. Competências filosóficas. I. Silva, Pedro Rodolfo Fernandes. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Ao Dr. Sagid Salles Ferreira, pois me deu a primeira oportunidade de efetivamente filosofar.

A Raimunda Azevedo de Lira (*in memoriam*), que ainda persiste em me abençoar do céu mesmo após tanto fazer isso em vida.

A Valmir Fernandes de Lira (*in memoriam*), vítima tanto da COVID-19 na 2ª onda no Amazonas quanto do extermínio perpetrado pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República Jair Messias Bolsonaro.

A todos os 19.953.501 de brasileiros infectados e 557.223 mortos pela COVID-19 até o presente momento (números da CONASS do dia 02 de Agosto de 2021), pois nada foi mais mefistofélico do que forjar esse trabalho em meio a uma pandemia.

## RESUMO

Este trabalho versará sobre a avaliação escolar dentro do ensino da filosofia. A ideia é investigar e sanar certa lacuna identificada durante a própria formação prática e teórica como licenciando em filosofia relacionado a esse tópico. Nesse sentido, assim como procurando delimitar o âmbito da investigação, o objetivo será investigar as competências filosóficas como critério de avaliação no ensino da filosofia para o ensino médio. O sucesso na conclusão desse objetivo se dará por meio de uma pesquisa qualitativa, explicativa e bibliográfica – com uso de fichamentos –, bem como através de um passo a passo orientado por meio de alguns objetivos específicos - por exemplo: introduzir a nível elementar a noção de avaliação ou apresentar uma caracterização da filosofia. Conclui-se pela possibilidade de usar competências filosóficas como critério de avaliação, seja pela aplicação das duas propostas identificadas na literatura ou pela terceira proposta desenvolvida a partir das duas anteriores.

**Palavras-chave:** avaliação; ensino da filosofia; critérios de avaliação; competências filosóficas.

## ABSTRACT

This work deals with school evaluation within the teaching of philosophy. The idea is to investigate and remedy a certain gap identified during practical and theoretical training itself as a licentiate in philosophy related to this topic. In this sense, as well as trying to delimit the scope of the investigation, the objective will be to investigate the philosophical competencies as an evaluation criterion in the teaching of philosophy for high school. Success in completing this objective will be achieved through qualitative, explanatory, and bibliographic research – using annotations – as well as through a step-by-step guided by some specific objectives - for example: introduce at an elementary level the notion of assessment or present a characterization of philosophy. It is concluded by the possibility of using philosophical competencies as an evaluation criterion, either by applying the two proposals identified in the literature or by the third proposal developed from the two previous ones.

**Keywords:** assessment; teaching of philosophy; assessment criteria; philosophical skills.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1. O QUE É A FILOSOFIA? .....</b>	<b>10</b>
1.1. DISCUSSÕES PRELIMINARES .....	10
1.2. CARACTERIZANDO A FILOSOFIA .....	12
<b>1.2.1. Conteúdo da filosofia.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2.2. Método da filosofia.....</b>	<b>20</b>
1.2.2.1. Conceito .....	21
1.2.2.2. Problema filosófico .....	23
1.2.2.3. Resposta filosófica .....	25
<b>2. AVALIAÇÃO E COMPETÊNCIA NO ENSINO DA FILOSOFIA.....</b>	<b>31</b>
2.1. INTRODUÇÃO À AVALIAÇÃO E À COMPETÊNCIA .....	31
<b>2.1.1. Avaliação .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1.2. Competência.....</b>	<b>37</b>
2.2. AVALIAÇÃO NA FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO .....	42
<b>2.2.1. O problema da justificação.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.2. O problema da avaliação .....</b>	<b>44</b>
2.2.2.1. Objeto da avaliação.....	45
2.2.2.2. Critérios da avaliação.....	46
2.2.2.3. Instrumentos da avaliação.....	48
<b>3. DAS COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>50</b>
3.1. POSIÇÕES E RECORTES .....	50
3.2. COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS: DUAS PROPOSTAS .....	52
<b>3.2.1. Competências filosóficas segundo Costa.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2.2. Competências filosóficas segundo Murcho.....</b>	<b>55</b>
3.3. UMA NOVA PROPOSTA .....	58
<b>3.3.1. Padrões de resposta .....</b>	<b>58</b>
<b>3.3.2. Semelhanças e oportunidade.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3.3. Uma terceira resposta.....</b>	<b>61</b>
3.3.3.1. Analisando caso a caso: problema-problema .....	61
3.3.3.2. Analisando caso a caso: teoria-teoria.....	63
3.3.3.3. Analisando caso a caso: argumentos-raciocínio.....	63
3.3.3.2. Conjuntos e competências filosóficas resultantes .....	65
<b>3.3.4. E a BNCC? .....</b>	<b>68</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>

## Introdução

A avaliação no ensino da filosofia foi muito provavelmente o tópico mais ignorado durante a minha formação como licenciando, seja em termos práticos ou teóricos. Não faltaram oportunidades na questão da prática, pois participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa Residência Pedagógica (PRP) e cursei as três disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. Entretanto, quando a avaliação aparecia, era sempre *en passant*. A situação era ainda pior no lado teórico, onde só pude identificar alguma literatura sobre o assunto após uma pesquisa de Iniciação Científica.

Devido essa grande lacuna teórico-prática, busquei desenvolver este trabalho tendo em vista investigar o assunto e sanar um pouco dessa lacuna. Dessa forma, dentro do tema da avaliação - mais precisamente da avaliação no ensino da filosofia -, a pergunta que se pretende responder é a seguinte: quais critérios utilizar na avaliação do conhecimento filosófico ensinado? A hipótese a ser avançada durante a elaboração da resposta a esse problema está no uso de competências filosóficas como critério de avaliação.

Com o problema em mente e a hipótese como guia, este trabalho tem por objetivo investigar as competências filosóficas como critério de avaliação no ensino da filosofia para o ensino médio. Diante disso, alguns passos e recortes precisam ser dados em termos de objetivo e metodologia na procura de uma resposta, como por exemplo a desse trabalho ser uma pesquisa qualitativa, explicativa e bibliográfica. Em primeiro lugar, deve-se caracterizar a filosofia - com um foco no filosofar. Nessa parte será tomado um certo conjunto de posições metafisológicas que serão decisivas para algumas futuras posições em relação a avaliação no ensino da filosofia. Essa é a seção 1.

Em segundo lugar, é preciso especificar e introduzir a nível elementar o que é avaliação e competência. A ideia é realizar uma primeira delimitação e dar uma base para o que vem a seguir a partir dos aspectos centrais obtidos durante o fichamento de algumas obras de referência. Em terceiro lugar, após o fichamento de algumas obras de referência, será feita uma breve introdução a certa literatura sobre a avaliação no ensino da filosofia, pois aqui serão estruturadas e apresentadas as



informações finais que permitirão seguir a hipótese de uma resposta ao problema baseado em competências. Isso tudo é a seção 2.

Em quarto e último lugar serão propostas certas competências filosóficas como critério de avaliação. De início - e sempre levando em conta, explícita ou implicitamente, alguns pontos de vista presentes na caracterização da filosofia -, a ideia é fazer um último recorte, tomando certas posições e focando nos critérios da avaliação. Em seguida, após o fichamento das respectivas referências, será apresentado as propostas de competências como critério defendidas por António Paulo Costa e Desidério Murcho. Por último, será dada uma resposta a partir das duas propostas anteriores, assim como serão feitas breves considerações sobre a conexão entre resposta dada e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa é a seção 3.

## 1. O que é a filosofia?

Esta seção tem por objetivo desenvolver uma caracterização sintética, porém, suficiente, da filosofia e focar no que compõe o filosofar. A ideia é partir dessa estratégia para tomar um certo conjunto de posições metafilosóficas, pois tais serão aquelas instanciadas nas discussões relacionadas a avaliação no ensino da filosofia.

### 1.1. Discussões preliminares

A escola parece ser aquele lugar onde se ensina sobre as disciplinas centrais do conhecimento humano. Além disso, as disciplinas escolares acabam por ter os mesmos nomes das disciplinas acadêmicas a que correspondem. Claro: o conhecimento estudado na disciplina escolar é mais elementar ou básico do que o conhecimento de nível intermediário ou avançado estudado na disciplina acadêmica. A filosofia, como uma das disciplinas escolares do ensino médio, também se encaixa nessa estrutura. Portanto, a expectativa é que o componente curricular de filosofia tenha por objetivo ensinar sobre si mesma de forma introdutória.

Algo a se destacar é que o docente em filosofia, ao ensiná-la, irá se deparar com uma série de problemas relacionados ao ensino da filosofia que só serão bem respondidos quando instanciar certas posições filosóficas sobre a própria filosofia. Ou seja: existe um impacto metafilosófico no ensino da filosofia. Em vista disso, é preciso haver clareza sobre duas coisas: o que é metafilosofia e o que é a filosofia. Começando pela primeira, pode-se dizer que a metafilosofia

"[...] é o estudo filosófico da própria filosofia; assim como a filosofia da linguagem é o estudo filosófico da linguagem ou a filosofia do tempo é o estudo filosófico do tempo, a filosofia da filosofia é o estudo filosófico da filosofia. Questões centrais incluem questões sobre a natureza da investigação filosófica - por exemplo, nós estamos tentando descobrir verdades objetivas sobre o mundo exterior ou a filosofia se preocupa com algo mais dependente da mente, como entender palavras e conceitos? - e questões sobre a epistemologia da filosofia - por exemplo, como é (se é que é) possível a filosofia de poltrona e qual a relação da ciência empírica com a filosofia?" (ICHIKAWA, 2021, tradução nossa).

Uma das questões metafilosóficas é justamente a de definir a própria filosofia. Entretanto, como em quase tudo que concerne à filosofia, existe um amplo desacordo sobre o que ela é. Overgaard, Gilbert e Burwood (2013, p. 17-44), por exemplo, ao investigarem as respostas descritivas e normativas sobre o que é a filosofia, levantam

os seguintes problemas: a filosofia é uma ciência imatura, já parte da ciência ou uma parteira de disciplinas científicas? A filosofia é e fornece uma visão de mundo, é uma conversa edificante, contribui para a compreensão humana ou é uma investigação transcendental, focada na elucidação das coisas que já conhecemos? Como é possível observar, não faltam questões envolvendo apenas o problema da definição de filosofia.

Como se isso não bastasse, o próprio esforço em definir filosofia é bem elevado. Uma questão que a definição de filosofia teria de responder, por exemplo, seria a de ter a capacidade de apontar se a mesma é *a priori* ou *a posteriori*<sup>1</sup> - essa é uma questão epistêmica. Se a filosofia opera apenas com o pensamento (*a priori*), a definição deve aproximar ou identificar a filosofia com a sua "prática de poltrona"; se a filosofia também considera certo trabalho empírico (*a posteriori*), então a sua definição deveria abarcar a filosofia experimental (KNOBE; NICHOLS, 2021). Uma outra questão a ser respondida pela definição concerne a sua capacidade de se referir a toda produção filosófica existente - essa é uma questão produtiva. Quais autores ou obras contam como produções filosóficas? A produção filosófica é aquela apenas expressa em texto ou abarca outros meios? A questão produtiva trata de problemas como esses. Uma terceira questão a ser respondida pela definição está na sua formulação apresentar um indicativo do que se faz quando uma pessoa está a filosofar - essa é uma questão metodológica. O indicativo expressa, explícita ou implicitamente, a filosofia ser feita por meio de experimentos, métodos formais ou consiste apenas em análise ou engenharia conceitual? Além do conteúdo, uma definição de filosofia deveria ser capaz de dar indícios de como é feita - estando tanto o conteúdo quanto o método em consonância com a modalidade epistêmica.

Apesar das dificuldades observadas envolvendo a definição de filosofia, seja pela variedade de propostas concorrentes de definição, seja pelas questões que a definição deva responder, ainda assim será aqui apresentada uma concepção clara e abrangente de filosofia. Inclusive, dado as dificuldades anteriormente salientadas, será adotada uma caracterização da filosofia em detrimento de sua definição, ainda

---

<sup>1</sup> Uma definição do que é *a priori* seria essa: "Uma dada proposição é conhecível *a priori* por um dado agente cognitivo se, e só se, esse agente pode conhecer essa proposição sem recorrer à experiência empírica." (MURCHO, 2002, p. 21). Seguindo a estrutura de definição de *a priori*, uma definição de *a posteriori* seria a seguinte: uma dada proposição é conhecível *a posteriori* por um dado agente cognitivo se, e só se, esse agente pode conhecer essa proposição através da experiência empírica. Para uma melhor compreensão dessas modalidades epistêmicas, ler TEIXEIRA, 2014.

que a caracterização busque elencar determinados aspectos que sejam de mais fácil reconhecimento como constituinte da filosofia.

Apresentar tal concepção de filosofia, como anteriormente salientado, vai permitir saber não somente (1) qual o conhecimento filosófico a ser ensinado como também (2) como esse conhecimento deve ser ensinado. Pode-se dizer que (1) é, até certo ponto, autoexplicativo, pois a concepção de filosofia a ser apresentada apontará o que consta como sua produção no nível de uma disciplina acadêmica - sendo a partir disso que será definido qual parte do mesmo será ensinada de forma introdutória como disciplina escolar. Mas é (2) quem mais merece a nossa atenção, pois trata do impacto metafilosófico sobre o ensino da filosofia: mais precisamente, um ou mais aspectos da concepção de filosofia adotada serão instanciados nas respostas aos mais variados problemas do ensino de filosofia.

Não é difícil apresentar casos de instanciação. Um exemplo está na discussão sobre o ensino da filosofia ser ou não filosófico - qual a natureza dessa disciplina. Se essa disciplina é filosófica, então todo o seu conhecimento deve ser produzido de forma filosófica (CERLETTI, 2009, p. 7-21). Caso contrário, seu conhecimento deve ser produzido de forma pedagógica. Esta discussão, portanto, é não somente filosófica como busca definir principalmente a modalidade epistêmica do ensino da filosofia. Um outro exemplo está no conhecimento filosófico a ser ensinado - a forma como este é organizado e o que consta nele impacta diretamente no currículo.

Se filosofia é história da filosofia, numa concepção mais tradicional, o que se ensina é o contexto e a produção central de alguns filósofos em termos de obras e sistemas, seguindo uma ordem cronológica e dando uma especial atenção a leitura dessas obras (RODRIGO, 2009, p. 39-54; GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013, p. 109-117; SILVEIRA, 2007, p. 85-89). Uma variação dessa posição, com uma concepção mais abrangente, propõe ensinar sobre alguns dos filósofos e suas produções mais centrais em uma organização não-cronológica, por meio de problemas e/ou temas filosóficos (RODRIGO, 2009, p. 39-54; GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013, p. 117-121). Quando a filosofia não é história da filosofia (MURCHO, 2003, p. 14-15), o que se ensina são os problemas, argumentos, teorias e conceitos filosóficos, sendo isso organizado em forma de disciplinas - indo das mais centrais para as menos centrais.

## **1.2. Caracterizando a filosofia**

A grande maioria das pessoas é dotada de uma rica, sofisticada e complexa rede conceitual<sup>2</sup>, onde a aquisição e domínio dos conceitos dessa rede não somente é radicalmente prático - baseado no uso ostensivo de exemplos e caracterizações - como são prontamente usados em nosso pensamento e nossa linguagem. Mas o sucesso e o extensivo uso de nossa rede conceitual não significa que entendemos o seu pleno funcionamento fundacional. Ora: o domínio prático do nosso idioma indica apenas que sabemos aplicar bem a sua gramática, não que tenhamos a capacidade de enunciar de maneira sistemática as regras dessa gramática. As pessoas, na verdade, primeiro aprendem a falar gramaticalmente - expressar uma sequência de palavras de forma completa e correta - para depois aprenderem a teoria da gramática. Por analogia, a posse prática de uma rede conceitual não implica na posse de uma compreensão cristalina dos princípios que fundamentam essa rede. Em suma: temos o domínio prático/implícito de nossas redes conceituais, mas não o seu domínio teórico/explicito (STRAWSON, 2021).

Quando as pessoas tratam de grandes temas da humanidade (BLACKBURN, 2001, p. 11), encaram perplexidades fundamentais que aparecem em seu cotidiano (ROLLA, 2021, p. 17) ou se defrontam com algum exame das crenças que estão a assumir de maneira acrítica (WARBURTON, 2007, p. 16), elas estão tocando ou entrando propriamente no aspecto teórico de suas redes conceituais. Buscar uma resposta ou uma explicação para esses problemas ou fenômenos tende a ser desconcertante ou muito difícil, pois se referem aos fundamentos dessa rede. É difícil, por exemplo, as pessoas dizerem sem muita hesitação o que é um conceito, assim como muitos outros conceitos bastante triviais, mas de difícil definição ou caracterização - mais ainda para as pessoas que não tem algum domínio teórico de suas redes conceituais: Deus, justiça, conhecimento, bem, crença, significado, estado, beleza, mente, realidade etc. As vezes o que acontece é as pessoas perpassarem por conceitos desse tipo os invocando por meio de problemas: o que é consciência? Por que existe algo ao invés de nada? Por que a natureza é regular? O que é a ciência? Como sei que isso é errado?

Esses conceitos e problemas, assim como muitos outros que poderiam ser aqui listados, concernem a filosofia. As pessoas esbarram na filosofia, na verdade: dado

---

<sup>2</sup> Assuma, para resumir, que rede conceitual é o conjunto de todos os conceitos que uma pessoa detém em sua mente. Essa não é a única forma de se referir a esse conjunto: Strawson, por exemplo, o chama de equipamento conceitual (STRAWSON, 2021).

os indícios anteriormente apontados, esta não somente é mais comum na vida das pessoas do que elas próprias imaginam<sup>3</sup> como também pode ser dito que o alcance relativamente fácil desses conceitos e problemas assinala o quão a filosofia faz parte da condição humana de uma maneira bastante natural<sup>4</sup>. Mas se é possível que a maioria das pessoas, em algum momento de suas vidas, venham a se interrogar sobre esses conceitos ou problemas filosóficos, as respostas a essas interrogações podem não ser tão boas ou até mesmo não filosóficas, pois o referido questionamento põe à prova os processos mais simples de resolução implementado pelas pessoas no cotidiano. A própria rede conceitual da grande maioria das pessoas, no nível atual, parece não dar conta do trabalho. Para uma resposta à altura dessas indagações, vai ser preciso fazer filosofia.

Mas o que é filosofia? Respondo esse problema ao partir de uma noção bipartida da disciplina, dividindo-a em conteúdo e método. A filosofia, mais precisamente, tem por conteúdo os conceitos relacionados a natureza fundamental da realidade, do conhecimento e do valor. Com relação ao método, a filosofia faz uma análise cautelosa de nossa rede conceitual relacionada aos conceitos que compõem o seu conteúdo.

Observo existir ao menos duas razões a favor dessa noção bipartida de filosofia. A primeira razão é que um melhor entendimento da mesma virá com o seu devido esclarecimento, dando vazão a caracterização da filosofia. Vale destacar que isso será feito correspondendo cada lado da noção a um tipo de conhecimento, ou seja: o conteúdo corresponde ao conhecimento proposicional da filosofia (*saber-que*<sup>5</sup>) e o método corresponde ao conhecimento prático da filosofia (*saber-como*<sup>6</sup>).

A segunda razão é que a noção bipartida de filosofia não tem a intenção de vir acompanhada de uma proposta teórica completa e robusta sobre tal problema

---

<sup>3</sup> "A filosofia não é algo que nos seja completamente estranho. Está onipresente nas nossas vidas, de maneiras triviais e importantes." (WILLIAMSON, 2019, p. 13).

<sup>4</sup> É possível avançar um pouco mais sobre a facilidade das pessoas em alcançar a filosofia ao se observar com esmero o esforço filosófico empregado pelos primeiros filósofos pré-socráticos (JORDAN, 2021), sendo tal esforço provavelmente similar à como seria uma pessoa comum, a partir do nível atual de sua rede conceitual, responde de maneira apropriada suas próprias indagações filosóficas.

<sup>5</sup> O conhecimento proposicional - também conhecido pelo termo técnico *saber-que* - é o conhecimento de uma proposição verdadeira, estando relacionado a posse de fatos sobre o mundo. Por exemplo: "o ser humano já pisou na lua" ou "Brasília é a capital do Brasil".

<sup>6</sup> O conhecimento prático - também conhecido pelos termos técnicos *saber-como* ou *saber-fazer* - é o conhecimento sobre fazer algo, estando relacionado a posse de uma aptidão, habilidade ou competência. Por exemplo: andar de bicicleta, nadar, dirigir um carro, editar vídeos ou cozinhar.

metafilosófico. Como já salientado anteriormente (1.1), (1) existem  $n$  respostas para o que é a filosofia e (2) é bastante desafiador apresentar uma definição da mesma. Por isso, tendo ciência dessas dificuldades, a ideia é tomar essa noção como um ponto de partida para uma caracterização da filosofia compatível com as necessidades desse trabalho.

### 1.2.1. Conteúdo da filosofia

Em linhas gerais, pode-se dizer que o conteúdo da filosofia é todo o seu conhecimento produzido pelos seus praticantes. Mas isso é ao mesmo tempo certo e vago, informando bem menos do que o esperado. Portanto, visando uma maior precisão sobre o que aqui será entendido como o conteúdo da filosofia, algumas considerações precisam ser feitas, pois só a partir disso haverá uma noção mais informativa e um escopo mais específico desse conteúdo.

Em primeiro lugar, o conteúdo da filosofia se refere a tudo aquilo que os filósofos e filósofas pensaram. Em segundo lugar, a gritante maioria desses pensamentos está registrada na forma de textos dos mais variados estilos<sup>7</sup> - ainda que alguns estilos prevaleçam mais do que outros. Em terceiro lugar, assim como sendo bastante conservador, considerarei a produção textual referente ao que se entende por filosofia ocidental. Diante desse recorte de tradição e temporalidade, a filosofia surge no século VI a.C através do filósofo pré-socrático Tales de Mileto (MCKIRAHAN, 2013, p. 57-103) e se desenvolve principalmente na Europa e nos Estados Unidos. Isto tudo posto, observo haver um escopo mínimo para a apresentação do conteúdo da filosofia.

A filosofia tem por conteúdo os conceitos, os problemas e as suas respectivas respostas relacionadas a natureza fundamental da realidade, do conhecimento e do valor. Portanto, além do conhecimento filosófico ser sobre muitos dos assuntos mais primordiais da humanidade, esse conhecimento é composto de problemas filosóficos e as suas respectivas respostas - argumentos, teses ou teorias -, onde ambos sempre estão a trabalhar sobre ou com algum conceito elementar de nossa rede conceitual<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Danilo Marcondes e Irley Franco, por exemplo, listam e dissertam sobre ao menos sete estilos de texto filosófico, apontando-os como os mais conhecidos: o diálogo, o tratado, o ensaio, o poema, o aforismo, a confissão e a carta (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 32-43).

<sup>8</sup> Entrarei em mais detalhes sobre essa composição ao tratar do método da filosofia.

Nesse sentido, o conteúdo que compõe a filosofia se assemelha ao de outras áreas do conhecimento.

Uma outra coisa em comum entre o conteúdo da filosofia e o conteúdo de outras áreas do conhecimento do conhecimento está na sua disposição estrutural. Ou seja: ambas padecem de subdivisões - sendo estas suas disciplinas específicas - e algumas destas são mais centrais do que outras. No caso da filosofia, as suas disciplinas mais centrais são aquelas indiretamente apontadas pela sua noção de conteúdo. Por conseguinte, quando se diz que o conteúdo da filosofia se refere aos conceitos relacionados a natureza fundamental da realidade, do conhecimento e do valor<sup>9</sup>, se está a falar mais precisamente do seguinte:

- A natureza fundamental da realidade se refere a metafísica;
- A natureza fundamental do conhecimento se refere à epistemologia;
- A natureza fundamental do valor se refere a ética;

A metafísica, epistemologia e a ética não somente são disciplinas filosóficas como também são as disciplinas mais centrais da filosofia. Mas essas não são as suas únicas disciplinas filosóficas. Algumas delas estão mais ou menos próximas das disciplinas centrais, como a lógica e a metafilosofia. Outras envolvem mais ou menos aspectos das disciplinas centrais. A filosofia da religião, por exemplo, abarca um ou mais assuntos envolvendo a metafísica – existência de Deus –, epistemologia – crença religiosa – e a ética – a moral é ou não fundamentada em Deus. Uma maneira de compreender a estrutura disciplinar organizacional pode ser feita através desses três grandes conjuntos: as (1) centrais, as (2) semicentrais – aquelas tidas como tradicionais e que são listadas aqui ou nas centrais – e as (3) sobre outras áreas do conhecimento.

Para melhor compreensão da quantidade, variedade e profundidade da filosofia a partir das suas disciplinas, assim como visando ofertar um bom *overview* do conhecimento filosófico existente, faço a seguir uma listagem delas acompanhadas

---

<sup>9</sup> A síntese do conteúdo da filosofia por meio desses três aspectos fundamentais pode ser encontrada em BAKER, 2010, p. 23; ALMEIDA et al, 2007, p. 33-36. Ambos apresentam uma síntese quase idêntica, diferindo apenas na parte do valor: enquanto Almeida e demais autores consideram apenas a ética, Ann Baker considera adicionalmente a filosofia política e a estética. Irei tomar a síntese de Almeida e demais autores.



tanto de uma rápida descrição do que cada uma trata quanto de notas de rodapé indicando referências introdutórias às mesmas<sup>10</sup>:

### Disciplinas centrais

- *Metafísica*<sup>11</sup>: é a disciplina filosófica que estuda de forma sistemática a classificação da realidade em suas categorias mais gerais. A metafísica trata dos conceitos, problemas ou teorias relacionados a particulares (substância) - e a sua persistência e poder -, universais (e as suas propriedades e relações), existência, necessidade, possibilidade, acontecimento, Deus, verdade, causalidade, tempo, livre-arbítrio, mundos possíveis, *possibilia*, morte e até mesmo sobre buracos e sombras, assim como dos estudos sobre si mesma (metametafísica);
- *Epistemologia*<sup>12</sup>: é disciplina filosófica que estuda a natureza, as fontes e os limites do conhecimento. A epistemologia trata dos conceitos, problemas ou teorias relacionados a verdade, crença, justificação, casos de Gettier, ceticismo, relativismo, percepção, memória, testemunho, racionalidade, desacordo e muitos outros, assim como dos estudos sobre si mesma (metaepistemologia);
- *Ética*<sup>13</sup>: é a disciplina filosófica que estuda sobre como devemos viver ou agir, assim como o conjunto de regras ou fundamentos que devem reger as nossas ações. A ética trata dos conceitos, problemas ou teorias relacionados aos estudos de si mesma (metaética), teorias do valor, teorias da obrigação (deontologia, consequencialismo, contratualismo, ética das virtudes etc.), a aplicação dos seus estudos (ética prática/aplicada: aborto, clonagem, eutanásia, animais não-humanos, terrorismo, raça, sexo, drogas etc.) e outras questões particulares (princípios, dilemas, responsabilidade, o sentido da vida etc.).

### Disciplinas semicentrais

---

<sup>10</sup> A indicação dessas referências será feita para (1) sugerir caminhos de aprofundamento e (2) apontar certa proficiência pessoal em ter uma noção básica do que se trata cada uma dessas disciplinas. Em troca, irei me abster de entrar em mais detalhes na descrição de cada disciplina, pois o foco desse trabalho se dará muito mais sobre o método da filosofia.

<sup>11</sup> Cf. GARRETT, 2008; IMAGUIRE; CID, 2020.

<sup>12</sup> Cf. GRECO; SOSA, 2012; MOSER; MULDER; TROUT, 2008; O'BRIEN, 2013.

<sup>13</sup> Cf. FURROW, 2007; RACHELS, 2013.

- *Metafilosofia*<sup>14</sup>: é a disciplina filosófica que estuda a própria filosofia. A metafilosofia trata dos conceitos, problemas ou teorias relacionados a definição da filosofia, seus métodos, dos fundamentos do seu conhecimento, do que consta como conhecimento filosófico, sua finalidade, se é capaz de progresso, sobre quem é ou não filósofo etc.;
- *Lógica*<sup>15</sup>: é a ciência que estuda a argumentação válida - também é dito que estuda a inferência ou a consequência. A lógica trata dos sistemas lógicos clássicos (lógica proposicional e de predicados) e não-clássicos (lógica modal, lógica epistêmica, lógica paraconsistente etc.), perpassando por isso por algumas noções da área como verofuncionalidade, derivações, quantificação, identidade etc.;
- *Filosofia política*<sup>16</sup>: é a disciplina filosófica que estuda o modo como vivemos e devemos viver em sociedade. A filosofia política trata dos conceitos, problemas ou teorias relacionados a justiça, liberdade, igualdade, democracia, desobediência civil, Estado, propriedade privada, obrigação, revolução, guerra etc.;
- *Filosofia da arte (estética)*<sup>1718</sup>: é a disciplina filosófica que estuda a natureza da arte e as qualidades ou disposições que esta nos gera. A filosofia da arte trata dos conceitos, problemas ou teorias relacionados a experiência estética, atitude estética, beleza ou feiura, sobre algo ser ou não arte, como definir arte, o valor da arte, a ficção, a avaliação da arte, a interpretação da arte e outros assuntos do tipo. Por fim, vale destacar que existem subdisciplinas filosóficas específicas para cada um dos tipos de arte existentes ou defendidos: filosofia da música, filosofia da dança, filosofia da literatura, filosofia da pintura, filosofia do teatro, filosofia da fotografia, filosofia do cinema, filosofia dos games etc.

### **Disciplinas filosóficas sobre outras áreas**

- *Filosofia da mente*<sup>19</sup>: é a disciplina filosófica que estuda a mente e os fenômenos mentais. A filosofia da mente trata dos conceitos ou problemas

<sup>14</sup> Cf. JOLL, 2021; OVERGAARD; GILBERT; BURWOOD, 2013; WILLIAMSON, 2019.

<sup>15</sup> Cf. MORTARI, 2001; MURCHO, 2019; WESTON, 2005.

<sup>16</sup> Cf. MACKENZIE, 2011; ROSAS, 2008; WOLFF, 2004.

<sup>17</sup> Cf. DICKIE, 2008; KIVY, 2008.

<sup>18</sup> É possível questionar se a estética e a filosofia da arte tem o mesmo domínio de conceitos e problemas. Para uma noção bastante elementar desse debate, ler ALMEIDA et al, 2007, p. 9-11.

<sup>19</sup> Cf. MASLIN, 2009; MATTHEWS, 2007; MENON, 2016.

referentes a relação mente-corpo, consciência, *qualia*, identidade pessoal, outras mentes, intencionalidade, atitudes proposicionais, a acrasia, a natureza das emoções etc.;

- *Filosofia da linguagem*<sup>20</sup>: é a disciplina filosófica que estuda o funcionamento da linguagem natural. A filosofia da linguagem trata dos conceitos, problemas ou teorias relacionados a proposição, sentido, referência, significado, nome, composicionalidade, representação, o elo entre linguagem e ação - e como a primeira origina a segunda -, a interpretação, tradução etc.;
- *Filosofia da ciência*<sup>21</sup>: é a disciplina filosófica que estuda os mais variados aspectos filosóficos das ciências em geral e das suas disciplinas em particular. A filosofia da ciência trata dos conceitos, problemas ou teorias relacionados a demarcação entre ciência, pseudociência e não-ciência, indução, dedução, explicação, causalidade, probabilidade, leis e teorias científicas, observação, experimento e outros assuntos do tipo. Por fim, vale destacar que existem subdisciplinas filosóficas específicas para cada uma das ciências existentes: filosofia da física, filosofia da biologia, filosofia da química, filosofia das ciências sociais, filosofia da matemática, filosofia da psicologia, filosofia da história etc.;
- *Filosofia da religião*<sup>22</sup>: é a disciplina filosófica que estuda os mais variados aspectos filosóficos da religião. A filosofia da religião trata dos conceitos ou problemas referentes a definição de religião, a existência ou não de um ou mais deuses, a crença religiosa, a fundamentação da moral em Deus, o milagre, a revelação a relação entre Deus e o Mal, a relação entre ciência e religião, a diversidade religiosa, o desacordo religioso, os atributos de Deus, a fé, a experiência religiosa, a morte e o pós-vida;
- *Filosofia do direito*<sup>23</sup>: é a disciplina filosófica que estuda o direito, a lei e as instituições legais. A filosofia do direito trata de conceitos, problemas ou teorias relacionados a lei, constituição, o crime, o castigo/punição, a justiça, a obrigação de obedecer uma lei, a legitimidade de uma lei, a normatividade.

---

<sup>20</sup> Cf. MEDINA, 2007; MIGUENS, 2007; PENCO, 2006.

<sup>21</sup> Cf. BORTOLOTTI, 2013; CHALMERS, 1993; FRENCH, 2009.

<sup>22</sup> Cf. JORDAN, 2015; SWEETMAN, 2013; WILKINSON; CAMPBELL, 2014.

<sup>23</sup> Cf. INGRAM, 2010; MASCARO, 2014; MORRISON, 2006.

Muitas outras disciplinas poderiam ser apresentadas de igual modo as listadas, mas para fins de simplicidade, serão apenas mencionadas: filosofia da lógica, filosofia da educação, filosofia da ação, filosofia da história, filosofia da economia, antropologia filosófica etc.

### 1.2.2. Método da filosofia

Em linhas gerais, pode-se dizer que o método da filosofia é o filosofar. Mas isso é um tanto redundante e ao mesmo tempo vago. Portanto, visando uma maior precisão sobre o que aqui será entendido como o método da filosofia, partirei de determinado enquadramento teórico já apresentado para melhor clarificá-lo. O filosofar será aqui encarado como feito prioritariamente pelo pensamento, ou seja: é uma área do conhecimento com método *a priori* - nesse sentido, a filosofia é uma prática de poltrona. Mas do que precisamente se trata esse método?

A filosofia tem por método o que chamo por "análise cautelosa". Além de se referir diretamente a uma das partes da noção bipartida de filosofia<sup>24</sup>, esta deve ser entendida como o processo de reflexão usado por um praticante da filosofia para clarificar de maneira sistemática certa parte da nossa rede conceitual - mais precisamente aquela parte que envolve a natureza fundamental da realidade, do conhecimento e do valor. Essa forma muito distinta de pensar é composta pela articulação ordenada de um conjunto de ferramentas conceituais próprias da filosofia, pois é somente através dessa articulação que se consegue o devido e sistemático esclarecimento dos conceitos, problemas e respostas tratados pela filosofia.

Alguns poucos passos atrás precisam ser dados para que depois haja uma boa introdução das ferramentas conceituais usadas no filosofar. De início, não é errôneo entender a filosofia como uma disciplina semelhante ao de outras áreas do conhecimento. Isso significa que ela também é desenvolvida em termos de perguntas e respostas. Dado essa disciplina ser *a priori*, os problemas filosóficos são respondidos por meio de argumentos, teses ou teorias filosóficas. Ademais, tanto os problemas filosóficos como as suas respectivas respostas perpassam por certos conceitos tidos por nós como basilares ou fundamentais, sendo estes das quais a filosofia se ocupa. As ferramentas conceituais, portanto, são aquelas articuladas

---

<sup>24</sup> " Com relação ao método, a filosofia faz uma análise cautelosa de nossa rede conceitual relacionada aos conceitos que compõem o seu conteúdo.." (p. 13)

nesse fluxo de pensamento envolvendo os conceitos, problemas e respostas - argumentos, teses ou teorias - da filosofia.

Vale a pena introduzir cada um desses elementos - pois só assim haverá o bom entendimento de como operam a favor do filosofar.

#### 1.2.2.1. Conceito

Para que se entenda com precisão do que se trata um conceito, antes será preciso apresentar o que é uma caracterização e uma definição. Como será percebido posteriormente, a noção de caracterização abarca parte da noção de definição assim como a noção de conceito envolve a noção de definição.

A caracterização é a apresentação de algumas propriedades informativas importantes de algo - geralmente essas propriedades são conhecidas por todas as pessoas ou, em caso de algo em particular, são as que mais desvelariam informações sobre o mesmo. Usamos a caracterização quando (1) não somos competentes em definir algo explicitamente, quando (2) queremos complementar uma definição ou quando (3) a caracterização é melhor que a definição caso nosso objetivo seja informar sobre algo da maneira mais intuitiva possível - no fim, a caracterização serve em ambos os casos para nos auxiliar numa maior compreensão de algo.

Definição é uma explicação ou especificação do sentido de um termo, dizendo o que este é. A definição, na maioria dos casos, é uma resposta informativa para uma pergunta feita na forma "O que é x?". Quando alguém pergunta "O que é a verdade?", posso responder que "A verdade é uma propriedade que uma sentença recebe quando esta corresponde ao fato". Para ser ainda mais preciso, uma definição é composta por *definiendum* e *definiens*: o *definiendum* é aquilo que se quer definir; o *definiens* é o significado do *definiendum*. A moeda, por exemplo, enquanto *definiendum*, tem por *definiens* "peça de metal geralmente circular e cunhada por instituição governamental para ser usada como meio de pagamento".

A definição é dividida principalmente em dois tipos: implícita e explícita. A implícita concerne a uma definição de algo que não recorre a condições necessárias e suficientes, onde a caracterização seria uma das formas de satisfazer esse tipo. A explícita concerne a uma definição de algo por meio de condições necessárias e suficientes - melhor dizendo: esta teria a forma "*definiendum* é *definiens*". Com relação as condições necessárias e suficientes, para melhor entendê-la, vai ser preciso ter

uma noção do que tratam as suas partes - a condição necessária e condição suficiente:

Uma condição necessária é aquela onde, numa afirmação do tipo “se P, então Q”, Q é uma condição necessária de P. Definindo-a de maneira expressa: *Q é uma condição necessária de P quando “Se P, então Q” é verdadeira*. Por exemplo: se P é "estar em Manaus" e Q é "estar no Brasil", então estar no Brasil é necessário caso se esteja em Manaus. Uma condição suficiente é aquela onde, numa afirmação do tipo “se P, então Q”, P é uma condição suficiente de Q. Definindo-a de maneira expressa: *P é uma condição suficiente de Q quando “Se P, então Q” é verdadeira*. Retomando o exemplo anterior, estar em Manaus é suficiente para se estar no Brasil, mas não é necessário, pois é possível estar no Brasil sem estar em Manaus - poderia ser Fortaleza. Sabido o que é uma condição necessária e uma condição suficiente, uma condição necessária e suficiente (bicondicional) é aquela onde, numa afirmação do tipo “se P, então Q”, Q é uma condição necessária de P e P é uma condição suficiente de Q. Definindo-a de maneira expressa: *P se, e só se, Q*. A água seria um exemplo de bicondicional, pois a água é só e somente H<sub>2</sub>O.

Um conceito é um termo geral utilizado pelo pensamento para representar uma parte específica da realidade. Melhor dizendo: os conceitos são os constituintes do pensamento<sup>25</sup>. Um conceito pode ser tanto aberto ou fechado<sup>26</sup> quanto deter uma extensão<sup>27</sup> ou intensão<sup>28</sup>. Com relação a um conceito ser aberto ou fechado, este será um ou outro dependendo do conjunto de características fixas advindos das condições necessárias e suficientes requeridas na definição de um ou outro: se o conceito for fechado, isso significa que este detém tal conjunto de características fixas advindos das condições necessárias e suficientes; se for aberto, este não terá isso, ou seja, o conceito aberto é corrigível ou ajustável - o conceito de arte seria um exemplo de conceito aberto. Além de fechado ou aberto, um conceito possui tanto extensão quanto intensão. A extensão de um conceito é o total de objetos que este se refere. A extensão do conceito de roda, por exemplo, são todas as rodas ou são todos aqueles objetos que têm as intensões de uma roda. A intensão de um conceito são as

---

<sup>25</sup> Estou pressupondo, com relação ao que desenvolverei sobre conceitos, que a linguagem é necessária para o pensamento. Todavia, tal posição está longe de ser a consensual. Para uma introdução ao estado da arte sobre a relação entre pensamento e linguagem, especificamente na filosofia analítica, ver SILVA, 2014.

<sup>26</sup> CONCEITO..., 2021.

<sup>27</sup> EXTENSÃO..., 2021.

<sup>28</sup> INTENSÃO..., 2021.

propriedades que o caracterizam ou identificam. A intensão de uma roda, por exemplo, seriam a sua forma circular e sua capacidade de rotacionar - geralmente essa rotação se dá tendo como eixo seu próprio centro.

Em filosofia, o ideal é o trabalho sobre o conceito em termos de definição explícita (conceito fechado), com todas as suas condições necessárias e suficientes. Entretanto, dado o nível de dificuldade em definir conceitos como Deus, Justiça, conhecimento e outros do tipo trabalhados na filosofia, o que muitas vezes ocorre é o trabalho sobre esses conceitos se dar por meio de definições implícitas, mais precisamente caracterizações (conceitos abertos) - ainda que as caracterizações na filosofia sejam do mais alto nível.

#### 1.2.2.2. Problema filosófico

Um problema filosófico é aquele que só pode ser resolvido ou estudado exclusivamente pelo pensamento, isto é, não recorrendo à experiência. No geral, um problema filosófico é formulado na forma “O que é x?”, onde x é um conceito filosófico. Outros modos de enunciar um problema filosófico são “Será que x (existe)?” ou “Haverá justificção para x?” ou até mesmo “Qual a natureza de x?”, sendo que ainda existem muitas outras formulações, onde tais dependem do problema filosófico em causa. Um cuidado que deve ser tomado na formulação de um problema filosófico está em ser rigoroso nessa formulação, pois tomar esse cuidado trará uma maior clareza e evitará a vagueza ou a ambiguidade<sup>29</sup>.

Além da formulação do problema, também deve-se ter cuidado com o problema em si, de modo a não confundir problemas filosóficos com não-filosóficos. A modalidade epistêmica da filosofia (*a priori*) nos permitir fazer essa distinção: os problemas filosóficos só admitem respostas filosóficas - por meio de argumentos, teses e teorias elaboradas apenas pelo pensamento. Um exemplo: descobrir se as pessoas religiosas são mais felizes do que as outras é um problema distinto de descobrir se, caso a religião faça as pessoas mais felizes, isso constitui uma boa razão para ser religioso. O primeiro problema pode ser respondido de forma empírica -

---

<sup>29</sup> "Perguntas que parecem apenas ligeiramente diferentes podem de facto ser muitíssimo diferentes. Por exemplo, perguntar 'O que justifica a autoridade do estado?' pressupõe que a autoridade do estado tem justificção. Mas alguns filósofos defendem que nada justifica a autoridade do estado. Por isso, esta pergunta é tendenciosa. Assim, é mais correcto perguntar 'Será que o estado tem justificção? Se tem, qual é?'" (ALMEIDA et al, 2007, p. 20).

“fazendo entrevistas, recolhendo dados e dando-lhes um tratamento estatístico adequado” (MURCHO, 2013, p. 41) -, enquanto o segundo não pode ser respondido adequadamente de forma empírica, mas apenas através de uma intensa e crítica reflexão sobre o problema - ou seja: tal problema só é adequadamente respondido de forma filosófica.

Outras duas coisas podem contribuir com a referida distinção. A primeira tange a posse do conhecimento filosófico já adquirido. Quando mais se sabe sobre o conteúdo da filosofia - incluído aqui também seus problemas -, mais fácil fica de fazer a distinção - pois a aquisição desse conteúdo, quando bem-feita, incorre em um certo treino em relação a esse e outros assuntos filosóficos. A segunda coisa concerne ao saber sobre outras disciplinas do conhecimento - científicas ou não. Uma maior noção do conteúdo das outras áreas e suas disciplinas, quando em contraste com o conteúdo da filosofia, permite uma distinção ainda mais refinada sobre os problemas filosóficos com os não-filosóficos. Por conseguinte, somando o fato de que certas disciplinas do conhecimento são trabalhadas pela filosofia (filosofia da arte, filosofia da biologia, filosofia das ciências sociais etc.), o conhecimento dos problemas de cada uma, ainda que sejam somente dos mais centrais, contribui para uma maior noção de distinção. São nas disciplinas filosóficas sobre outras disciplinas do saber que é mais fácil encontrar o mesmo objeto ser estudado simultaneamente pela filosofia e pela respectiva disciplina de origem - um exemplo seria o problema da definição de arte.

Por fim, os problemas filosóficos também são distintos entre si. Ou seja: cada disciplina filosófica irá trabalhar um certo conjunto de problemas próprios. Desse modo, os problemas filosóficos da metafísica são diferentes dos da ética, que são diferentes dos da epistemologia e assim se segue. Claro: essa diferença de problemas filosóficos não é estrita, pois certos problemas filosóficos são sobre outros tópicos de outras disciplinas filosóficas, sendo isso mais comum das disciplinas centrais perante as semicentrais e as outras disciplinas do conhecimento. Por exemplo: o problema da ética da crença<sup>30</sup> é um problema ético sobre um assunto epistêmico, pois versa sobre haver ou não um dever de ter boa justificação para as nossas crenças - ou seja: se o problema é o caso, não se pode acreditar no que quiser.

---

<sup>30</sup> CARVALHO, 2021.



### 1.2.2.3. Resposta filosófica

Para uma melhor compreensão sobre qual é a composição de uma resposta filosófica, precisarei partir de um certo ordenamento em relação a disposição de seus constituintes. Exporei, em primeiro lugar, o que é uma frase e uma proposição, pois será a partir delas que será possível definir o que é um argumento. Em segundo lugar irei expor o que é um argumento, uma tese e uma teoria filosófica. A ideia é mostrar a estreita relação entre cada um desses três, saindo do elemento mais restrito (argumento) para o mais amplo (teoria). Por último, a exposição de cada um dos elementos concernentes a resposta filosófica será feita de forma mais resumida. Nesse sentido, alguns detalhes ou aprofundamentos serão evitados em prol da oferta de uma visão geral dos elementos - esse recorte ou omissão na explicação será feito sem que haja muito prejuízo no seu entendimento.

Uma frase é uma sequência completa e gramaticalmente correta de palavras de uma língua natural. Por exemplo: "Perda de paladar é um sintoma de COVID" é uma frase, mas "Não sol no azul céu" não é uma frase. Uma frase, além disso, é usada para exprimir fatos, desejos, perguntas, dar uma ordem, fazer uma ameaça etc. Por exemplo: "Ponha corretamente a máscara ao sair de casa" é uma ordem. O que vai importar aqui é a frase declarativa, ou seja, aquela frase que se refere apenas a expressão de fatos - "O homem pisou na lua em 20 de Julho de 1969" seria um exemplo.

A proposição é o pensamento literalmente expresso por uma frase declarativa e que é passível de valor de verdade. Logo, quando digo em inglês "the snow is white" e em português "a neve é branca", ainda que sejam frases declarativas de idiomas diferentes, elas expressam a mesma proposição: a de que a neve tem a cor branca. Ademais, com relação a seu valor de verdade, pode-se dizer que a proposição é verdadeira ou falsa a depender do pensamento por ela expressa corresponder ou não na realidade. Logo, quando digo que "neva lá fora", isso é falso, pois moro em Manaus - ou seja: é mais provável ser verdadeira a proposição "chove lá fora".

Um argumento é uma sequência finita de proposições pela qual se pretende justificar ou defender uma - a conclusão - com base em outras - as premissas. O argumento, portanto, nos permite descobrir verdades desconhecidas - que consta na sua conclusão - por meio de verdades conhecidas - que constam nas premissas. Por

exemplo: (1) Todo homem é mortal; (2) Sócrates é homem; (3) Logo, Sócrates é mortal. Dado o argumento (I) ter como verdadeiro (1) e (2), sabemos (3).

É possível refinar ainda mais a nossa noção de argumento. As premissas e a conclusão serem verdadeiras não implicam que o argumento é correto. O argumento (II) a seguir, por exemplo, é incorreto: (1) Tarsila é brasileira; (2) Manaus é uma cidade; (3) Logo, o asfalto é preto. Esse exemplo mostra que é preciso bem mais do que a verdade das premissas e conclusão para que estejamos em posse de um argumento correto. Para atender essa demanda que existe a noção de validade. Um argumento é válido quando é impossível ou improvável a conclusão ser falsa em decorrência da verdade de suas premissas. O argumento (I) seria um exemplo de argumento válido, não sendo esse o caso de (II).

Vale destacar que a introdução do argumento válido nos permite fazer uma fina e importante distinção entre validade e verdade. A validade, em função do seu tratamento exclusivo sobre a relação entre a verdade/falsidade das premissas com a verdade/falsidade da conclusão, só pode ser imputada ao argumento. Portanto, ainda que seja comum tratar o argumento como verdadeiro, um argumento é apenas válido, sendo verdadeiro apenas as proposições que o constituem (premissas e conclusão).

Os argumentos também são classificados em dedutivos e não-dedutivos - os definirei a seguir já considerando a noção de validade. Um argumento dedutivo é válido quando é impossível a sua conclusão ser falsa em decorrência da verdade de suas premissas. Um argumento não dedutivo é válido quando é improvável, mas ainda sim possível, a sua conclusão ser falsa em decorrência da verdade de suas premissas. No final, o que importa é chegar a uma conclusão verdadeira, sendo isso feito a partir de premissas verdadeiras e um argumento válido.

Alguns argumentos têm o que se chama de forma lógica. A forma lógica se refere a certos tipos de estruturas de relações entre proposições muito comuns em vários argumentos, sendo isso um indicativo tanto de que vários argumentos têm uma mesma estrutura quanto de que basta examinar a forma lógica dos argumentos para atestar a sua validade. Logo, é possível estudar com mais profundidade os argumentos dedutivos válidos em razão da sua forma lógica, permitindo que tais argumentos sejam analisados por meio da lógica formal, seja ela a clássica (lógica

proposicional ou de predicados) ou a não clássica (lógica modal, paraconsistente, intuicionista etc.)<sup>31</sup>.

Retornemos para as noções gerais do argumento, mas agora tendo em conta o que foi desenvolvido até aqui. Não basta que as proposições que compõem o argumento sejam verdadeiras para que estejamos diante de um bom argumento: é preciso que a verdade das premissas assegurem a verdade da conclusão – visto ser isso impossível para os argumentos dedutivos e improvável para os não dedutivos. Como um argumento nos permite saber algo novo (conclusão) a partir do que já sabemos (premissas), precisamos garantir que cheguemos sempre a conclusões verdadeiras. Essa garantia se dá pela noção de argumento sólido, pois um argumento é sólido quando é válido e tem premissas verdadeiras.

Mas um argumento sólido ainda não é um bom argumento, pois este pode ser pouco ou nada persuasivo. Ou seja: o ponto aqui está em apresentar a uma pessoa um argumento e ser capaz de fazê-la mudar de ideia ou posição por meio das suas premissas. A noção de argumento cogente visa abarcar esse aspecto persuasivo: um argumento é cogente quando é sólido e tem premissas mais plausíveis que a conclusão. Um bom argumento, portanto, busca ao mesmo tempo ser válido e ter premissas não somente verdadeiras como mais plausíveis que a conclusão.

É possível fazer duas coisas bastante distintas com um argumento: apontá-lo como falacioso e refutá-lo. Uma falácia - ou argumento falacioso - é um argumento que parece mas não é cogente<sup>32</sup> - ou suas premissas simplesmente não sustentam a conclusão, ainda que pareça o contrário. Portanto, assim como existem padrões de formas válidas de argumento, existem padrões de formas inválidas de argumentos, sendo esses os argumentos falaciosos. Além disso, existem os mais variados tipos de falácias: as de dispersão, apelo a motivos, fuga ao assunto, indutivas, com regras gerais, causais, falha ao alvo, ambiguidade, erros categoriais, *non sequitur*, de explicação e de argumentos que envolvem definições incorretas<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Para mais informações sobre a aplicação da lógica formal na análise da validade dos argumentos, seguir para as obras de Cezar MORTARI e Desidério MURCHO indicadas como introdutórias na descrição sintética sobre a Lógica em (2.1.2.1.).

<sup>32</sup> Se partirmos da definição de argumento cogente, é possível aponta ao menos três formas pela qual um argumento é falacioso: "parecer válido sem o ser, parecer que tem só premissas verdadeiras quando algumas são falsas, e parecer que todas as premissas são mais plausíveis do que a conclusão quando isso não acontece." (MURCHO, 2019, p. 56).

<sup>33</sup> Cf. DOWNES, 2021.

A refutação - também conhecida como objeção - é a apresentação de um argumento contra um outro argumento. Isso pode ser feito mostrando (1) a falsidade de ao menos uma das premissas do argumento, (2) a invalidade do argumento - isto é, a relação entre as premissas e a conclusão é falha - ou que (3) a conclusão do argumento é falsa ou leva a consequências inconcebíveis ou contraditórias. Portanto, caso uma pessoa não esteja persuadida ou até mesmo pense coisa diferente do que foi apresentado por meio de um argumento, é possível objetar por meio de um ou mais argumentos, tendo como possível resultado a invalidade ou a falaciosidade do argumento primeiro. De certa forma, não faltam meios para isso: é possível fazer uso de contraexemplo, redução ao absurdo (*reductio ad absurdum*), contradição, negação da proposição, dilema etc.

Em filosofia, argumentamos. As vezes se discorda ou não se persuade sobre o que foi apresentado, partindo para a objeção. Noutras vezes, o argumento acaba por se mostrar falacioso - geralmente após o apontamento de uma objeção bem-sucedida. De uma forma ou de outra, em filosofia se argumenta: seja em defesa de um ponto ou contra a defesa de um ponto. Mas como exatamente a argumentação é articulada na filosofia?

Para responder essa pergunta, é bastante ilustrativo apresentar um modelo ideal de como ocorre o processo dialético da filosofia<sup>34</sup>. Tendo em causa um problema filosófico (o que é X?), apresenta-se uma resposta ao mesmo problema (X é Y) - muito geralmente uma afirmação. Mas ter como resposta apenas a proposição de uma frase afirmativa é insuficiente: é preciso apresentar razões em defesa da resposta dada. Isso significa que uma resposta a um problema é, no mínimo, um argumento, pois a resposta em si é a sua conclusão e as razões a favor da resposta são as suas premissas. Entretanto, apenas apresentar um argumento é geralmente insuficiente para que se responda problemas filosóficos - pois estes tratam ou envolvem os conceitos mais fundamentais da natureza da realidade, do conhecimento e do valor. Por isso a argumentação é bem mais sofisticada.

Como foi dito anteriormente, a resposta a um problema filosófico se dá por meio da conclusão de um argumento, sendo esse o argumento principal - suponha que este tem ao menos duas premissas. Dado que a meta é apresentar argumentos cogentes, é isso que se deseja do principal. Logo, para atingir essa meta, se recorre a

---

<sup>34</sup> Para exemplos mais detalhados da implementação da argumentação no filosofar, ver MURCHO, 2013, p. 53-58; BAKER, 2010, p. 29-33.

argumentos secundários: introduz-se um ou mais argumentos em defesa dessas premissas, onde as premissas do argumento principal se tornam a conclusão dos argumentos secundários.

Os problemas filosóficos, contudo, são muito difíceis de se resolver: o nível de dificuldade é tal que um argumento principal e alguns argumentos secundários não são suficientes para responder os problemas relacionados a conceitos tão basilares como o conhecimento, o amor, o Estado ou a mente. As vezes a defesa de um ponto precisa de mais argumentos, formando um bloco de argumentos principais ou secundários. Mas é quanto se está nessa escala de argumentos que estamos a trabalhar com teses, pois uma tese é uma afirmação central composta por um conjunto articulado de argumentos.

No modelo ideal anteriormente ilustrado, a conclusão do argumento principal pode ser apontada como uma tese. As vezes uma resposta filosófica, para ser bem respondida, pode requerer mais de uma tese. As vezes a quantidade de teses em articulação para a resposta é tamanha que é preciso lançar mão da seguinte organização: apresenta-se uma ou mais teses principais e uma ou mais teses auxiliares em suporte as principais. Quando se chega a esse ponto - de precisar de muitas teses -, pode-se dizer que está a trabalhar no nível de teoria.

Uma teoria é um conjunto de teses estruturadas que tem por objetivo responder um problema filosófico - seja defendendo a sua resolução ou a explicação de um fenômeno invocado pelo problema. Em filosofia, uma teoria deve ser consistente: isso significa que o seu conjunto de teses - as proposições que são as conclusões dos argumentos principais - deve ser simultaneamente verdadeira. Dessa forma, uma teoria é avaliada não somente por ser verdadeira ou falsa como também pela sua consistência em si, sendo tanto interna - as teses e outras proposições se seguem - quanto externa - a teoria e os seus constituintes se seguem com outras teorias e não violam fortemente a nossa intuição. Um outro aspecto para se ter em conta na hora de avaliar teorias, ainda que não seja ponto pacífico<sup>35</sup>, está na sua simplicidade: em comparação com outras teorias concorrentes, a teoria tem uma postulação ontológica menor e explica mais ou melhor com pouco vocabulário. Por fim, outros aspectos

---

<sup>35</sup> Cf. SILVA, 2021.

relacionados a avaliação de uma teoria filosófica poderiam ser levantados<sup>36</sup>, mas com intuito de abreviar, irei considerar apenas as que foram até aqui elencadas.

---

<sup>36</sup> "Não há uma receita automática para avaliar teorias, mas os seguintes aspectos devem ser tidos em conta: 1) Se o problema que uma teoria procura resolver é absurdo, a teoria é absurda; 2) Se uma teoria não resolve os problemas que se propunha resolver, ou não explica o que se propunha explicar, é inadequada; 3) Se uma teoria for inconsistente [...], é falsa; 3) Se uma teoria tiver consequências falsas, é falsa; 4) Se os argumentos que sustentam uma teoria forem maus, a teoria é má." (TEORIA..., 2021).

## **2. Avaliação e competência no ensino da filosofia**

Esta seção tem por objetivo (1) introduzir a avaliação e a competência e (2) apresentar um pouco da literatura acadêmica que trata especificamente sobre a avaliação no ensino da filosofia no ensino médio. Com relação a (1), uma boa noção introdutória desses componentes permitirá a apropriada articulação dos mesmos nas etapas seguintes desse trabalho, pois estes fornecerão o embasamento necessário para a avaliação do conhecimento filosófico ensinado por meio das competências filosóficas. Com relação a (2), a ideia é desenvolver, refinar e começar a demarcar o escopo desse trabalho por meio da ponderação desses assuntos, pois só assim será possível trabalhar dentro do nível de justificação adequado a avaliação no ensino da filosofia por meio de competências filosóficas.

### **2.1. Introdução à avaliação e à competência**

#### **2.1.1. Avaliação**

Não parece nada demais observar as pessoas usarem os termos "testar" e "medir" como se significassem o mesmo que "avaliar" - ou ao menos algo similar. Mas, ainda que assim possa ser no senso comum, como se estes fossem sinônimos, isso provavelmente não é o caso: a aparente afinidade entre os termos parece esconder diferenças que são substanciais para o apropriado entendimento do que aqui será encarado como avaliar. Diante dessa suspeita, vale a pena investir na distinção entre esses termos, de modo a conhecê-los um pouco melhor e aferir as alegadas diferenças.

Piletti (2004, p. 193) faz a seguinte distinção entre testar e medir: testar é verificar alguma coisa por meio de situações anteriormente combinadas - ou seja: um teste é um meio (ou o conjunto de meios) pela qual se estabelece as características ou qualidades daquilo que está sendo observado, feito de forma coordenada e controlada; medir é verificar a medida de algo, seja em termos de dimensão, extensão, grau, quantidade ou capacidade. O resultado de uma medida não é uma descrição, mas sim um número - ou um conjunto de números - que pode ser interpretado a partir de algum sistema de unidades convencional.

Assim como testar e medir diferem, o mesmo pode ser dito de avaliar. Define-se por avaliar<sup>37</sup> o componente do processo de ensino que visa verificar as mudanças qualitativas no comportamento do estudante em relação aos objetivos propostos, sendo isso feito por meio da apreciação dos resultados obtidos durante o processo, de modo a permitir (1) a averiguação da correspondência entre estes resultados e os objetivos propostos e (2) uma tomada de decisão bem-informada do docente em relação ao seu trabalho didático.

É possível perceber que a distinção proposta e o melhor conhecimento de cada um dos termos permite notar a diferença entre o que é avaliar de testar e medir. Mas, além da suspeita inicial, o que mais justifica a realização dessa distinção ou que ganhos se obtém a partir da mesma? Aponto ao menos duas razões/ganhos: o primeiro concerne a nos permitir ter uma maior clareza teórico-conceitual do que é avaliar perante outros termos aparentemente similares e que, devido essa aparência, são usados pelas pessoas como sinônimos; o segundo diz respeito ao fato de que a distinção possibilita uma maior noção do emprego da avaliação pelo docente - válido principalmente para docentes em formação inicial ou com deficiência na formação: um maior discernimento inicial desse componente didático evita que se faça a incorreta ou imprecisa verificação tanto do aprendizado do estudante quanto ao processo de ensino, de modo a não incorrer em outras coisas que não sejam exatamente avaliar<sup>38</sup>.

Definido o que é avaliar e afastado a sua pretensa similaridade com outros termos usados no cotidiano, muito mais pode ser dito desse componente didático. O desenvolvimento desse conceito, de início, seguirá tratando de alguns equívocos avaliativos a serem evitados. Em seguida será introduzido as etapas da avaliação. Depois serão apresentados alguns instrumentos de avaliação, como por exemplo certos tipos de provas ou questões, para que enfim se disserte sobre a apuração dos resultados obtidos por meio desses instrumentos.

Começamos pelo que Libâneo (2006, p. 198-200) identifica serem equívocos avaliativos. Quando um docente parte de uma prática avaliativa que mais se preocupa em classificar quantitativamente os estudantes através das notas de suas atividades,

---

<sup>37</sup> A definição de avaliar aqui proposta é uma junção do que Libâneo e Piletti entendem por avaliar. Da parte do Libâneo é tido em conta como ele define por avaliar e como ele entende o avaliar sendo definido por Luckesi (cf. LIBÂNEO, 2006, p. 196). Da parte do Piletti é tido em conta como ele define avaliar diante da sua distinção entre testar e medir (cf. PILETTI, 2004, p. 190-193).

<sup>38</sup> Luckesi, por exemplo, dedica um capítulo inteiro do seu livro sobre avaliação em relação a escola mais examinar do que avaliar (cf. LUCKESI, 2011, p. 179-212).



alguns equívocos acabam por surgir em contraste com o que seria uma boa aplicação da avaliação. Diante disto e sendo sinteticamente expostos no parágrafo a seguir, Libâneo apresenta ao menos quatro equívocos.

O primeiro e mais comum é apenas avaliar para classificar os estudantes a partir das notas que obtiveram de provas anteriormente aplicadas. O segundo é premiar ou punir os estudantes com bom ou mau comportamento a partir da avaliação. O terceiro é a dispensa de avaliações parciais durante as aulas em detrimento apenas das observações (olhar clínico) do docente nas mesmas, pois ele assume que suas observações têm uma alta acurácia. O quarto e último é a recusa da aplicação de avaliações quantitativas em prol das qualitativas, pois aquelas são vistas como prejudiciais ao desenvolvimento do estudante - tolhem a sua criatividade, o deixam-no ansioso e não colabora para o prosperar de sua autonomia (LIBÂNEO, 2006, p. 198-200).

Para uma boa aplicação do avaliar, evitar cair nesses equívocos e em outras formas de desvirtuamento da avaliação é o melhor a se fazer. E dar cabo a essa fuga vai exigir, por exemplo, o entendimento de que os instrumentos de avaliação - principalmente os quantitativos - ajudam o docente a obter informações tanto do rendimento do estudante diante do que está aprendendo quanto da boa execução do que está a ensinar. Como bem diz Libâneo:

[...], se os objetivos e conteúdos são adequados às exigências da matéria e às condições externas e internas de aprendizagem dos alunos e se o professor demonstra um verdadeiro propósito educativo, as provas dissertativas ou objetivas, o controle de tarefas e exercícios de consolidação e outros tipos de verificação são vistos pelos alunos como efetiva ajuda ao seu desenvolvimento mental, na medida em que mostram evidências concretas da realização dos objetivos propostos. (LIBÂNEO, 2006, p. 200)

Mas, mais do que fugir, evitar incorrer nesses equívocos irá requerer um conhecimento mais abrangente, robusto e elementar da avaliação em si. Portanto, aprofundar-se nisso tudo é preciso para que se saiba como bem aplicar a avaliação. De início, pode-se dizer que a avaliação tem quatro etapas que serão explicadas a seguir.

As etapas concernem ao passo a passo do processo avaliativo, tratando do que o docente deve ter em conta na hora de pôr em prática a avaliação e servindo também como uma lista de critérios a ser atendida para que se faça uma boa aplicação desse componente didático. Piletti (2004, p. 196-197) aponta ao menos quatro etapas. A

primeira etapa alude a especificação do que vai ser avaliado. Em outras palavras, o docente tem de determinar quais dimensões do comportamento do estudante serão verificados, onde isso envolve não apenas constatar a aquisição de um conhecimento, mas também a exibição de uma habilidade ou atitude. Um estudante de filosofia, por exemplo, pode ser objeto de avaliação sobre qual é a definição tradicional de conhecimento (um conhecimento), como objetar essa definição (uma habilidade) ou como está articulando, sozinho ou com outros estudantes, essa definição ou a objeção da mesma (uma atitude).

A segunda etapa abrange o estabelecimento dos critérios de avaliação. Isso quer dizer que o docente deve ter ou instituir indicadores precisos e objetivos de avaliação. No entanto, nem sempre se está a aplicar uma atividade avaliativa que vise a obtenção de resultados objetivos, onde nesses casos a pressuposição desses critérios não seja de grande ajuda. Todavia, salvo essa exceção, a utilização desses critérios deve ser mais do que encorajada, pois a prova do êxito ou falha de um estudante ao aprender determinado conhecimento/habilidade/atitude advém do julgamento que o docente faz da atividade avaliativa, realizada pelo discente, baseado nesses critérios - juízo esse que tende a ter mais valor quando tem pouca ou nenhuma margem para a subjetividade ou intuição.

A terceira etapa compreende a seleção dos instrumentos de avaliação. Logo, além de se ter uma noção de quais desses instrumentos a sua disposição dominar, o docente deve ter uma noção de quais destes é o mais indicado para ser aplicado - a realização de uma avaliação com um instrumento inadequado acaba levando a uma verificação errônea sobre como está a aprendizagem do estudante. Por último, a quarta etapa concerne a aferição dos resultados, consistindo da análise dos resultados obtidos diante das atividades avaliativas realizadas e comparação desses resultados com os objetivos propostos - se o estudante aprendeu ou não, por exemplo.

Seguindo adiante, passo agora a introduzir as técnicas e instrumentos da avaliação. Como foi dito na etapa correspondente a esse assunto, tais instrumentos servem para verificar o rendimento escolar do estudante, sendo necessário um bom conhecimento desses instrumentos pelo docente. A ideia é que, durante uma avaliação, se faça uso do instrumento mais adequado para verificar o conhecimento, competência ou habilidade em questão. Com relação aos instrumentos em si, tanto o Libâneo (2006, p. 203-213) quanto Piletti (2004, p. 197-207) apresentam instrumentos

e técnicas, com forte correspondência entre suas sugestões - as vezes até atendem pelo mesmo nome. Considerando ambos, os instrumentos são os seguintes:

- *Prova escrita dissertativa*: trata-se da atividade que, por escrito e através das próprias palavras do estudante, cobra uma ou mais respostas através de um certo conjunto de questões - tais questões devem ser formuladas com clareza. As respostas dissertativas permitem que o docente observe no estudante a assimilação dos conteúdos ministrados e as competências ou habilidades adquiridas em conjunto com os mesmos.
- *Prova escrita objetiva*: trata-se da atividade que avalia os conhecimentos, habilidades ou competências do estudante por meio de questões precisas, sendo de rápida feitura pelo estudante e rápida correção pelo docente, além de geralmente apresentar uma resposta correta.
- *Questões de certo-errado (C e E) ou verdadeiro-falso (V e F)*: consiste da apresentação de um pequeno conjunto de afirmações para o estudante, onde geralmente apenas uma é a correta ou verdadeira.
- *Questões de lacuna (para completar)*: consiste na apresentação de frases incompletas, onde uma ou mais partes dela estão em branco. A ideia é que essa lacuna seja preenchida pelo estudante, de modo a tornar a frase verdadeira.
- *Questões de correspondência/associação*: consiste da apresentação de duas ou mais listas de termos ou frases que, postas em forma de coluna, devem ser correlacionados pelo estudante, cujo resultado correto está na sequência correta de correspondências entre as duas colunas.
- *Questões de múltipla escolha*: consiste na apresentação de uma pergunta seguido de um pequeno conjunto de alternativas, onde apenas uma das alternativas é a correta.
- *Questões de evocação*: consiste na apresentação de uma pergunta ou problema que só pode ser respondida por meio de uma única dissertação específica - geralmente essa resposta é mais automatizada, definida, as vezes até mesmo indiscutível.

- *Questões de interpretação de texto:* consiste na apresentação de uma ou mais questões visando levar o estudante a expor seu entendimento de um texto ou excerto.
- *Questões de ordenação:* consiste na apresentação de um certo conjunto de itens - geralmente em forma de coluna ou lista - que devem ser numerados ou ordenados da maneira correta.
- *Questões de identificação:* consiste na apresentação de algum elemento - geralmente visual - e o pedido de reconhecimento sobre algo que consta nesse elemento - geralmente usado em desenhos, mapas, diagramas, gráficos etc.

O último ponto a ser aqui articulado trata-se da apuração dos resultados da avaliação. Após a realização e devolução da atividade pelo estudante, resta ao docente apurar o seu desempenho. De início, tendo como base algum sistema de notas, as respostas dadas as questões são analisadas e recebem alguma nota a depender do quão bem se saiu o estudante. Essa atribuição de notas serve, a princípio, para comprovar até onde o estudante aprendeu do que foi ensinado. Essa atribuição também serve como prova do desempenho e nível de conhecimento do estudante.

As notas também têm outra atribuição: servem para verificar se os objetivos foram alcançados, sendo estes quase sempre objetivos específicos ou de curto prazo - aqueles do plano de aula ou da sequência didática. Isso se dá por meio de um valor mínimo previsto no sistema de notas adotado pelo docente: caso a nota total do estudante após a realização de uma atividade atinja o valor mínimo ou algo acima disso, pode-se dizer que ele aprendeu o suficiente para seguir adiante aprendendo o que virá a seguir. Note que a nota obtida não é o fim da avaliação, mas o meio pela qual se verifica se os objetivos foram alcançados.

É de se esperar que nem todos os estudantes atinjam a nota mínima, pois muitos fatores podem afetar o desempenho do estudante tanto ao aprender quanto ao demonstrar o que sabe. Diante dessas possibilidades, o docente deve ter a consciência de que a nota que está atribuindo à atividade realizada não vai refletir sempre a capacidade do estudante de aprender e expor o que aprendeu. Portanto, ainda que a atribuição de notas seja um meio, não é um meio perfeito ou completo, requerendo do docente uma noção mais contextual das capacidades de cada

estudante - ou seja: qual a condição social, psicológica e cultural de onde parte o estudante e como isso influencia no seu aprendizado.

Um outro problema que surge ou é instanciado pela nota baixa está na inadequação dos objetivos. Excluída ou desconsiderada a possibilidade de alguma coisa ter interferido fortemente no aprendizado do estudante, caso ele não tenha alcançado os objetivos propostos, existe a probabilidade dos objetivos estarem inadequados. Um objetivo pode ser considerado inadequado quando (1) é inexecutável dentro do tempo disponível ou (2) prevê a aquisição de um determinado conhecimento em um nível acima do esperado pelo estudante. Um reflexo da inadequação de um objetivo, por exemplo, pode ser visto quando muitos estudantes tiram nota baixa nas avaliações - as vezes em mais de uma turma. Logo, além da necessidade de reformulação dos objetivos e das partes do plano de aula que dependem desses, o docente deve ter uma noção mais refinada do tempo disponível e do nível dos estudantes.

### 2.1.2. Competência

Adotarei aqui por competência o que entendem Zabala e Arnau no livro *Como aprender e ensinar competências* (2014):

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 37).

Certas partes dessa noção de competência podem não ser de imediato entendimento. Diante disso, algumas clarificações são necessárias. Primeiramente, por "problemas da vida" devemos entender todos aqueles que afetam a vida, direta ou indiretamente. Os autores entendem que as pessoas devem ser educadas globalmente, de modo a estarem o mais preparadas possível para os problemas que irão enfrentar durante a vida - desde coisas simples como fazer somas para as compras numa padaria, por exemplo, até coisas mais sofisticadas como votar<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Pode não parecer para muitas pessoas, mas votar, principalmente votar bem, requer o entendimento e a satisfação de uma grande quantidade de competências (BRENNAN, 2021). Enfim: é algo muito

Segundamente, pelos componentes citados na noção - atitudinais, procedimentais e conceituais - devemos entender os conhecimentos a que estes se referem, assim como o exercício de ações competentes envolvendo esses conhecimentos - por exemplo: ser respeitoso durante um debate, saber argumentar de forma cogente ou entender o conceito de conhecimento. Por último, mas agora em relação a noção em si, os autores destacam que as pessoas demonstram um grau maior ou menor de competência a depender da situação enfrentada.

Essa noção de competência não surge do nada: os autores analisam as mais variadas versões do conceito de competência relacionadas ao trabalho e ao mercado, fazendo depois o mesmo com as variações educacionais do referido conceito<sup>40</sup>. Somente após a análise dessa grande gama de definições sobre competência, focando posteriormente nas relacionadas à educação, que os autores apresentam a sua noção de competência. Também deve-se ter em conta que tal noção já contempla em si algumas considerações mais contextuais, relacionadas aos motivos e dificuldades que levaram ao surgimento do ensino de competência<sup>41</sup>: o ensino tradicional apresenta certas limitações, a escola não forma tão bem os estudantes para superarem as adversidades da vida, a educação básica foca mais na preparação dos estudantes para ingressar no ensino superior etc.

É possível saber um pouco mais sobre o que Zabala e Arnau apresentam sobre a noção de competência na educação. Uma vez citado na íntegra como eles conceituam competência e clarificadas certas partes desse conceito, assim como vislumbrado o contexto em que está sendo discutido e o processo que os autores levaram para chegar na proposta, resta saber o seguinte: qual é o objetivo da educação por competência, que tipos de conhecimento são articulados pelas competências escolares, da relação das competências com disciplinas escolares específicas e como avaliar as competências estabelecidas.

Com relação ao objetivo da educação por competência, deve-se atentar primeiramente as finalidades desejadas. Sobre isso, os autores atentam para a existência do seguinte consenso: a de que tais finalidades "[...] devem contribuir para

---

complexo e sofisticado. Porém, de partida (BRENNAN, 2016, p. 23-53; HUEMER, 2021a), muitas pessoas são pouco ou nada competentes ao votar - o que tende a ser danoso para todos. Diante dessa situação, há quem até mesmo defenda que não se deva votar ou incentivar o exercício desse direito/dever (HUEMER, 2021b).

<sup>40</sup> cf. ZABALA; ARNAU, 2014, p. 27-43.

<sup>41</sup> cf. ZABALA; ARNAU, 2014, p. 17-26.

o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os âmbitos da vida." (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 55). Em outras palavras, a educação teria - ou deveria ter - por objetivo uma formação integral, para a vida. Diante disso, o termo competência passa a ser entendido por uma ótica mais específica: a de mostrar que o conhecimento é aplicável, dotando quem o possui capaz de aplicá-lo. Todavia, se a escola prepara para a vida, seria mais preciso dizer que a escola forma seus estudantes para a vida acadêmica, não se interessando ou objetivando cumprir esse objetivo mais geral.

A maneira como a escola moderna foi concebida parece ter grande responsabilidade no problema da formação para a vida: no início a escola dava uma formação elementar para todos trabalharem, ao passo que atendia a formação de um seleto grupo de pessoas afim de prepará-los para o ingresso no ensino superior. Ainda que o conhecimento da formação básica tenha sido expandido, a lógica ainda permanece em boa medida a mesma - percebida principalmente em países desenvolvidos e em desenvolvimento, pois a universalização do ensino nesses lugares escancarou essa debilidade. Não obstante, ainda que a escola não tenha todos os meios adequados ou até mesmo tomado para si o sucesso na formação global do estudante, é a instituição que se encontra melhor preparada para assumir esse objetivo educacional e as suas respectivas finalidades.

Os autores advogam que "[...], o dever dos poderes públicos é estabelecer um sistema educacional que permita o pleno desenvolvimento da personalidade de seus cidadãos [...]" (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 64). Nesse sentido, uma vez que concerne à escola principalmente a educação formal, esta deve ser preparada para tal objetivo educacional. A escola poderia expandir a sua atuação naquilo que domina - trabalho com o conhecimento acadêmico -, de modo a ensinar ainda melhor aquilo que se aprende fora do âmbito e responsabilidade familiar, deixando "[...] para a família, o resto, ou seja, os conhecimentos e os procedimentos necessários para a vida cotidiana e as atitudes para a cidadania." (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 66). Ambas se unem - escola e família - em prol da formação global do estudante.

No que concerne as competências escolares abarcarem os tipos de conhecimento, o que está em questão é uma disputa entre o saber teórico e prático. O século XX foi o momento em que essa disputa floresceu, pois é aqui que surgem as metodologias ativas de educação. A crítica da última é que o ensino tradicional foca muito no saber teórico, aquele que trabalha principalmente com a memorização do

conteúdo<sup>42</sup>. Em contraposição ao ensino tradicional, as metodologias ativas focavam num ensino mais prático. Os autores, porém, apontam exageros de ambos os lados advindos de como cada um rotulava e conhecia rasamente a proposta de ensino concorrente. O ensino tradicional, por exemplo, trabalhava em demasia a memorização do conhecimento teórico, não abarcando ou incentivando a sua aplicação prática. Enquanto isso, as metodologias ativas davam uma importância desmedida ao saber prático - fazendo muito uso de exercícios práticos - e tendiam a menosprezar o conhecimento teórico, seja ele factual ou conceitual.

Considerando a ubiquidade do ensino tradicional e de sua maior prioridade na memorização do conhecimento teórico, defender ou adotar um ensino baseado em competências parece tomar um lado nessa disputa, pois as competências tenderiam a priorizar o saber mais prático. O problema é que a disputa em si não se segue, sendo apontada pelos autores como um falso dilema em razão dessas duas formas de conhecimento não se oporem entre si. Nesse sentido, propor ou implementar o ensino baseado em competências não significa desmerecer ou até mesmo negar o ensino tradicional, mas abarcá-lo: a ideia é superar essa diferença ao propor o ensino de ambos os tipos de saber, fazendo com que as competências sejam ensinadas de forma inter-relacionada ao conhecimento factual e conceitual mais presente no ensino tradicional - ora: o objetivo da educação por competência é a formação integral do estudante, sendo essa a base onde se assenta a necessidade de ensinar ambos os tipos de saberes.

No tocante à importância de um componente curricular a disciplina para as competências, a ideia é trabalhar o equilíbrio entre o conteúdo dos componentes curriculares e o enfoque globalizador em relação ao ensino das mesmas. Na parte dos conteúdos, é tido em conta o respeito a delimitação destes em componentes curriculares que refletem grandes áreas do conhecimento humano. Mas essa delimitação não implica em um ensino dos conteúdos desatrelada do dia a dia do estudante. Por isso que também se tem em conta a ideia de enfoque globalizador, pois "[...] a unidade de intervenção deveria partir, [...], de uma situação próxima à realidade dos alunos, que lhes sejam interessantes e que lhes apresentem questões às quais tenham que responder" (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 155). Os autores

---

<sup>42</sup> "Aprender conhecimentos implicava a memorização e a reprodução mais ou menos literal de textos, definições e enunciados com uma visão acumulativa e enciclopédica do saber." (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 47).



sugerem que tal enfoque deve ser posto em prática por meio de situações-problema: apresenta-se uma situação da realidade próxima do estudante e, a partir disso, é pedido a ele a análise ou intervenção competente dos problemas latentes ou explícitos na situação, pois é por meio dessa proatividade instigada por uma ou mais atividades que o estudante terá de se provar competente no conhecimento teórico e prático instanciado pela situação-problema. Para terminar, é importante a respectiva aplicação equilibrada envolvendo os componentes curriculares pois a partir destes é que será elaborado o conjunto de competências de cada uma - ou seja: cada área, dado sua especificidade, vai gerar ou requerer uma série de competências específicas.

Por fim, sobre como avaliar as competências estabelecidas, o objetivo aqui está em verificar se o estudante adquiriu domínio sobre uma ou mais competências anteriormente ensinadas. Se isso for o caso, o estudante conseguirá aplicar as competências ensinadas em situações reais, fora daquelas em exercícios dentro da escola. Para isso, os autores sugerem a realização de atividades a partir de situações-problema - "acontecimentos, textos jornalísticos ou científicos, tragédias, conflitos, etc." (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 175) -, onde estas simulam a realidade encontrada pelo estudante já trazendo consigo um ou mais problemas. A ideia é que o estudante aplique as competências que lhe foram ensinadas na resolução dos problemas encontrados na situação-problema, pois tais foram modelados pelo docente de uma forma que os estudantes desenvolvam as competências necessárias para a superação do problemas<sup>43</sup>.

Vale ressaltar que avaliar bem vai depender da adequação entre o tipo de conteúdo avaliado e o instrumento da avaliação. Verificar o grau de domínio do estudante em conteúdos factuais vai requerer apenas perguntas simples, seja de forma escrita ou oral. A sugestão dos autores é de fazer uso de provas escritas. Em relação aos conteúdos conceituais, ainda que este possa ser verificado por meio de

---

<sup>43</sup> "A chave para elaborar as atividades de avaliação das competências encontra-se em estabelecer a situação-problema. Para poder intervir nesta situação-problema o aluno deverá mobilizar um conjunto de recursos de diferentes ordens. Neste ponto, surgem as atividades de avaliação, as quais consistirão na realização de diferentes tarefas que permitam conhecer o grau de domínio de seus diferentes componentes e, por meio deles, da própria competência. Cada uma das atividades que o aluno deve realizar corresponderá aos indicadores de obtenção relativos à competência específica. De maneira que o que se pretende avaliar é o nível de aprendizagem de uma competência específica, a partir de seus indicadores de obtenção. Esses indicadores representam uma análise da competência em função do estabelecimento e da observação das condutas do aluno que permitam avaliar o nível de domínio da competência." (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 176-177).

questões orais ou escritas - requerendo os instrumentos avaliativos mais adequados para atividades com essas características, como por exemplo "trabalhos de equipe, debates, exposições e diálogos" (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 179) -, recomenda-se que as questões requeiram do estudante não somente a definição dos conceitos com as próprias palavras como também a relação entre os conceitos suscitados - operando-os em prol da resolução do problema apresentado. No tocante aos conteúdos procedimentais, a expectativa é que o estudante consiga demonstrar a aplicação dos procedimentos anteriormente ensinados por meio de questões abertas e que mostrem a sua respectiva funcionalidade. Diante disso, a prova escrita pode ser uma limitação para a verificação desse tipo de conhecimento, devendo o docente buscar um instrumento avaliativo mais adequado. Finalizando, a avaliação de conteúdos atitudinais reflete muito mais o comportamento positivo do estudante suscitado durante o ensino dos conteúdos. Nesse sentido, a atitude parece ser mais bem notada diante da observação do docente durante a realização de outras atividades avaliativas, sejam elas dentro ou fora de sala de aula, assim como devem ser observadas as opiniões dos estudantes - tais podem servir de indicativo para um pretendo comportamento a ser performado por eles.

## **2.2. Avaliação na filosofia do ensino médio**

Partindo de uma noção bastante intuitiva e da perspectiva do docente, é possível o ensino da filosofia no ensino médio ser pensado ou estruturado em alguns tópicos centrais. Nesse sentido, o respectivo ensino trata da sua justificação nessa faixa de ensino, qual deve ser a formação daquele que irá ensinar o conhecimento filosófico, qual deve ser o conhecimento filosófico a ser ensinado, como é que se ensina esse conhecimento e como avaliar se o estudante aprendeu o que foi ensinado.

O foco desse trabalho se dará sobre a avaliação no ensino da filosofia no ensino médio. Mas do que efetivamente se trata esse tópico? Quais são os problemas e suas respectivas respostas encontradas na sua respectiva literatura?? Visando responder essas e outras perguntas que a literatura nesse tópico será aqui articulada e pincelada<sup>44</sup>, de maneira a introduzi-la de forma estruturada.

---

<sup>44</sup> A referida literatura foi parte dos resultados obtidos em uma pesquisa de iniciação científica feita por mim e de título "Dos problemas filosóficos do ensino de filosofia no ensino médio" (PIB-H/0072/2019),

A princípio, o tópico da avaliação tem dois problemas centrais: o problema da justificação e – caso haja uma resposta positiva para esse problema – o problema da avaliação. Cada um desses problemas serão desenvolvidos a seguir.

### 2.2.1. O problema da justificação

O problema da justificação visa questionar a compatibilidade entre filosofia e avaliação, sendo expresso da seguinte maneira: existe justificação para a avaliação do conhecimento filosófico ensinado? Esse problema, de acordo com Desidério Murcho, recebe respostas tanto negativas quanto positivas.

Na parte das negativas, temos duas respostas fornecidas por Desidério Murcho – ele as chama de concepções negativas da avaliação: as da filosofia como cultura geral e como conhecimento existencialista/iniciático (MURCHO, 2013, p. 32-34). A primeira concepção concerne a filosofia ser algo como uma cultura geral: ao enxergar essa área do conhecimento como uma espécie de história das ideias, buscando abrir horizontes ao fornecer uma cultura geral aos alunos, a avaliação explícita passa a não mais fazer sentido. Essa concepção, ao encarar a filosofia como uma "filosofia de vida", se preocupa muito mais com a ideia de formar cidadãos politicamente ativos e sensíveis espiritual, poética e religiosamente.

A segunda concepção, nomeada como existencialista/iniciática, rejeita a avaliação explícita e sistemática. A filosofia é vista nessa concepção como uma religião sem divindades, voltada a oferta de conforto espiritual e a reflexão da condição humana. Portanto, a partir do contato espiritual com um mestre, esta concepção caracteriza-se por ser algo transmitido ao longo de uma vida, aprendendo-se por meio das coisas mais banais do dia a dia outras coisas mais profundas, articulando uma prática de ensino implícita e misteriosa.

Na parte das respostas positivas, temos duas concepções positivas. A primeira concepção enxerga a filosofia como história da filosofia (MURCHO, 2013, p. 34). A avaliação, portanto, torna-se algo bastante claro, pois o que vai ser precisamente exigido é a correta descrição das ideias dos filósofos. Logo, aqui é possível fazer

---

tendo sido realizada entre os dias 1 de Agosto de 2019 e 31 de Julho de 2020, assim como foi orientada pelo mesmo professor que está a me orientar neste TCC. Em vista disso, a literatura aqui pincelada não representa a totalidade da produção acadêmica nesse tópico, mas sim o que consegui identificar a partir de algumas obras centrais sobre o ensino da filosofia no ensino médio.

questionamentos muito precisos aos alunos, sendo avaliado a precisão de sua explicação. Todavia, o filósofo aponta de forma crítica que "nesta concepção não se ensina a filosofar, nem se avalia tal coisa; ao invés, ensina-se apenas a compreender as ideias dos filósofos" (MURCHO, 2013, p. 34). Ou seja: essa concepção até abarca a avaliação, mas não recorre ao pleno exercício da filosofia, apenas trabalhando a plena compreensão das ideias dos filósofos.

A segunda defende que se ensine efetivamente a filosofar (MURCHO, 2013, p. 35- 38). Desidério aponta a filosofia como uma área do conhecimento que quase não tem resultados substanciais ou consensuais, diferentemente das outras áreas do saber, como a física, história ou matemática. A filosofia é também descrita como tendo muitos problemas em aberto, sendo esse o motivo pela qual não se ensina filosofia da mesma forma que se ensina física, por exemplo - o que levou muitos a ensinarem a história da filosofia, pois esta tem muitos resultados consensuais.

Tendo em vista a referida crítica ao ensino da filosofia por meio de sua história<sup>45</sup>, Murcho resolve ir ao centro do que Kant aparentemente quis entender por ensinar filosofia: levar os estudantes a fazerem filosofia assim como fazem os filósofos<sup>46</sup>. Nesse sentido, existe razão para se avaliar em filosofia devido isto se dar sobre o filosofar, o pleno exercício da filosofia. Isso permite não somente defender a avaliação nessa disciplina escolar como foge do problema da falta de consenso relacionada aos resultados que compõem o conteúdo da filosofia.

### 2.2.2. O problema da avaliação

Seguindo adiante, o segundo problema central é o da avaliação. O problema da avaliação, além de apenas existir - ou passar a fazer sentido - caso haja uma resposta positiva sobre o problema da justificação, trata da avaliação em si, sendo formulado da seguinte maneira: como avaliar o conhecimento filosófico ensinado? O filósofo Renê José Trentin Silveira sugere que a avaliação é constituída de três

---

<sup>45</sup> "A fuga do ensino da filosofia propriamente dito para a história geral da filosofia é precisamente uma resposta a esta dificuldade: não há em filosofia resultados como nas outras áreas, e por isso não podemos ensinar tal coisa, mas há certamente resultados consensuais substanciais em história geral da filosofia." (MURCHO, 2013, p. 36).

<sup>46</sup> "[...] em vez de fugirmos do ensino da filosofia para o ensino da história geral da filosofia, apostamos num ensino apropriadamente filosófico da filosofia. Isso significa ensinar a filosofar: ensinar a fazer filosofia tal como os filósofos fazem. É como ensinar a pintar quadros em vez de ensinar história da pintura." (MURCHO, 2013, p. 36).

elementos: o seu objeto<sup>47</sup>, os seus critérios<sup>48</sup> e os seus instrumentos<sup>49</sup>. Vale destacar que a proposta de constituição da avaliação de Silveira acaba por corresponder a três das quatro primeiras etapas da avaliação propostas por Piletti<sup>50</sup> - indicando que a avaliação no ensino da filosofia no ensino médio não desconsidera as propostas teórico-práticas da avaliação escolar no geral. Portanto, dado tal correspondência, o aprofundamento no problema da avaliação terá como base esses três elementos.

### 2.2.2.1. Objeto da avaliação

Com relação ao objeto da avaliação, irei considerar não somente a contribuição de Desidério Murcho, mas também a do filósofo António Paulo Costa. Começemos pelo segundo: Costa recomenda a explicitação clara do que deve ser avaliado partindo de uma clara e rigorosa definição das competências e conhecimentos possíveis em filosofia (COSTA, 2003, p. 72). Ou seja: só após os conhecimentos e as competências estarem bem definidas é que se passa a pensar sobre quais são os instrumentos que a avaliam.

Vale frisar que Costa parece estar a pensar o conhecimento filosófico e as competências filosóficas como coisas distintas, sendo o primeiro o objeto da avaliação. Murcho parece pensar em algo um pouco distinto, ainda que considere haver alguma separação entre conhecimento e competência filosófica:

[...], ensinar a filosofar é como ensinar a nadar ou a pintar — ou como ensinar a fazer física, ao invés de ensinar a entender os resultados obtidos nessa área do conhecimento. O que está aqui em causa é um contraste importante entre o saber-que (conhecimento de fatos ou proposicional) e o saber-fazer (domínio de competências). O contraste é óbvio: saber andar de bicicleta ou saber nadar, por exemplo, é um saber-fazer, e não um saber-que. Por mais que uma pessoa tenha um vasto conhecimento de fatos sobre bicicletas e sobre natação, não saberá andar de bicicleta nem nadar se não tiver as competências relevantes. (MURCHO, 2013, p. 37).

<sup>47</sup> “[...] é aquele sobre o qual vai incluir a ação avaliativa, ou seja, exatamente o dado que se pretende avaliar.” (SILVEIRA, 2007, p. 105).

<sup>48</sup> “[...] são as regras estabelecidas, de preferência com a participação dos alunos e de comum acordo com eles, para o processo avaliativo. Essas regras devem ficar muito claras já no primeiro dia de aula, principalmente porque os alunos têm verdadeiro trauma da avaliação.” (SILVEIRA, 2007, p. 105).

<sup>49</sup> “[...] são os meios pelos quais se fará a avaliação. Podem ser: provas escritas e orais, com ou sem consulta, individuais ou em grupo, feitas em sala ou em casa; seminários; atividades em classe; apresentação de resumos e fichamentos; [...]” (SILVEIRA, 2007, p. 106).

<sup>50</sup> Conferir a página 33 e 34, na seção 2. 1.1 deste trabalho.

Para Murcho, assim como Costa, o objeto da avaliação também é o conhecimento filosófico. Mas existe uma diferença: Murcho considera as competências filosóficas como uma forma de conhecimento filosófico. O filósofo, focando no ensino e na avaliação do filosofar e tendo em mente a distinção entre os tipos de conhecimento - o proposicional (saber-que) e o prático (saber-como ou saber-fazer) -, observa que ensinar a filosofar envolve ensinar competências filosóficas, pois estas se referem ao conhecimento filosófico do tipo prático.

Ora: Murcho é um filósofo que observa a filosofia como uma área do conhecimento onde inexistem resultados consensuais substanciais - sendo estes os que pertencem ao saber-que da filosofia. Mas isso não importa se o que se tem como objetivo é ensinar a filosofar, pois isso envolve o ensino das competências mais relevantes e a execução pelos estudantes - saber-como da filosofia -, sendo isso feito sobre os conhecimentos próprios da filosofia<sup>51</sup>. No fim, como bem diz o filósofo: "O que avaliamos em filosofia [...] é a proficiência do aluno no saber-fazer da filosofia, que se exerce sobre os conteúdos próprios desta área de estudos" (MURCHO, 2013, p. 38).

#### 2.2.2.2. Critérios da avaliação

Para o estabelecimento de critérios bons ou corretos de avaliação no ensino da filosofia, Costa propõe as seguintes condições:

- (1) Uma concepção clara de filosofia;
- (2) Definir as competências filosóficas relevantes a partir de (1).

Tanto Costa quanto Murcho apresentam respostas para os dois parâmetros gerais, sendo apresentadas a seguir. Partindo de (1), Costa diz que não é consensual uma resposta para o problema "O que é a filosofia?". Logo, "Como conciliar, assim, as dificuldades teóricas inerentes ao debate metafilosófico acerca do conceito de

---

<sup>51</sup> "Isso não significa que não tenhamos também em filosofia um conjunto de conteúdos próprios da área, pelo que dar destaque à importância do saber-fazer no ensino do filosofar não é incompatível com a importância que tem também o saber-que. Acontece apenas que o saber-que adquirido em filosofia é irrelevante se ao mesmo tempo não adquirirmos o saber-fazer que nos permita fazer filosofia. **Ensinar a filosofar é então uma questão de ensinar gradualmente algumas competências filosóficas centrais, ao mesmo tempo que ensinamos também alguns conteúdos filosóficos**". (MURCHO, 2013, p. 37-38, grifo nosso).

filosofia com a necessidade prática de conceber critérios de avaliação?” (COSTA, 2003, p. 73). Costa sugere uma discussão bem-feita para se chegar a uma resposta metafilosófica, pois ela será a base da avaliação<sup>52</sup>. Visando satisfazer a condição (1), o filósofo apresenta a seguinte noção de filosofia:

A filosofia é uma actividade crítica e racional, que apela à intersubjectividade e que exige rigor, clareza e consequência. Mais do que saber se e quem defendeu certas ideias ou quando, deve ser dado todo o relevo à análise crítica dessas mesmas ideias; [...]. O filosofar emerge com um conjunto de interrogações cuja resposta não é imediatamente dada pelo senso comum ou pelos restantes saberes. Estas interrogações, quando correctamente formuladas, constituem os problemas filosóficos. [...]. As respostas sistematizadas, enquanto tentativas de solução desses problemas, constituem as teorias filosóficas. O contacto com a tradição filosófica encontra, no trabalho sobre as teorias filosóficas, o seu momento privilegiado, [...] Perante essas respostas sistematizadas, o trabalho filosófico orienta-se para a averiguação persistente sobre a sua verdade. [...]. A diferença específica do filosofar emerge com toda a evidência no momento em que se trabalham os argumentos filosóficos e a prática argumentativa. [...]. Como a única adesão filosoficamente aceitável é a adesão racional, a ideia de argumentação que está aqui assumida afasta-se decididamente da retórica, nova ou outra, que visa a mera adesão emocional. [...]. Os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia existem e são os conteúdos próprios da filosofia. A interrogação crítica e racional, tecnicamente rigorosa, constitui o seu método. (COSTA, 2003, p. 74-75).

Costa parte da sua noção de filosofia para satisfazer a condição (2) por meio do que ele chama de *Eixos fundamentais da atividade filosófica*, sendo tais os problemas, as teorias e os argumentos filosóficos. Em linhas gerais, os Eixos visam expressar a sua concepção de filosofia de maneira sintética, listando a partir disso um certo conjunto ordenado de competências filosóficas. O conjunto dos problemas abarca a competência de saber formular corretamente os problemas estudados, por exemplo, enquanto o conjunto dos argumentos abarca a competência de distinguir premissas de conclusão - outras competências poderiam ser ofertadas como exemplo, mas estas serão melhor trabalhadas na seção 3. Por fim, de acordo com o Costa, deve-se ter em mente que essas competências são adquiridas gradualmente e independem do conteúdo filosófico ensinado.

Murcho, ao buscar satisfazer as referidas condições, não apresenta respostas muito distantes de Costa. Começando pela sua noção de filosofia, este a observa ser composta de quatro elementos centrais: problemas, teorias, conceitos e raciocínios. O filósofo assim os caracteriza:

---

<sup>52</sup> Cf. COSTA, 2003, p. 74.

"A filosofia é uma área de estudos que trata de problemas próprios, que não pertencem a qualquer outra área; ao longo dos séculos, os filósofos têm proposto várias teorias para responder a esses problemas. Tanto os problemas como as teorias envolvem o uso e a explicitação de conceitos filosóficos, alguns dos quais bastante sofisticados e muito abstratos. Os conceitos que nos interessam em filosofia estão diretamente relacionados com os problemas desta área de estudos, e por isso não é de estranhar que não se trate de conceitos empíricos, precisamente porque os problemas filosóficos não são empíricos mas antes conceituais. Seja no que respeita aos problemas filosóficos, seja no que respeita às teorias e conceitos da filosofia, o raciocínio desempenha um papel central: temos de raciocinar intensamente para descobrir, formular e discutir problemas filosóficos, mas também para criar e discutir teorias, assim como para explicitar e examinar conceitos filosóficos. Saber raciocinar bem é a competência mais importante da filosofia" (MURCHO, 2013, p. 39).

Uma vez que Murcho apresenta os *Elementos centrais da filosofia*, fica mais fácil satisfazer (2). O filósofo responde (2) ao dispor suas competências filosóficas de acordo com os elementos centrais da filosofia introduzidos pelo autor – problemas, teorias, conceitos e raciocínios -, tornando-as cada uma um conjunto com cerca de cinco competências cada. Por exemplo: o conjunto das teorias abarca a competência de identificar o problema filosófico a que a teoria responde, enquanto o conjunto dos conceitos abarca a competência de estabelecer relações relevantes entre conceitos filosóficos. Por fim, como foi dito anteriormente: as competências serão melhor trabalhadas na seção 3.

### 2.2.2.3. Instrumentos da avaliação

Com relação aos instrumentos da avaliação, partiremos do que sugere a filósofa Lidia Maria Rodrigo para os exercícios como forma de avaliar: estes são concebidos como interativos, opostos a uma postura passiva de aprendizagem do estudante, incluindo-se aqui a autocorreção. Os exercícios, de acordo com a autora, devem acompanhar todo o percurso didático – não apenas aparecer no final –, pois isso trabalha o envolvimento contínuo do estudante durante o processo de aprendizagem e o torna mais significativo – já que o envolvimento subjetivo do mesmo com o conhecimento filosófico será constantemente sustentado pela produção dos mais variados trabalhos. Uma outra vantagem da realização contínua de exercícios está na verificação constante do que o estudante está a aprender, permitindo as



devidas correções tanto na aprendizagem do mesmo quanto no processo de ensino empregado.

Sendo o exercício uma ferramenta de avaliação, a autora apresenta mais detalhes sobre os mesmos, dividindo-os em exercícios orais e escritos. Sobre os orais, a filósofa aponta serem os mais usados em filosofia o diálogo, discussão, disputa e o debate (RODRIGO, 2009, p. 82-84) – ao seu ver, estes robustecem no estudante a produção de pensamento não dogmático. Sobre os exercícios escritos, estes são vistos como tendo especial relevância para a filosofia dado, por meio da escrita, propiciarem um maior desenvolvimento do pensamento cuidadoso e do uso da linguagem nesse tipo de pensamento. Aponta serem os mais usados a anotação, carta argumentativa, resumo e dissertação (RODRIGO, 2009, p. 85-87). Outrossim, ainda que a filosofia faça mais uso do texto dissertativo, a filósofa recomenda o emprego de exercícios mais simples, pois isso permite um avançar - e aproximar - gradual do estudante às formas mais sofisticadas de texto filosófico que poderá desenvolver.

### 3. Das competências filosóficas como critério de avaliação

Esta seção focará na articulação do desenvolvimento feito até aqui para a delimitação do que será levado em conta ao buscar responder o problema do critério da avaliação dentro do ensino da filosofia. Deste modo, (1) será feito um recorte na investigação sobre a avaliação, (2) serão apresentados duas propostas de competências filosóficas como critério de avaliação, (3) será discutido rapidamente como essas propostas respondem o problema e quais os padrões de resposta que estes carregam, (4) será desenvolvida uma terceira resposta baseando-se nas propostas anteriormente apresentadas e (5) será analisada a possibilidade de conexão entre as competências da resposta dada com as competências da BNCC.

#### 3.1. Posições e recortes

Defendo, pelas mesmas razões que Desidério Murcho, uma resposta positiva para o problema da justificação. Ou seja: a filosofia é compatível com a avaliação em razão do seu ensino ter como objetivo (1) levar um estudante a filosofar e (2) buscar ensinar as competências necessárias para (1). Isso tudo quer dizer que existe algo a ser avaliado em filosofia e esse algo atende a critérios precisos e objetivos de avaliação.

Com relação a (1), o ponto está em focar mais no método do que no conteúdo da filosofia. Todavia, isso não significa nenhum incentivo à estrita dicotomia<sup>53</sup> ou ao menosprezo implícito perante o conteúdo da filosofia: dado a existência de um corpo próprio de conhecimento, o método é aplicado sobre o próprio conteúdo da filosofia. Além disso, tanto conteúdo quanto método são aqui encarados como conhecimento filosófico, sendo apenas distintos quanto ao tipo de conhecimento a que correspondem: o conteúdo filosófico é um *saber-que*, e o método filosófico é um *saber-como*.

---

<sup>53</sup> A caracterização da filosofia por mim adotada em termos de conteúdo e método é um lugar comum no ensino da filosofia, pois observa-se nessa área uma discussão entre filosofia (conteúdo) e filosofar (método) a partir de Kant. Nossa diferença para com a concepção de Lidia Maria Rodrigo está na caracterização do conteúdo: eu adoto uma visão disciplinar, enquanto ela adota uma visão histórica -, defendo que essa discussão é na verdade um falso dilema resultante de uma má leitura e interpretação do que diz Kant. Para saber mais, ler RODRIGO, 2009, p. 47-50.

Com relação a (2), o ponto está em trabalhar com um ensino competencial da filosofia. Ou seja: a filosofia, como disciplina escolar, seria parte do esforço empreendido pela educação formal visando à formação integral dos estudantes, pois tal é aquela que permitirá que eles estejam preparados para superarem os problemas da vida. Considerando que o ensino baseado em competências busca ensinar ao mesmo tempo todos os tipos de saberes, isso concatena com a ideia ensejada por Murcho - que agora também é a defendida por mim - de se ensinar ambos os tipos de conhecimento filosófico - ainda que haja um foco no filosofar.

Também deve-se notar que o conhecimento filosófico concatena com a ideia de ser um conhecimento aplicável – algo buscado pelo ensino baseado em competências – enquanto que o conteúdo da filosofia - o conjunto de conceitos, argumentos, teses e teorias relacionados aos grandes temas da humanidade, perplexidades profundas e crenças acríticas passíveis de serem divididas em disciplinas menores<sup>54</sup> - abarcam o que Zabala e Arnau entendem por conhecimento factual e conceitual (*saber-que*).

Assim, o método da filosofia - um tipo específico de racionar envolvendo conceitos filosóficos, problemas filosóficos, argumentos, teses e teorias filosóficas<sup>55</sup> - abarca o que os autores entendem por conhecimento procedimental e atitudinal - principalmente o procedimental. Nesse sentido, o estudo formal e escolar da filosofia vai permitir que o estudante a domine a nível básico, onde o respectivo domínio irá permitir que o mesmo consiga identificar os seus problemas no cotidiano e tome perante estas certo posicionamento em conjunto com as respostas filosóficas apropriadas. Por exemplo: um estudante já se deparou ou vai se deparar com o problema da legalização do aborto. De uma perspectiva estritamente moral do problema e sendo esse um dos assuntos a se abordar nas aulas de filosofia, o estudante deve posteriormente estar em melhores condições de se posicionar diante da questão em relação a uma pessoa que não se debruçou sobre o assunto: ter uma noção das principais respostas contra ou a favor da legalização, de uma ou duas objeções centrais a essas respostas e de estar em condições de tomar posição com a devida consideração dessas contribuições.

Dando continuidade e partindo de uma resposta positiva para o problema da justificação, tomo aqui algumas posições a partir de certos recortes, de modo a

---

<sup>54</sup> Trato sobre o conteúdo da filosofia na seção 1.2.1. desse trabalho.

<sup>55</sup> Trato sobre o método da filosofia na seção 1.2.2. desse trabalho.

abordar os critérios da avaliação a partir das competências filosóficas. Diante disso, por exemplo, não irei tratar dos instrumentos da avaliação. Todavia, as competências filosóficas estão presentes tanto no objeto da avaliação - pois o conhecimento filosófico em sua totalidade é objeto da avaliação, onde as competências filosóficas se referem ao tipo prático desse conhecimento, ao *saber-que* da filosofia - quanto nos critérios da avaliação - as competências filosóficas servem como um indicador preciso a ser usado pelo docente.

Resolvo essa complicação ao não abordar o tópico objetal das competências filosóficas, pois isso iria requerer mostrar como essas competências fariam parte de um currículo escolar específico de filosofia e como seriam ensinadas aos estudantes - melhor dizendo: teria de falar sobre que conhecimento filosófico deve ser ensinado. Essa não abordagem funcionará como um refino no recorte por mim proposto, pois assim irei tratar apenas das competências dentro do tópico dos critérios da avaliação.

Essas posições e recortes concatenam com o problema que este trabalho visa responder:

Quais critérios utilizar na avaliação do conhecimento filosófico ensinado?

Algumas informações já foram trabalhadas para que haja um entendimento preciso do problema. Primeiro partimos de uma noção elementar sobre avaliação escolar no geral, sendo as suas etapas aquilo que mais precisamos saber - Piletti é quem trata sobre isso. De forma mais precisa, o problema se refere à segunda etapa da avaliação - sobre quais critérios utilizar na avaliação. Olhando para a literatura sobre a avaliação escolar em filosofia, um dos três elementos que Trentin Silveira sugere compor a avaliação é o dos critérios - na verdade os três elementos correspondem as três primeiras etapas da avaliação. Por fim, a avaliação se dá sobre algo, um objeto, sendo este o conhecimento filosófico ensinado - tanto o *saber-que* (conteúdo) quanto o *saber-como* (método) da filosofia.

### **3.2. Competências filosóficas: duas propostas**

Serão aqui apresentadas duas propostas de competências filosóficas que pertencem, respectivamente, a António Paulo Costa e Desidério Murcho. Tais propostas partem da transformação de suas concepções claras de filosofia em duas

pequenas listas de itens norteadores: os *Eixos fundamentais da atividade filosófica* (COSTA, 2003) e os *Elementos centrais da filosofia* (MURCHO, 2013). A efetiva contribuição desses filósofos está na conversão de cada um dos itens dessas listas em um conjunto de competências filosóficas bem específicas, sendo precisamente isso o que será apresentado e estudado a seguir.

### 3.2.1. Competências filosóficas segundo Costa

Antônio Paulo Costa advoga que os *Eixos fundamentais da atividade filosófica* tem a seguinte composição:

- Os problemas filosóficos;
- As teorias filosóficas;
- Os argumentos filosóficos;

Cada eixo representa não somente um ponto central do filosofar como também um conjunto que tem por domínio um certo número de competências filosóficas específicas. Costa não detalha essas competências, mas apenas lista-as de forma direta. Ademais, para uma fiel representação das competências listadas, abordá-las-ei da exata maneira pela qual foram escritas pelo filósofo, apenas indicando em nota de rodapé onde elas podem ser encontradas<sup>56</sup>.

As competências que pertencem ao domínio dos problemas filosóficos<sup>57</sup> são as seguintes:

- Compreender a distinção entre problemas e pseudoproblemas;
- Compreender a natureza particular de um dado problema (se se trata de um problema metafísico, ético ou político, por exemplo);
- Saber formular corretamente os problemas estudados;

---

<sup>56</sup> A abordagem escolhida visa resolver alguns problemas. O primeiro problema seria o de recorrer a citação indireta de modo recorrente em cada uma das competências filosóficas. Reescrevê-las para esse trabalho poderia modificá-las a ponto de torná-las distintas em comparação a sua formulação original, levando a conclusões diferentes das que poderiam ser obtidas se estivéssemos em posse das formulações originais. O segundo problema seria o uso recorrente de citações diretas. Visando o contorno do primeiro problema, o uso de citações diretas acarreta na preservação da formulação original das competências. Todavia, isso acabaria por levar essa parte do trabalho a um abuso e a uma redação estilisticamente feia - o que seria academicamente reprovável. Em vista desses problemas, decidi por adotar a referida abordagem, onde apresento as competências em sua formulação original ao mesmo tempo em que indico de onde as retiro - evitando o plágio, pois as competências não são de minha criação.

<sup>57</sup> Cf. COSTA, 2003, p. 76.

- Saber o que está em causa em cada problema filosófico estudado e qual a sua importância;
- Saber apresentar novos problemas.

As competências que pertencem ao domínio das teorias filosóficas<sup>58</sup> são as seguintes:

- Saber qual é o problema ou problemas que cada teoria estudada procura resolver;
- Saber formular corretamente e articuladamente a teoria;
- Saber discutir a teoria, apresentando os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, levantando contraexemplos e contra-argumentos que procurem refutar a teoria;
- Saber apresentar novas teorias;

As competências que pertencem ao domínio dos argumentos filosóficos<sup>59</sup> são as seguintes:

- Distinguir premissas de conclusões;
- Compreender os argumentos estudados;
- Saber avaliar argumentos;
- Saber apresentar contra-argumentos;
- Compreender as dialéticas argumentativas;
- Saber apresentar novos argumentos.

Costa lista também as competências relacionadas as atitudes filosóficas, sendo estas as seguintes:

- Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios;
- Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.

A atitude filosófica, ainda que possa ser considerada uma competência filosófica, não é listada entre os eixos fundamentais. Porém, ao se observar as duas

---

<sup>58</sup> Cf. COSTA, 2003, p. 76.

<sup>59</sup> Cf. COSTA, 2003, p. 76-77.

competências filosóficas desse conjunto, é possível entender o motivo dessa não listagem: a atitude filosófica se daria sobre toda a atividade filosófica, ainda que pertença a esta. Ou seja: é um conjunto de competências que garante a execução harmônica dos conjuntos competenciais restantes e pertencentes ao eixo fundamental<sup>60</sup>. Para terminar, as atitudes filosóficas acabam por adicionar o conhecimento atitudinal ao rol do saber-como da filosofia, tornando-se um indicador relativamente objetivo para a avaliação.

### 3.2.2. Competências filosóficas segundo Murcho

Desidério Murcho advoga que os *Elementos centrais da filosofia* tem a seguinte composição:

- Problemas;
- Teorias
- Conceitos;
- Raciocínio.

Cada elemento representa não somente um ponto central do filosofar como também um conjunto que tem por domínio um certo número de competências filosóficas específicas. Murcho, vez ou outra, detalha algumas dessas competências<sup>61</sup>, sendo estas apontadas após a exposição do conjunto a qual pertencem. Ademais, para uma fiel representação das competências listadas, abordá-las-ei da mesma maneira que fiz com as competências propostas por Costa, apenas indicando em nota de rodapé onde elas podem ser encontradas.

---

<sup>60</sup> “Um exame atento mostra que aquilo a que chamamos de 'atitude filosófica' é apenas uma maneira de falar das exigências de atitudes que subjazem ao rigor crítico e racional envolvidos na formulação dos problemas, na avaliação das teorias e na discussão dos argumentos filosóficos. [...]. Estes são os princípios basilares da ética e dos debate filosófico, sem os quais rapidamente a sala de aula se polui com verborreia gratuita ou com agressão verbal, que tornam impossível a actividade filosófica.” (COSTA, 2003, p. 85).

<sup>61</sup> No geral, Murcho foca muito mais em dar exemplos de atividades ou de respostas as mesmas, bem como fazer clarificações metafilosóficas relacionadas as competências. Apesar disso, decidi trazer aqui apenas as contribuições que se relacionam diretamente as competências filosóficas. Os exemplos de atividade não ficam dentro do recorte previamente estabelecido por se referirem aos instrumentos da avaliação. A parte de clarificações filosóficas não entra por uma razão diferente: isso não é necessário, pois foi tratada na parte do trabalho focada apenas na caracterização da filosofia. Nesse sentido, seguindo uma ordem de exposição dos assuntos desse trabalho, fica mais fácil entender ou detectar as concepções filosóficas adotadas, pois em grande parte a concepção de filosofia por mim adotada concatena quase que totalmente com as concepções filosóficas de Murcho – e também as de Costa.

As competências que pertencem ao domínio dos Problemas<sup>62</sup> são as seguintes:

- Identificar problemas filosóficos;
- Distinguir problemas filosóficos de não-filosóficos;
- Explicar a diferença entre os problemas filosóficos e os não-filosóficos;
- Formular problemas filosóficos;
- Explicar detalhadamente e discutir problemas filosóficos.

Além de dar exemplos para algumas das competências apresentadas, Murcho faz alguns apontamentos mais diretos. Diz, por exemplo, que a última competência desse conjunto é a mais sofisticada e que competências sofisticadas devem ser adaptadas de acordo com o nível de ensino em questão, enquanto as restantes são mais elementares - mas que devem ser dominadas "pelos estudantes mais novos e menos proficientes" (MURCHO, 2013, p. 41).

Além dessas considerações gerais, são apontadas algumas especificidades sobre as competências desse conjunto (MURCHO, 2013, p. 43-44): a de identificar concerne a ser capaz de apontar o problema filosófico em questão - seja em um texto ou debate. A de formular compete a capacidade de enunciar corretamente o problema filosófico. A última competência envolve a aplicação de todas as competências anteriores: formulação do problema em causa, a sua explicação por meio da caracterização dos seus vários aspectos e a exploração "[...] e explicação das principais respostas ao problema, e das dificuldades que tais respostas enfrentam" (MURCHO, 2013, p. 44).

Com relação as competências que pertencem ao domínio das Teorias<sup>63</sup>, estas são as seguintes:

- Identificar teorias filosóficas;
- Identificar o problema filosófico a que a teoria responde;
- Formular uma teoria e explicar os seus aspectos centrais;
- Comparar teorias alternativas;
- Explicar detalhadamente e discutir teorias filosóficas.

---

<sup>62</sup> Cf. MURCHO, 2013, p. 40.

<sup>63</sup> Cf. MURCHO, 2013, p. 45.



As competências que pertencem ao domínio dos Conceitos<sup>64</sup> são as seguintes:

- Identificar conceitos filosóficos;
- Definir ou caracterizar conceitos filosóficos;
- Distinguir condições necessárias de suficientes, e distinguir tipos de definições;
- Estabelecer relações relevantes entre conceitos filosóficos;
- Explicar detalhadamente e discutir conceitos filosóficos.

Além de dar exemplos para algumas das competências apresentadas, Murcho faz alguns apontamentos mais diretos. Diz, por exemplo, que a competência de identificação " consiste em apontar os conceitos filosóficos presentes num dado texto, por exemplo, ou numa discussão" (MURCHO, 2013, p. 48). A competência relacionada a definição e caracterização é apontada como mais sofisticada, pois a tentativa de definição explícita ou de caracterização de um conceito filosófico sempre irá envolver alguma dificuldade.

Uma distinção relacionada aos conceitos - e que impacta a aplicação de todas as competências do respectivo domínio - está neste ter uma definição transversal ou substancial. A substancial se refere a ao conceito de uma determinada teoria de um filósofo, não sendo consensual. A transversal se refere ao conceito filosófico que corresponda em algum nível a todos os conceitos dos outros filósofos, sendo geralmente uma definição mais consensual. A ideia dessa distinção está em evitar se encontrar num cenário de ilha isolada, onde cada filósofo tem uma forma muito particular de definir um conceito também trabalhado por outros filósofos. Portanto, a preferência cai sobre os conceitos filosóficos com definição transversal, pois é com eles que a discussão filosófica se torna efetivamente possível.

Em relação as competências que pertencem ao domínio do Raciocínio<sup>65</sup>, estas são as seguintes:

- Explicar corretamente os conceitos de raciocínio (ou inferência), argumento, validade dedutiva e não-dedutiva, solidez, cogência e falácia;

---

<sup>64</sup> Cf. MURCHO, 2013, p. 48.

<sup>65</sup> Cf. MURCHO, 2013, p. 52.

- Identificar e distinguir formas inferenciais válidas de formas inferenciais falaciosas;
- Raciocinar corretamente com conjunções, disjunções, negações, condicionais e bicondicionais, assim como com operadores modais, quantificadores, nomes, predicados e identidade;
- Explicitar e avaliar raciocínios, e raciocinar corretamente a nível elementar;
- Raciocinar corretamente e discutir raciocínios filosóficos complexos.

As competências desse domínio envolvem um conhecimento elementar em argumentação e lógica, pois o filósofo entende que "fazer filosofia é fundamentalmente uma questão de propor conclusões com base num conjunto de considerações" (MURCHO, 2013, p. 52). Além disso, os raciocínios a serem articulados envolvem os domínios competenciais anteriores: as teorias filosóficas respondem aos problemas filosóficos, assim como ambos envolvem ou se referem a conceitos filosóficos. No fim, "O objetivo último é que o aluno seja capaz de emitir uma opinião ponderada e abalizada sobre o raciocínio dos filósofos e que seja capaz ele mesmo de raciocinar filosoficamente" (MURCHO, 2013, p. 52).

### **3.3. Uma nova proposta**

#### **3.3.1. Padrões de resposta**

As respostas ao problema deste trabalho - quais critérios utilizar na avaliação do conhecimento filosófico ensinado? - se dão por meio das propostas avançadas por António Paulo Costa e Desidério Murcho, onde ambos definem os critérios da avaliação por meio de competências filosóficas - por isso, junto com a avaliação, foi introduzida uma noção elementar sobre competência na educação. Porém, ainda que estas propostas não entrem em mais detalhes e visando um melhor enquadramento teórico, algumas coisas podem ser tiradas dessas respostas do tipo competencial aos critérios avaliativos.

Em primeiro lugar temos o que pode ser chamado de *geração por decomposição* de ambas as propostas. Isto quer dizer que as competências filosóficas são geradas a partir de certos processos ou componentes recorrentes na filosofia.

Para uma boa decomposição é preciso que o gerador tenha experiência e clareza sobre o que entende por filosofia - principalmente pelo seu método (filosofar). Ademais, caso as competências listadas estejam em grande número, estas podem ser agrupadas em um ou mais conjuntos que bem representem os processos ou componentes recorrentes da filosofia - por exemplo: os eixos fundamentais de Costa e os Elementos centrais de Murcho.

Em segundo lugar temos a *adequação com o nível de ensino* que as competências têm de ter. Isso quer dizer que as mesmas competências filosóficas podem ser implementadas em mais de um nível de ensino - melhor dizendo: as mesmas competências do ensino médio podem ser as mesmas do ensino superior. Entretanto, cada nível tem suas características, expectativas de formação e graus diferentes de domínio da filosofia. Por exemplo: espera-se que um estudante de ensino superior consiga formular e explicar os aspectos centrais de uma teoria filosófica com mais profundidade do que um estudante de ensino médio. Portanto, as competências podem ser ajustadas ou eliminadas a depender do nível de ensino onde estão implementadas<sup>66</sup>.

Em terceiro lugar temos a *abrangência e precisão* das competências listadas. A abrangência se refere ao alcance de uma competência sobre um *saber-fazer* da filosofia - quanto mais abrangente, mais ocorrências são abarcadas pela competência. A precisão se refere à delimitação de uma competência sobre um *saber-fazer* da filosofia - quanto mais precisa, mais objetiva torna-se a competência. A ideia é que ambas sejam sempre consideradas de tal modo que as competências presentes performem melhor como critério objetivo. Em outras palavras, a abrangência e a precisão servem como uma ferramenta de refino e equilíbrio diante de uma competência. Por exemplo: "saber formular problemas filosóficos" (Murcho) tem um maior equilíbrio abrangência-precisão por poder incorporar "saber formular corretamente os problemas estudados" (Costa) e "saber apresentar novos problemas" (Costa).

Em quarto e último lugar temos a *direcionalidade* das competências listadas. A direcionalidade trata do nível e da ordem de disposição em que as competências filosóficas são listadas, começando pelas mais simples e chegando as mais

---

<sup>66</sup> Cada nível de ensino tem por objetivo ensinar a filosofia até um determinado nível. Se o nível de domínio da filosofia esperado no ensino médio for diferente do superior, as competências ou até mesmo conjuntos inteiros de competências mudam.

complexas - as vezes as mais complexas só são possíveis a partir das mais simples. A direcionalidade pode ser (1) intraconjunto - ocorre entre as competências de um único conjunto - e (2) transconjunto - ocorre entre os conjuntos de competências. Um exemplo de (1) seria "estabelecer relações relevantes entre os conceitos filosóficos" (Murcho), pois este só é possível em razão das três competências anteriores do conjunto dos Conceitos. Um exemplo de (2) seria o conjunto das teorias só fazer sentido quando articuladas com o conjunto dos problemas - seja em Costa ou Murcho.

### 3.3.2. Semelhanças e oportunidade

Uma outra coisa que pode ser inferida das respostas do tipo competencial aos critérios avaliativos está na forte semelhança entre ambas. Por exemplo: o "saber qual é o problema ou problemas que cada teoria estudada procura resolver" de Costa corresponde a "identificar o problema filosófico a que a teoria responde" de Murcho. Isso não fica apenas nas competências em específico, mas também nos conjuntos competenciais, pois três dos quatro conjuntos de ambas as propostas se assemelham: os problemas, teoria de argumentos de Costa corresponderiam aos problemas, teorias e raciocínio de Murcho. A explicação estaria na semelhança na concepção metafilosófica dos filósofos, pois é a partir daí que as competências são obtidas.

É possível ir além: a forte semelhança entre as propostas possibilita a produção de uma nova proposta de competências filosóficas com base em ambas. Um ponto a favor da produção dessa nova proposta, além da geração de uma proposta mais completa, está na forte conformidade entre a minha concepção de filosofia - principalmente de filosofar - com as concepções de Costa e Murcho<sup>67</sup>: enquanto que o primeiro trabalha com problemas, teorias, argumentos e atitudes filosóficas, o segundo trabalha com problemas, teorias, conceitos e raciocínio. Da minha parte, a caracterização do método da filosofia (filosofar) envolve os conceitos, problemas, argumentos, teses e teorias filosóficas. Consequentemente, dadas as condições para a elaboração dos critérios de avaliação - (1) ter uma concepção clara de filosofia para a partir disso (2) definir as competências filosóficas relevantes -, a nova proposta não somente é coerente com minhas posições metafilosóficas como também esses

---

<sup>67</sup> Apresentei nesse trabalho longas citações as concepções de filosofia desses filósofos, estando na parte sobre a avaliação escolar em filosofia: a de Costa se encontra na página 47 e a de Murcho se encontra na página 48.

posicionamentos podem ser usados para entender ou clarificar as competência e conjuntos competenciais filosóficos das propostas anteriores.

Dando cabo a referida oportunidade, a produção da nova proposta resultará da manutenção, junção ou supressão das competências ou dos conjuntos competenciais. A manutenção ocorre se (1) não houver semelhança de competência ou conjunto ou se (2) uma das competências ou conjuntos com semelhança tiver melhor adequação de nível, equilíbrio abrangência-precisão e direcionalidade. A junção ocorre se a manutenção não for melhor ou suficiente do que a mescla e ajuste de duas ou mais competências ou conjuntos semelhantes - isso geralmente ocorre quando é deixado de fora algum aspecto importante. A supressão, seja ela parcial ou integral, ocorre se não houver adequação ao nível e ensino onde será implementada.

Por fim, a nova proposta seguirá os padrões de resposta das propostas anteriores: geração por decomposição, adequação com o nível de ensino, equilíbrio abrangência-precisão e a direcionalidade. A ideia é adotar o que tem de melhor em cada uma das propostas sem implicar em muitas mudanças, preservando ao máximo as competências e seus conjuntos.

### 3.3.3. Uma terceira resposta

Iniciemos a elaboração da nova proposta olhando para os conjuntos competenciais. Três dos quatro conjuntos das propostas anteriores são semelhantes: os "problemas" de Costa com os "problemas" de Murcho, as "teorias" de Costa com as "teorias" de Murcho e os "argumentos" de Costa com o "raciocínio" de Murcho. Apenas um conjunto de cada uma das propostas não se correlacionam: as "atitudes" de Costa e os "conceitos" de Murcho. Por motivos de manutenção, irei apenas incorporar esses dois conjuntos. Para os conjuntos semelhantes restantes, resta analisar caso a caso as competências filosóficas de cada um.

#### 3.3.3.1. Analisando caso a caso: problema-problema

Começemos pela primeira semelhança de conjunto - a problema-problema. Duas competências em Murcho serão mantidas: a de "Identificar problemas filosóficos" e a de "Explicar detalhadamente e discutir problemas filosóficos". As restantes são passíveis de junção ou supressão. A competência "Compreender a

distinção entre problemas e pseudoproblemas" (Costa), por exemplo, pode ser eliminada em prol das competências "Distinguir problemas filosóficos de não-filosóficos" e "Explicar a diferença entre os problemas filosóficos e não-filosóficos" (Murcho), pois compreender a distinção entre um problema ser ou não filosófico envolve a distinção em si e a capacidade de explicar essa distinção. Dado a competência de Costa ser mais abrangente e as de Murcho serem mais precisas, visando o equilíbrio, a supressão da competência de Costa está acompanhada da junção das competências de Murcho, ficando da seguinte forma: distinguir e explicar a distinção entre os problemas filosóficos e não-filosóficos.

Um outro exemplo está em que as competências de "Saber formular corretamente os problemas estudados" e de "Saber apresentar novos problemas" (Costa) podem ser eliminadas e ajustadas em prol da competência de "Formular problemas filosóficos" (Murcho). A princípio, a supressão se dá entre as competências do conjunto de Costa, pois a capacidade de apresentar novos problemas filosóficos está contida na capacidade de formular problemas filosóficos - a formulação não serve apenas para designar os já estudados, mas indicar novos e próprios problemas. Além disso, a competência de saber formular corretamente pode ser juntada com a de formular problemas, ocorrendo um ajuste na competência de Murcho ao ser adicionado a palavra corretamente. A razão para esse ajuste está em reforçar a formulação correta, pois apenas formular um problema filosófico não implica que essa formulação seja adequada. Por conseguinte, a competência resultante seria "Formular corretamente problemas filosóficos".

Ainda um outro exemplo está nas competências de "Compreender a natureza particular de um dado problema (se se trata de um problema metafísico, ético ou político, por exemplo)" e de "Saber o que está em causa em cada problema filosófico estudado e qual a sua importância" - ambas de Costa. Saber o que está em causa seria uma das condições para explicar a importância de um problema filosófico. Logo, um ajuste pode ser feito nessa competência de modo a destacar apenas a sua importância. Além disso, para um melhor equilíbrio entre a abrangência e a precisão, as duas podem ser juntadas e terem como resultado a seguinte competência: compreender a importância e a natureza particular de um dado problema (se é metafísico, ético, político etc.).

### 3.3.3.2. Analisando caso a caso: teoria-teoria

Avancemos para a segunda semelhança de conjunto - a teoria-teoria. Duas competências em Murcho serão mantidas: a de "identificar teorias filosóficas" e a de "Comparar teorias alternativas". As restantes são passíveis de junção ou supressão. A competência de "Saber qual é o problema ou problemas que cada teoria estudada procura responder" (Costa), por exemplo, pode ser eliminada em prol da competência "Identificar o problema filosófico a que a teoria responde" (Murcho), pois ainda que ambas tratem da mesma coisa, a formulação de Murcho é mais enxuta do que a de Costa.

Um outro exemplo está em que as competências de "Saber formular corretamente e articuladamente a teoria" e de "Saber apresentar novas teorias" podem ser juntadas e eliminadas em prol da competência de "Formular uma teoria e explicar os seus aspectos centrais". Elimina-se, assim, as competências de Costa, pois a capacidade de saber apresentar novas teorias é uma das formas de formular uma teoria - só que em vez de formular uma já estudada, o que ocorre é formulação de uma teoria própria. A junção está nas competências resultantes e que se referem explicitamente a formulação de teorias. Um ajuste é feito na competência resultante, onde o "corretamente" permanece - pois reforça o aspecto de boa formulação - e o articuladamente cai - dado ser isso o que ocorre quando se está a explicar os aspectos centrais de uma teoria. A competência resultante é a de "Formular corretamente uma teoria e explicar os seus aspectos centrais".

Ainda um outro exemplo está na competência de "Saber discutir a teoria, apresentando os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, levantando contraexemplos e contra-argumentos que procurem refutar a teoria" (Costa). Tal competência pode ser eliminada em prol de "Explicar detalhadamente e discutir teorias filosóficas" (Murcho). Ambas dizem praticamente a mesma coisa, mas a formulação de Costa é mais extensa e mais detalhada - referindo-se a outros aspectos implicitamente articulados nessa competência. Visando o equilíbrio entre a abrangência e a precisão, a competência de Murcho é a que permanece.

### 3.3.3.3. Analisando caso a caso: argumentos-raciocínio

A terceira e última semelhança de conjunto é a de argumentos-raciocínio. Apenas uma competência em Murcho será mantida: a de "Raciocinar corretamente e discutir raciocínios filosóficos complexos". As restantes são passíveis de junção ou supressão. A competência de "Distinguir premissas de conclusões" (Costa), por exemplo, pode ser eliminada em prol de "Explicar corretamente os conceitos de raciocínio (ou inferência), argumento, validade dedutiva e não-dedutiva, solidez, cogência e falácia" (Murcho) e de "Identificar e distinguir formas inferenciais válidas de formas inferenciais falaciosas" (Murcho). A competência de Costa se refere a não somente ter uma noção de argumento como também à capacidade de identificar seus componentes - algo abarcado pelas duas competências de Murcho. Dessa forma, dado o excesso de precisão tornar a competência de Costa menos abrangente em relação as duas competências de Murcho, elimina-se a competência de Costa e ficam permanentes as duas competências de Murcho.

Um outro exemplo está na possibilidade das competência de "Compreender os argumentos estudados" (Costa) e de "Saber avaliar argumentos" (Costa) serem eliminadas em prol de "Explicitar e avaliar raciocínios e raciocinar corretamente a nível elementar" (Murcho). Primeiro que a capacidade de avaliar argumentos em Costa está contida na capacidade de avaliar raciocínios de Murcho. Segundo que a compreensão de um argumento envolve a sua avaliação e a sua potencial explicação em razão da avaliação feita. Desse modo, permanece a competência de Murcho.

Ainda um outro exemplo está na possibilidade das competências de "Saber apresentar contra-argumentos" (Costa) e de "Saber apresentar novos argumentos" (Costa) serem eliminadas pela competência de "Raciocinar corretamente por meio de conjunções, disjunções, negações, condicionais e bicondicionais, assim como com operadores modais, quantificadores, nomes, predicados e identidade". Contra-argumentar é o mesmo que apresentar um argumento dedutivo válido buscando objetar um outro argumento, sendo isso no mínimo feito articulando um ou mais dos cinco operadores verofuncionais da lógica proposicional clássica - conjunções, disjunções, negações, condicionais e bicondicionais. Por fim, como contra-argumentar também pode ser a apresentação de um novo argumento, pode-se dizer que as duas competências de Costa estão contidas na referida competência de Murcho.

Entretanto, a referida competência de Murcho também sofrerá supressão - mais precisamente uma supressão parcial. A justificativa para isso está na sua falta de adequação para o nível de ensino. O recorte desse trabalho está no ensino médio.



Ora: é incomum pensar que se está a ensinar filosofia para os estudantes desse nível escolar tendo como objetivo formar filósofos e filósofas. Muito pelo contrário: a expectativa é dar uma formação básica em filosofia que permita esses estudantes dominarem, identificarem e trabalharem a filosofia no seu dia a dia, incluindo dotá-los de uma capacidade básica de bem raciocinar envolvendo a lógica proposicional.

Apenas uma formação que vise um domínio intermediário ou avançado da filosofia, mais voltada para a formação de filósofos e filósofas, irá trabalhar assuntos de lógica como operadores modais, quantificadores, nomes, predicados e identidade. Em vista disso, a competência sofrerá uma parcial supressão nessa parte, ficando da seguinte maneira: raciocinar corretamente por meio de conjunções, disjunções, negações, condicionais e bicondicionais. Se houver alguma referência a essa competência em Murcho, será a partir daqui trabalhada já com a supressão parcial aqui aplicada.

Um último exemplo está na competência de "Compreender as dialéticas argumentativas" (Costa) que pode ser eliminada por estar parcialmente contida nas competências de (1) "Identificar e distinguir formas inferenciais válidas de formas inferenciais falaciosas", de (2) "Raciocinar corretamente com conjunções, disjunções, negações, condicionais e bicondicionais" e de (3) "Explicitar e avaliar raciocínios e raciocinar corretamente a nível elementar" - todas essas três de Murcho. A competência de Costa sofre de grande abrangência e pouca precisão, pois a dialética filosófica identificar argumentos válidos e falácias (1), assim como esses argumentos e seus respectivos contra-argumentos atendem ou devem ser fruto de um raciocínio correto (2) e podem ser avaliados com cuidado (3). Visando o equilíbrio entre a abrangência e a precisão, ficam as três competências de Murcho - incluindo (2) pós-supressão parcial.

### 3.3.3.2. Conjuntos e competências filosóficas resultantes

Findada a análise caso a caso, o que temos agora é uma terceira resposta ao problema que motivou este trabalho. Algumas coisas não mudam: esta resposta também advoga o uso de competências como critério para a avaliação do conhecimento filosófico ensinado. O mesmo pode ser dito da direcionalidade intraconjunto: em razão das competências resultantes serem principalmente aquelas

propostas por Murcho, a listagem seguirá a sua ordem - das mais simples para as mais complexas.

Resta definir a direcionalidade transconjunto para apresentar a nova proposta. Inicialmente, temos os *Problemas* e as *Teorias*. Essa ordem pode ser explicada tanto pela minha concepção de filosofia - as teorias são um componente importante das respostas filosóficas dadas aos problemas filosóficos - quanto por ter sido essa a ordem nas propostas anteriores. Mas essa ordem é contestável: em termos de escala na resposta filosófica, o argumento é menor que a teoria e introduzido anteriormente a esta. Isso seria uma razão para colocar o conjunto dos *Raciocínios* no lugar das *Teorias* - a ordem até aqui ficaria Problemas/Teorias/Raciocínios.

Entretanto, a dinâmica geral da filosofia faz com que a ordem Problemas/Teorias faça mais sentido: no fim, são as teorias filosóficas que tem o nível adequado de desenvolvimento para bem responder um ou mais problemas filosóficos. Soma-se também a isso a preservação da teoria como resposta ao problema filosófico após a adequação didática: mesmo que muitas de suas partes não sejam mais detalhadas durante o ensino, ainda é possível apresentar muitos do seus aspectos centrais.

Em seguida temos o conjunto dos *Conceitos* após o das *Teorias*. Na dinâmica filosófica, os problemas filosóficos surgem em grande parte envolvendo ou buscando definir conceitos centrais para a nossa rede conceitual. As teorias filosóficas, como respostas, acabam por também articular conceitos centrais, buscando defini-los ou partindo dos mesmos. De uma forma ou de outra, os conceitos filosóficos perpassam os problemas e as teorias filosóficas – seja como seu objeto ou como parte integrante.

Após os *Conceitos* vem o conjunto dos *Raciocínios*. Ainda que este conjunto em grande parte se refira ao argumento - e em termos de escala o argumento é menor do que uma teoria -, dado o nível de ensino em que se está a trabalhar a filosofia, o Raciocínio é o que abarcará e articulará os problemas, as teorias e os conceitos filosóficos - como se fosse a peça que faltava para as engrenagens girarem. Por meio dos raciocínios os estudantes terão um contato não somente com os argumentos filosóficos, mas também com o seu uso para justificar ou explicar os conceitos e problemas filosóficos e desenvolver os aspectos gerais de uma teoria filosófica.

Por último, temos o conjunto das *Atitudes*. As duas competências que este detém servem para garantir ou direcionar a prática filosófica dos estudantes em termos de civilidade. Boa filosofia é feita - e avaliada - com educação, paciência e

cautela. A introdução das competências desse conjunto, assim como considerá-las critérios de avaliação, busca formar estudantes que se detêm com atenção, respeito e polidez não apenas nos conteúdos filosóficos, mas também em todos os outros assuntos trabalhados nas disciplinas escolares.

Com a direcionalidade transconjunto definida, a apresentação da nova proposta de competências filosóficas se dá pela estrutura dos seguintes conjuntos competenciais:

- Problemas;
- Teorias;
- Conceitos;
- Raciocínios;
- Atitudes.

Cada um dos conjuntos é composto por uma lista de competências filosóficas ordenadas da mais simples para a mais complexas e resultantes de um processo de manutenção, junção ou supressão das competências filosóficas propostas por António Paulo Costa e Desidério Murcho. Deste modo, os conjuntos e as suas listas de competências são as seguintes:

**Problemas filosóficos:**

- Identificar problemas filosóficos;
- Distinguir e explicar a distinção entre os problemas filosóficos e não-filosóficos;
- Formular corretamente problemas filosóficos;
- Compreender a importância e a natureza particular de um dado problema (se é metafísico, ético, político etc.);
- Explicar detalhadamente e discutir problemas filosóficos.

**Teorias filosóficas:**

- Identificar teorias filosóficas;
- Identificar o problema filosófico a que a teoria responde;
- Formular corretamente uma teoria e explicar os seus aspectos centrais;
- Comparar teorias alternativas;

- Explicar detalhadamente e discutir teorias filosóficas.

**Conceitos filosóficos:**

- Identificar conceitos filosóficos;
- Definir ou caracterizar conceitos filosóficos;
- Distinguir condições necessárias de suficientes e distinguir tipos de definições;
- Estabelecer relações relevantes entre os conceitos filosóficos;
- Explicar detalhadamente e discutir conceitos filosóficos.

**Raciocínios filosóficos:**

- Explicar corretamente os conceitos de raciocínio (ou inferência), argumento, validade dedutiva e não-dedutiva, solidez, cogência e falácia;
- Identificar e distinguir formas inferenciais válidas de formas inferenciais falaciosas;
- Raciocinar corretamente com conjunções, disjunções, negações, condicionais e bicondicionais;
- Explicitar e avaliar raciocínios e raciocinar corretamente a nível elementar;
- Raciocinar corretamente e discutir raciocínios filosóficos complexos.

**Atitudes filosóficas:**

- Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios;
- Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.

3.3.4. E a BNCC?

O trabalho que aqui se desenvolveu é estritamente teórico e procurou progredir nesse sentido, pois buscou apresentar e refinar parte da literatura sobre a avaliação no ensino da filosofia através das três respostas ao problema dos critérios a serem adotados nessa avaliação. Desta maneira, em nenhum momento este trabalho foi

pensado ou desenvolvido considerando necessariamente a sua aplicabilidade, pois isso levaria a um recorte mais amplo, o estenderia em número de páginas e a demanda pela sua compatibilidade com um ou mais documentos educacionais de caráter normativo.

Entretanto, evitar ter em conta a aplicabilidade desse trabalho não significa a impossibilidade de desenvolvê-lo futuramente nessa direção. O aumento no recorte visando a prática desse trabalho, por exemplo, passaria a incluir os instrumentos da avaliação - permitindo saber como as competências filosóficas são usadas para avaliar até que ponto o estudante sabe sobre o que foi ensinado de filosofia - e ainda incluiria um outro tópico sobre o ensino da filosofia: aquele sobre qual deve ser o conhecimento filosófico ensinado - dado as competências filosóficas são parte do conhecimento filosófico, estas não seriam apenas critérios de avaliação, mas parte do que o estudante deveria saber<sup>68</sup>.

Também temos a compatibilidade com os documentos educacionais normativos. Dentre os vários documentos, um dos mais importantes é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em linhas gerais, a BNCC é um documento que tem por objetivo fornecer um referencial padrão sobre o conhecimento que todo estudante da Educação Básica deve saber - sendo isso tudo feito por meio das aprendizagens essenciais, competências, habilidades e outros instrumentos previstos nesse documento.

Tomando a BNCC como O documento educacional normativo, os resultados deste trabalho - mais exatamente a nova proposta de competências - seriam compatíveis com o respectivo documento? É bem provável que sim. Tanto a BNCC quanto este trabalho articulam a ideia de educação por competência. Isso fica ainda mais claro quando olhamos para a definição de competência do documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

---

<sup>68</sup> Uma razão a favor do ensino das competências filosóficas aos estudantes de ensino médio está na maior transparência com os mesmos sobre os critérios da avaliação. Isso quer dizer que não somente esses critérios serão aprendidos como serão cobrados em todos os anos do ensino médio onde constar a filosofia como disciplina escolar.

A noção de competência aqui trabalhada - retirada de Zabala e Arnau - é praticamente a mesma da BNCC, ainda que com uma formulação diferente: foca-se principalmente nos conhecimentos factuais e conceituais (saber-que da filosofia), nas habilidades/conteúdos procedimentais (saber-como da filosofia) e nos conteúdos atitudinais - o conjunto competencial das atitudes filosóficas seria um exemplo disso. Ademais, ainda que o pleno exercício da cidadania e as demandas do mundo trabalho sejam especificidades contidas nos problemas da vida cotidiana, a noção de competência aqui trabalhada se conecta sem maiores dificuldades com a solução das demandas complexas da vida da BNCC.

Se este trabalho apresente um ou mais indícios de compatibilidade com a BNCC, é possível desenhar um caminho a ser futuramente explorado. Ora: este trabalho tem como principal resultado uma nova proposta de competências específicas para a filosofia como disciplina escolar. A BNCC, dentro da área de ciências humanas e sociais aplicadas - onde se encaixaria a filosofia -, trabalha com competências gerais - que concernem não apenas a filosofia, mas a outras disciplinas dessas área: sociologia, história, geografia etc. É possível que algumas das competências filosóficas específicas sejam transversais, se conectando ou dando suporte as competências gerais da área onde a filosofia de encontraria como disciplina escolar na BNCC.

Um exemplo dessa conexão pode ser rapidamente observado na competência específica 1 da área de ciências humanas e sociais aplicadas:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018, p. 571)

O posicionamento crítico através de argumentos implicaria no uso parcial ou total das competências presentes no conjunto dos raciocínios e das atitudes filosóficas. E isso tudo não é feito levando em conta apenas o saber-como da filosofia: a análise de alguns dos processos mencionados a partir de uma pequena gama de procedimentos implicaria ter uma noção de certos conteúdos próprios da filosofia, como por exemplo a epistemologia, filosofia política e filosofia da ciência. Esse é só um dos vários exemplos que poderiam ser dados mostrando a compatibilidade entre

a nova proposta de competências desse trabalho com as competências e habilidades da BNCC.

Um desenvolvimento futuro desse trabalho nessa direção, portanto, poderia ser feito através de uma análise dos assuntos filosóficos presentes explícita ou implicitamente nas competências gerais e habilidades da BNCC de ciências humanas e sociais aplicadas. Em linhas gerais, após uma análise atenta dessas competências e habilidades da área, o que deveria ser feito é a identificação dos assuntos filosóficos ali tratados e quais são as disciplinas filosóficas a que se referem. Além disso, a identificação gerará não somente uma lista de assuntos filosóficos implícitos ou explícitos, mas também permitirá orientar quais desses assuntos correspondem melhor ao saber-que (conteúdo) ou saber-como (método) da filosofia. No fim, com a correspondência em mãos, fica mais fácil definir e justificar as conexão entre as competências filosóficas específicas desse trabalho com as competências gerais e suas habilidades.

## Conclusão

Este trabalho buscou responder o seguinte problema: quais critérios utilizar na avaliação do conhecimento filosófico ensinado? Por meio dos objetivos alcançados, a resposta encontrada é a do uso de competências filosóficas como critério de avaliação. Nesse sentido, foram consideradas duas propostas de competências filosóficas e a partir das mesmas foi elaborada uma terceira e mais completa proposta – as competências filosóficas ficaram agrupadas em cinco conjuntos competenciais, atendendo pelos nomes de Problemas, Teorias, Conceitos, Raciocínios e Atitudes filosóficas -, sendo essa a resposta dada ao referido problema.

Para conceber essa pergunta e desenvolver a sua resposta, o tema foi a avaliação no ensino da filosofia, focando na etapa relacionada aos seus critérios e articulando para isso o uso de competências filosóficas. Logo, diante desse tema, da sua delimitação dos resultados e objetivos alcançados, tal trabalho tem a sua importância. No âmbito pessoal, a importância foi sanar uma lacuna observada na minha formação tanto na parte prática quanto na parte teórica.

No âmbito acadêmico, a importância foi a de estruturar e clarificar a referida lacuna, apresentar referências sobre a avaliação no geral e o ensino da filosofia em particular, assim como dando ciência não somente das duas propostas de competências filosóficas como critério de avaliação como também partir das mesmas para a elaboração de uma terceira proposta. No âmbito social, a importância foi a de permitir que as avaliações escolares sobre filosofia sejam mais objetivas e, conseqüentemente, mais justas.

Para terminar, ainda que os objetivos e os resultados tenham sido alcançados, existe espaço para o seu futuro desenvolvimento. Um primeiro caminho de investigação está no ensino dessas competências, pois são parte do conhecimento filosófico a ser ensinado no ensino médio - isso influencia diretamente no currículo escolar. Um segundo caminho de investigação está no uso dessas competências a partir dos instrumentos avaliativos escolhidos para as atividades e provas aplicadas. Um terceiro caminho está na conexão e transversalidade das competências aqui propostas com as competências gerais da BNCC e as específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas.



## Referências

ALMEIDA, Aires et al. *A Arte de pensar: Filosofia 10º Ano - Volume 2*. Lisboa: Editora Didáctica, 2007.

BAKER, Ann. Introdução ao Pensamento Filosófico. In: BONJOUR, LAURENCE; BAKER, ANN. *Filosofia: textos fundamentais comentados*. Tradução de André Nilo Klaudat et al. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 23-39.

BLACKBURN, Simon. *Pense: Uma contagiante introdução à filosofia*. Tradução de António Infante et al. Lisboa: Gradiva, 2001. (Coleção Filosofia Aberta).

BORTOLOTTI, Lisa. *Introdução à Filosofia da Ciência*. Tradução de Jorge Beleza. Lisboa: Gradiva, 2013. (Coleção Filosofia Aberta).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRENNAN, Jason. A ética e a racionalidade do ato de votar. Disponível em: <https://criticanarede.com/tevote.html>. Acesso em: 30 Abr. 2021.

BRENNAN, Jason. *Against Democracy*. New Jersey: Princeton University Press, 2016, p. 23-53.

CARVALHO, Eros. A Ética da Crença (verbete). Disponível em: [https://www.academia.edu/41753611/A\\_%C3%89tica\\_da\\_Cren%C3%A7a\\_verbete](https://www.academia.edu/41753611/A_%C3%89tica_da_Cren%C3%A7a_verbete). Acesso em: 26 Mai. 2021.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

CHALMERS, Alan F. *O que é ciência afinal?* Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CONCEITO aberto/conceito fechado. In; Dicionário escolar de filosofia, 1 de novembro de 2016. Disponível em: <https://criticanarede.com/c.html>. Acesso em: 26 Mai. 2021.

COSTA, A. P. A avaliação em filosofia. In: MURCHO, D. (org.). *Renovar o ensino da filosofia*. Lisboa: Gradiva, 2003, p. 69-87.

DICKIE, George. *Introdução à Estética*. Tradução de Vítor Guerreiro. Lisboa: Bizâncio, 2008.

DOWNES, Stephen. Guia das falácias. Disponível em: <https://criticanarede.com/falacias.html>. Acesso em: 01 Jun. 2021.

EXTENSÃO. In: Dicionário escolar de filosofia, 1 de novembro de 2016. Disponível em: <https://criticanarede.com/e.html>. Acesso em: 26 Mai. 2021.

FRENCH, Steven. *Ciência: conceitos-chave em filosofia*. Tradução de André Klaudat. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURROW, Dwight. *Ética: conceitos-chave em filosofia*. Tradução de Fernando José R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARRETT, Brian. *Metafísica: conceitos-chave em filosofia*. Tradução de Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRECO, John; SOSA, Ernest (orgs.). *Compêndio de epistemologia*. Tradução de Alessandra Siedschlag Fernandes e Rogério Bettoni. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GUIDO, Humberto; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. *Ensinar filosofia: volume 2*. Cuiabá: Central de Texto, 2013, p. 101-128.

HUEMER, Michael. Elogio da passividade. Disponível em: <https://criticanarede.com/political.html>. Acesso em: 30 Abr. 2021a.

HUEMER, Michael. Por que as pessoas são irracionais sobre a política. Disponível em: <https://criticanarede.com/irracionalidadepolitica.html>. Acesso em: 30 Abr. 2021b.

ICHIKAWA, Jonathan. Metaphilosophy. Disponível em: <https://philpapers.org/browse/metaphilosophy>. Acesso em: 14 Mai. 2021.

INTENSÃO. In: Dicionário escolar de filosofia, 1 de novembro de 2016. Disponível em: <https://criticanarede.com/i.html>. Acesso em: 26 Mai. 2021.

IMAGUIRE, Guido; CID, Rodrigo (org.). *Problemas de metafísica analítica*. Pelota: NEPFIL Online, 2020. (Série Dissertatio Filosofia).

INGRAM, David. *Filosofia do direito: conceitos-chave em filosofia*. Tradução de José Alexandre Durry Guerzoni. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOLL, Nicholas. Metaphilosophy. Disponível em: <https://iep.utm.edu/con-meta/>. Acesso em: 19 Mai. 2021.

JORDAN, Jeffrey J. (org.). *Filosofia da religião*. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2015. (Coleção philosophia. Série religião & filosofia).

JORDAN, William. O nascimento da filosofia. Disponível em: [https://criticanarede.com/hist\\_origemfilo.html](https://criticanarede.com/hist_origemfilo.html). Acesso em: 17 Mai. 2021.

KIVY, Peter. *Estética: fundamentos e questões de filosofia da arte*. Tradução de Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Filosofia).

KNOBE, Joshua; NICHOLS, Shaun. Experimental Philosophy. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/experimental-philosophy/>. Acesso em: 14 Mai. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. A avaliação escolar. In: \_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 195-220.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACKENZIE, Iain. *Política: conceitos-chave em filosofia*. Tradução de Nestor Luiz Beck. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. *A filosofia: O que é? Para que serve?* Rio de Janeiro: Zahar. Ed. PUC-Rio, 2011.

MASCARO, Alysso Leandro. *Filosofia do Direito*. 4. ed. São Paulo: editora Atlas, 2014.

MASLIN, K. T. *Introdução à filosofia da mente*. Tradução de Fernando José R. da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MATTHEWS, Eric. *Mente: conceitos-chave em filosofia*. Tradução de Michelle Tse. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MCKIRAHAN, Richard D. *A filosofia antes de Sócrates: uma introdução com textos e comentários*. Tradução de Eduardo Wolf Pereira. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Cátedra).

MEDINA, José. *Linguagem: conceitos-chave em filosofia*. Tradução de Fernando José R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MENON, Walter. *Filosofia da mente*. Curitiba: InterSaberes, 2016. (Série Estudos de Filosofia).

MIGUENS, Sofia. *Filosofia da Linguagem: uma introdução*. Porto: SerSilito, 2007.

MORRISON, Wayne. *Filosofia do direito: dos gregos aos pós-modernos*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORTARI, Cezar A. *Introdução a lógica*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MOSER, Paul K.; MULDER, Dwayne H.; Trout, J. D. *A teoria do conhecimento: uma introdução temática*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

MURCHO, Desidério. Ensinar a filosofar. In: SPINELLI, Priscila Tesch (orgs.). [et al.]. *Diálogos com a escola: experiências em formação acadêmica continuada em filosofia na UFRGS 1*. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 29-62.

\_\_\_\_\_. *Essencialismo Naturalizado*. Coimbra: Angelus Novus, 2002.

\_\_\_\_\_. *Lógica elementar*. Lisboa: Edições 70, 2019.

\_\_\_\_\_ (org.). *Renovar o ensino da filosofia*. Lisboa: Gradiva, 2003.

O'BRIEN, Dan. *Introdução à teoria do conhecimento*. Tradução de Pedro Gaspar. Lisboa Gradiva, 2013.

OVERGAARD, Søren; GILBERT, Paul; BURWOOD, Stephen. *An introduction to metaphilosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. (Cambridge introductions to philosophy).

PENCO, Carlo. *Introdução à filosofia da linguagem*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2006.

PILETTI, Claudino. Avaliação: In: \_\_\_\_\_. *Didática geral*. 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004, p. 189-231.

RACHELS, James. *Elementos de Filosofia Moral*. 7. ed. Tradução de Delamar José Volpato Dutra. Porto Alegre: AMGH, 2013.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

ROLLA, Giovanni. *Filosofia: uma introdução temática*. Florianópolis: UFSC, 2021. (Pontos de partida).

ROSAS, João Cardoso (org.). *Manual de filosofia política*. Coimbra: Almedina, 2008.

SILVA, Matheus Martins. A simplicidade como critério para escolher teorias. Disponível em: <https://criticanarede.com/simplicidade.html>. Acesso em: 02 Jun. 2021.

SILVA, Rui. "Pensamento e Linguagem". In: BRANQUINHO, João; SANTOS, Ricardo (eds.). *Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2014.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. Trentin; GOTO, Roberto (Orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 77-118. (Coleção Filosofar é preciso).

STRAWSON, Peter F. A filosofia como gramática conceptual. Disponível em: [https://criticanarede.com/fil\\_analysis.html](https://criticanarede.com/fil_analysis.html). Acesso em: 17 Mai. 2021.

SWEETMAN, Brendan. *Religião: conceitos-chave em filosofia*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

TEIXEIRA, Célia. "Conhecimento a priori". In: BRANQUINHO, João; SANTOS, Ricardo (eds.). *Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2014.

TEORIA. In: Dicionário escolar de filosofia, 1 de novembro de 2016. Disponível em: <https://criticanarede.com/t.html>. Acesso em: 02 Jun. 2021.

WARBURTON, Nigel. *Elementos básicos de filosofia*. Tradução de Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva, 2007.

WESTON, Anthony. *A arte de argumentar*. Tradução de Desidério Murcho. Lisboa Gradiva, 2005.

WILKINSON, Michael B.; CAMPBELL, Hugh N. *Filosofia da religião: uma introdução*. Tradução de Anoar Jarbas Provenzi. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção philosophia. Série religião & filosofia).

WILLIAMSON, Timothy. *Filosofar: Da curiosidade comum ao raciocínio lógico*. Tradução de Vítor Guerreiro. Lisboa: Gradiva, 2019.

WOLFF, Jonathan. *Introdução à Filosofia Política*. Tradução de Maria de Fátima St. Aubyn. Lisboa: Gradiva, 2004.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.