

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Guilherme dos Santos Pinto

**AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E  
PRÁTICAS DE PROFESSORES**

Santa Maria, RS  
2018

Guilherme dos Santos Pinto

**AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS  
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS  
2018

Pinto, Guilherme dos Santos

Avaliação em filosofia: um estudo sobre concepções e práticas de professores / Guilherme dos Santos Pinto.- 2018.

138 p.; 30 cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Avaliação 2. Filosofia 3. Concepções 4. Ensino Médio  
I. Tomazetti, Elisete Medianeira II. Título.

Guilherme dos Santos Pinto

**AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS  
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 29 de agosto de 2018:**

---

**Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Sueli Salva, Dra. (UFSM)**

---

**Samuel Mendonça, Dr. (PUC/Campinas)**

---

**Cláudia Cisiane Benetti, Dra. (UFSM)**  
(Suplente)

Santa Maria, RS  
2018

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação e merecem o reconhecimento devido. Estas foram fundamentais, especialmente nos momentos mais difíceis que passei, durante esse processo de escrita. Assim, destacarei a gentileza e colaboração daqueles que tornaram exequível esta pesquisa:

Primeiramente destaco o incondicional apoio da minha família: Erlei, Dirceu e Rafael. Somente eles o sabiam o quanto a realização dessa pesquisa era (e é) importante pra mim, e, por isso, me apoiaram e me fortaleceram emocionalmente e afetivamente durante todo o processo.

Também agradeço aos amigos próximos que muita força e incentivo me deram, particularmente, a Jéssica Coimbra, pela amizade iniciada ainda no primeiro semestre do curso de Filosofia da UFSM.

Agradeço o grupo de colegas do mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação desta instituição, também em situação de desenvolvimento e defesa de suas pesquisas: Paulo, Dulce, Gabriella, Natali, Juliana, Patricio, Tainan e Laisa.

Agradeço aos colegas de orientação e de orientadora: Paulo, Raquel, Jéssica Erd e Gilberto, por todo o apoio e sugestões dadas no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a contribuição dos professores desta banca examinadora: Elisete, Samuel, Sueli e Cláudia. Seus apontamentos na banca de qualificação foram fundamentais para o desenvolvimento empírico desta pesquisa.

E, por fim, agradeço enormemente as sugestões, orientações, críticas e o todo o apoio dado pela professora Elisete. Graças a ela, essa pesquisa se fez possível e materializável.

*Mas não se preocupe meu amigo  
com os horrores que eu lhe digo.  
Isso é somente uma canção.  
A vida realmente é diferente,  
quer dizer, ao vivo é muito pior!*

*(Belchior)*

## RESUMO

### **AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES**

AUTOR: GUILHERME DOS SANTOS PINTO  
ORIENTADORA: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

O tema “Avaliação em filosofia” percorreu diversos momentos da minha trajetória acadêmica e, em vista da sua relevância para o ensino de filosofia, motivou esta pesquisa de mestrado. O referido estudo foi desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM, com base na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2). Com este estudo objetivamos identificar e problematizar concepções e práticas de avaliação de professores de filosofia; descrever as diferentes concepções de avaliação produzidas na área da educação; apresentar os aportes teóricos e legais sobre avaliação em filosofia; identificar e problematizar os enfrentamentos cotidianos de professores de filosofia nos processos de avaliação; e compreender e problematizar o modo como os professores de filosofia avaliam as habilidades filosóficas de seus alunos. A pesquisa foi desenvolvida com base num estudo filosófico, o qual se compreende como um estudo problematizador, tendo por sustentação os autores dedicados ao tema do ensino de filosofia: Lidia Maria Rodrigo (2009); Alejandro Cerletti (2009); Renata Aspis e Silvio Gallo (2009); Silvio Gallo (2008; 2012); Walter Kohan (2008) e Guillermo Obiols (2002). A materialidade da investigação foram entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com professores de filosofia de quatro (4) escolas públicas de ensino médio de Santa Maria. O critério de escolha foi a maior média de alunos por turma na cidade. Os dados produzidos a partir das entrevistas foram agrupados em categorias pré-estabelecidas: metodologias de ensino; habilidades filosóficas; ensino e aprendizagem de filosofia; concepções de avaliação (com a subcategoria: o feedback avaliativo); e dificuldades para avaliar em Filosofia. Como resultados indicamos que os professores entrevistados tem uma grande dificuldade de falar sobre avaliação e sobre habilidades filosóficas que desenvolvem. Dos quatro (4) professores entrevistados, três (3) avaliam em consonância com a concepção de ensino de filosofia que têm e buscam realizar em suas aulas. Assim, conclui-se que os resultados são bastante relevantes e que a temática necessita ser cada vez mais explorada, com o propósito de aprofundar e sinalizar outras reflexões.

**Palavras-chave:** Avaliação. Filosofia. Concepções. Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

### **EVALUATION IN PHILOSOPHY: A STUDY ON CONCEPTIONS AND PRACTICES OF TEACHERS**

AUTHOR: GUILHERME DOS SANTOS PINTO  
ORIENTADORA: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

The theme "Evaluation in philosophy" covered several moments of my academic trajectory and, in view of its relevance to teaching philosophy, motivated this master's research. This study was developed in the Postgraduate Program in Education of UFSM, based on the Line of Research School Practices and Public Policies (LP2). With this study we aim to identify and problematize conceptions and practices of evaluation of philosophy teachers; describe the different conceptions of evaluation produced in the area of education; present the theoretical and legal contributions on evaluation in philosophy; identify and problematize the daily confrontations of philosophy teachers in the evaluation processes; and to understand and problematize the way that philosophy teachers evaluate the philosophical skills of their students. The research was developed based on a philosophical study, which is understood as a problematizing study, having as support the authors dedicated to the theme of philosophy teaching: Lidia Maria Rodrigo (2009); Alejandro Cerletti (2009); Renata Aspis and Silvio Gallo (2009); Silvio Gallo (2008; 2012); Walter Kohan (2008) and Guillermo Obiols (2002). The materiality of the research were semi-structured interviews, developed with philosophy teachers from four (4) public high schools in Santa Maria. The criterion of choice was the highest average number of students per class in the city. The data produced from the interviews were grouped into pre-established categories: teaching methodologies; philosophical skills; teaching and learning in philosophy; evaluation concepts (with the subcategory: the evaluation feedback); and difficulties to evaluate in philosophy. As results we indicate that the teachers interviewed have a great difficulty to talk about evaluation and about the philosophical skills they develop. Of the four (4) teachers interviewed, three (3) evaluate in line with the conception of philosophy teaching that they have and seek to accomplish in their classes. Thus, it is concluded that the results are very relevant and that the theme needs to be increasingly explored, in order to deepen and signal other reflections.

**Keywords:** Evaluation. Philosophy. Conceptions. High school.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões e proposições da pesquisa.....	18
Quadro 2 – Estado da Arte: avaliação em filosofia.....	36
Quadro 3 – Relação entre a concepção de ensino de filosofia e a concepção de avaliação em filosofia dos professores entrevistados.....	106
Quadro 4 – Estado da Arte: avaliação em filosofia e aprendizagem em filosofia....	137

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do modelo formal .....	54
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Estadual de Educação
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPAS	Faculdade Palotina de Santa Maria
FILJEM	Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
NESEF	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLV	Projeto de Lei de Conversão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REFILO	Revista Digital de Ensino de Filosofia
RESAFE	Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação
RS	Rio Grande do Sul
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UFN	Universidade Franciscana

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA</b> .....	27
<b>2 APORTES TEÓRICOS E LEGAIS ACERCA DA AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA</b> ..	35
2.1 ESTADO DA ARTE SOBRE AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA .....	35
2.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE FILOSOFIA: O REFERENCIAL TEÓRICO....	47
2.3. APORTES LEGAIS PARA A AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA.....	54
<b>3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA</b> .....	65
3.1 CATEGORIA 1 - METODOLOGIAS DE ENSINO .....	65
3.2 CATEGORIA 2 - HABILIDADES FILOSÓFICAS.....	75
3.3 CATEGORIA 3 - ENSINO E APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA.....	84
3.4 CATEGORIA 4 - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO .....	98
3.5 SUBCATEGORIA 4.1 - O <i>FEEDBACK</i> AVALIATIVO .....	107
3.6 CATEGORIA 5 - DIFICULDADES PARA AVALIAR EM FILOSOFIA .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	136
<b>APÊNDICE B – COMPLEMENTAÇÃO DO ESTADO DA ARTE</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado objetivou o desenvolvimento de um estudo com vistas a identificar e problematizar concepções e práticas de avaliação de professores de filosofia. Insere-se no Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2). O problema de pesquisa deste estudo foi assim definido: “como a avaliação em filosofia é concebida e praticada por professores de escolas públicas de ensino médio de Santa Maria/RS?”.

Conforme será apresentado posteriormente, esse tema de pesquisa tornou-se um problema para mim com base em algumas experiências que tive durante o curso de graduação, atuando no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Estágio Curricular Supervisionado. Destaco a dificuldade que tive para avaliar, especialmente os conteúdos que eram demasiado subjetivos, e também pelo fato de existirem poucos estudos que tomam a avaliação em filosofia como um problema de investigação. Assim, justifico minha intenção no estudo por entender que a temática da avaliação em filosofia, assim como em outras disciplinas, representa uma dificuldade para muitos professores quando têm de avaliar a aprendizagem de seus alunos.

Consonante a atuação do professor de filosofia no ensino médio, é importante salientar que historicamente ocorreram oscilações desta disciplina no currículo escolar e, ao mesmo tempo, ela tem encontrado dificuldades para ter o mesmo espaço e destaque que outras disciplinas. No ano de 1961, com a Lei nº 4.024, por exemplo, a disciplina deixa de ser obrigatória no currículo, tornando-se complementar. Em 1971, com a Lei 5.692, a sua oferta nas escolas tornou-se optativa<sup>1</sup>. Na década de 1990, por sua vez, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, ela figurou no conjunto de temas transversais e o estudante deveria, então, “[...] dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Posteriormente, com a Lei nº 11. 684, de 02 de junho de 2008 (inciso ao Art. 36), a filosofia tornou-se uma disciplina obrigatória no ensino médio. E, recentemente, o Senado brasileiro

---

<sup>1</sup> Segundo Carminati (2004), embora o ensino de filosofia fosse optativo no currículo, com a Lei 5.692/71, na prática, a filosofia é substituída pelo ensino de um moralismo reformista acrítico, com as disciplinas de Educação Moral e Cívica - EMC e Organização Social e Política do Brasil - OSPB.

aprovou, em 08 de fevereiro de 2017, o Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016, que originalmente era a MP 746/2016 na Câmara de Deputados, dando um caráter que, embora não esteja claro no documento, aponta “estudos e práticas” de filosofia no currículo do ensino médio. No dia 16 de fevereiro, foi, então, publicada no Diário Oficial da União a Lei 13.415/17, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras normativas (BRASIL, 2017).

Desse modo, em vista da atual conjuntura brasileira e considerando o histórico de oscilações curriculares que a disciplina sofreu, esta pesquisa pretendeu, paralelamente aos objetivos específicos já mencionados, dar visibilidade ao ensino de filosofia e reafirmar a sua relevância no currículo do ensino médio. A realização desta pesquisa, sobre a avaliação em filosofia, tem o sentido de colocar em evidência sua importância na formação dos jovens brasileiros e ser uma forma de resistência desde a universidade.

O capítulo primeiro, isto é, “Avaliação da aprendizagem na escola”, problematiza o significado de avaliar, a sua importância e o entendimento de algumas dimensões valorativas para alguns autores. Este capítulo também visa apresentar e discutir as dificuldades que muitos professores encontram ao avaliar em filosofia. Freitas *et al.*, (2009); Busato (2005); Brandalise (2010); Aspis e Gallo (2009); Luckesi (2008); Zabala (1998); Hoffmann (2011); Freire (1997); Saul (1995); Jussara Loch (2000); e Elza Hansen e Ana Levandovski (2008) compõem as referências fundamentais da reflexão .

O capítulo intitulado “Aportes teóricos e legais acerca da avaliação em filosofia” trará, inicialmente, um estado da arte, com relação à avaliação em filosofia, a partir da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Destaco, contudo, que não foi encontrado nenhum trabalho de Dissertação ou Tese que tenha tomado a avaliação em filosofia como objeto de investigação. O descritor utilizado para a busca foi “avaliação em filosofia”. Além do Catálogo de Teses e Dissertações foram analisados três (3) periódicos que tratam especificamente da temática do Ensino de Filosofia: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE); Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF); e Revista Digital de Ensino de Filosofia – (REFILO). A busca nesses periódicos ocorreu com os mesmos descritores utilizados no Catálogo da CAPES. Destaco que a escolha desses periódicos deve-se ao entendimento de que estes tratam especificamente de

assuntos deste escopo. Neles, foram encontrados três (3) artigos que abordam a avaliação em filosofia. E, em vista do pequeno número de autores encontrados, realizei uma investigação geral e cuidadosa no sistema de busca “Google”<sup>2</sup>, e percebi um número relativamente maior de artigos. Não contabilizei, conforme fiz com os periódicos analisados, pois existem muitos trabalhos/pesquisas que são de Portugal, e poderia, de alguma forma, fugir do propósito da pesquisa. Assim, nesta plataforma escolhi outros quatro (4) artigos em periódicos brasileiros. Posteriormente, ainda nesse capítulo, apresento os autores, que representam o suporte teórico deste estudo. E na sequência dessas discussões, realizei uma análise sobre aportes legais para a avaliação em filosofia, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias - PCNEM (BRASIL, 1999); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias/PCN+ Ensino Médio – PCN+ (BRASIL, 2002); e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias – OCNEM (BRASIL, 2006). Conforme será apresentado de modo mais aprofundado, os documentos não problematizam especificamente a avaliação em filosofia, mas na referência fundamental às competências e habilidades. Nesse sentido, evidencio no documento a centralidade do texto clássico no âmbito da aula de filosofia, bem como, do filosofar como uma atividade que só pode ocorrer através da leitura e da escrita.

No capítulo “Concepções e práticas de avaliação de professores de filosofia” apresento a análise das entrevistas, a partir das categorias constituídas previamente: metodologias de ensino; habilidades filosóficas; ensino e aprendizagem em filosofia; concepções de avaliação (com a subcategoria: O feedback avaliativo); e dificuldades para avaliar em filosofia.

Ademais, no capítulo “Considerações Finais” retomo os objetivos da pesquisa e os resultados que foram alcançados, bem como as possíveis contribuições para os professores em ação e para os professores em formação.

Em vista da breve apresentação dos capítulos dessa dissertação, apresentar-se-á a justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa e como que, a partir de

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[www.google.com](http://www.google.com)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

sugestões, diálogos e proposições da orientadora e do grupo de pesquisa FILJEM<sup>3</sup> a dissertação configurou-se nestes termos.

Preliminarmente, justifico o meu interesse por esta pesquisa com base em minhas experiências na graduação<sup>4</sup>, especialmente com relação à docência. No ano de 2013 ingressei no PIBID, permanecendo nele até o segundo semestre de 2014. Este programa foi fundamental para que eu me familiarizasse, de fato, com o ensino de filosofia, uma vez que se realizavam estudos, discussões, seminários e, por fim, oficinas em algumas escolas. Durante esse período, como bolsista do programa, desenvolvi especificamente atividades com os 2º e 3º anos do ensino médio, numa escola estadual da cidade. As oficinas, além de me propiciarem experiências com o ensino de filosofia, também me desafiaram a produzir reflexões e apresentá-las como trabalhos em diferentes eventos. Algumas das atividades nas escolas diziam respeito à avaliação de estudantes e isso gerou dúvidas sobre quais métodos avaliativos utilizaria para diagnosticar o que haviam aprendido nas oficinas. E ao procurar textos que me auxiliassem a pensar sobre avaliação, percebi que é, ainda, um tema pouco explorado por aqueles que investigam na área do ensino de filosofia.

No ano de 2014 realizei o Estágio Curricular Supervisionado e tive minha principal experiência como docente de filosofia até aquele momento. Novamente, tive a responsabilidade de planejar os conteúdos que seriam ensinados e as atividades avaliativas. Uma das grandes dificuldades que encontrei nessa etapa foi a de tornar objetivas as avaliações, ou seja, de realizá-las de modo que estivesse previamente estipulado o que seria avaliado, e como isso ocorreria. Isso se mostrou difícil, uma vez que ao solicitar, por exemplo, a realização de algumas produções textuais aos alunos, necessitei avaliar o aprendizado dos conceitos trabalhados em aula. Percebi que a compreensão de tais conceitos fez-se bastante difícil para alguns alunos, dado que algumas concepções eram demasiado subjetivas. Nesse sentido, receava realizar juízos de valor sobre os alunos, sem conseguir acessar o que os eles haviam aprendido. Conforme Freitas *et al.*, (2009, p.28):

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele

---

<sup>3</sup> Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio - FILJEM/CNPQ.

<sup>4</sup> Licenciatura em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria, 2010-2014.

aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres.

Assim, sensibilizado por estas experiências e dificuldades com as atividades avaliativas no PIBID e no Estágio, ingressei na Especialização em Gestão Educacional, no ano de 2015. Nela, desenvolvi uma monografia, como um estudo de caso, intitulado “Olhar de uma gestora sobre avaliação em uma escola estadual de Ensino Médio de Santa Maria”. Realizei um estudo sobre a avaliação com base na, então, política curricular de ensino médio em nosso Estado<sup>5</sup>, visando compreender o modo como a gestora pedagógica, da escola escolhida, atuava para operacionalizar a referida proposta avaliativa.

Ao realizar a seleção de mestrado na UFSM, tentei retomar minhas antigas dúvidas e anseios ao visar compreender o modo como ocorria a avaliação em filosofia na cidade de Santa Maria/RS, que na época teve o título: “Avaliação em Filosofia a partir da Proposta do Ensino Médio Politécnico”. Todavia, ao ingressar no mestrado e tendo recebido numerosas orientações, decidimos conjuntamente por não focar o estudo na proposta avaliativa do ensino médio politécnico, uma vez que tal reestruturação curricular passou por algumas modificações, sendo até mesmo descaracterizada, quando da mudança de orientação política no Rio Grande do Sul - RS<sup>6</sup>.

Por fim, justifico a realização desta pesquisa por entender que a temática da avaliação em filosofia não apenas representou para mim uma dificuldade e um desafio, mas por inferir que outros professores também devam ter esses mesmos anseios. E igualmente justifico o estudo, por constatar que a produção acadêmica sobre o tema é pequena neste campo de estudo.

---

<sup>5</sup> A política curricular em questão era a política de governo do então governador Tarso Genro (Partido dos Trabalhadores). Tratava-se da “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014”, sendo articulada segundo as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012.

<sup>6</sup> O atual governador do estado do Rio Grande do Sul José Ivo Sartori (MDB) fez alguns apontamentos do seu governo em relação à educação, como por exemplo, no conjunto de metas do ano de 2015: Melhorar a frequência escolar dos alunos no Ensino Fundamental e Médio; Ampliar a aprovação dos alunos do Ensino Médio Politécnico; Oportunizar a formação continuada de professores da Educação Básica. E, para o Plano Plurianual (PPA) do Estado até 2019, de modo bastante genérico, nas Diretrizes do PPA está previsto “Conquistar um novo patamar de qualidade educacional, gerando oportunidades para todos”. E em vista de um alinhamento curricular para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 e à Base Nacional Comum Curricular (ainda em construção), a Secretaria da Educação publicou o Documento Orientador da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio em 2016. Este documento está fortemente centrado num ensino a partir de competências e coloca, por exemplo, a disciplina do Ensino Religioso como área do conhecimento.

E no que concerne a constatação de haver pouca produção acadêmica sobre a avaliação em filosofia, é possível que isso decorra, porque os cursos de formação de professores não problematizam esse assunto, seja por considera-lo pouco relevante e/ou secundário, ou mesmo por terem dificuldade para discutir essa temática. A avaliação, conforme já destacamos, é bastante controversa nas escolas, porque pode atestar o sucesso e o insucesso, em outras palavras, a aprovação e a reprovação escolar. Assim, é possível que isso também promova, em alguma medida, o distanciamento dos filósofos à reflexão sobre a atividade avaliativa. Salienta-se também que em nosso país a disciplina de filosofia tanto oscilou nos currículos (de forma obrigatória, optativa, como temas transversais e totalmente excluída) que talvez, em muitos momentos, as discussões sobre o ensino e a aprendizagem ficaram subalternas a uma questão mais importante naquele momento, que era a própria defesa da filosofia no ensino médio.

Dessa maneira, conforme já foi mencionado, o problema de pesquisa para o estudo realizado se deu com o seguinte questionamento: “Como a avaliação em filosofia é concebida e praticada por professores de escolas públicas de ensino médio de Santa Maria/RS?”. E, com vistas a responder esse questionamento, delimitaram-se alguns objetivos para serem apresentados/investigados/problematizados na pesquisa: identificar e problematizar concepções e práticas de avaliação de professores de filosofia de algumas escolas públicas de ensino médio de Santa Maria/RS (objetivo geral); descrever as diferentes concepções de avaliação produzidas na área da Educação (objetivo específico); Apresentar os aportes teóricos e legais sobre avaliação em filosofia (objetivo específico); identificar e problematizar os enfrentamentos cotidianos de professores de filosofia nos processos de avaliação (objetivo específico); compreender e problematizar o modo como os professores de filosofia avaliam as habilidades filosóficas de seus alunos (objetivo específico). Ademais, segue abaixo um quadro com as dimensões e proposições desta pesquisa, no entanto, salienta-se que as escolhas metodológicas serão devidamente explicitadas sequencialmente:

Quadro 1 - Dimensões e proposições da pesquisa

DIMENSÃO	PROPOSIÇÃO	
<b>Tema</b>	Avaliação em filosofia.	
<b>Título</b>	Avaliação em filosofia: um estudo sobre concepções e práticas de professores	
<b>Questão de Pesquisa</b>	- Como a avaliação em filosofia é concebida e praticada por professores de escolas públicas de ensino médio de Santa Maria/RS?	<b>Objetivo geral</b> - Identificar e problematizar concepções e práticas de avaliação de professores de filosofia.
<b>Subquestões</b>	- Quais são as diferentes concepções de avaliação produzidas na área da educação? - Quais são os aportes teóricos e legais sobre avaliação em filosofia? - Quais os enfrentamentos cotidianos de professores de filosofia nos processos de avaliação? - Como os professores de filosofia avaliam as habilidades filosóficas de seus alunos?	<b>Objetivos específicos</b> - Descrever as diferentes concepções de avaliação produzidas na área da educação. - Apresentar os aportes teóricos e legais sobre avaliação em filosofia. - Identificar e problematizar os enfrentamentos cotidianos de professores de filosofia nos processos de avaliação. - Compreender e problematizar o modo como os professores de filosofia avaliam as habilidades filosóficas de seus alunos.
<b>Estado da arte/do conhecimento (Descritores)</b>	Avaliação em filosofia.	
<b>Revisão sistemática de literatura (palavras-chave)</b>	Ensino de filosofia e avaliação em filosofia.	
<b>Metodologia (tipo e abordagem da pesquisa)</b>	Qualitativa /Análise Filosófica / Entrevistas / Semiestruturadas /	
<b>Contexto</b>	Escolas públicas de ensino médio em Santa Maria/RS	
<b>Sujeitos/participantes/</b>	Quatro (4) professores de filosofia, sendo um (1) professor por escola selecionada.	
<b>Procedimentos (Como?)</b>	Realização de entrevista semiestruturada.	
<b>Análise/Interpretação dos achados</b>	Problematização com base em algumas concepções de ensino de filosofia: Lidia Maria Rodrigo (2009); Alejandro Cerletti (2009); Renata Aspis e Silvio Gallo (2009); Silvio Gallo (2008; 2012); Walter Kohan (2008) e Guillermo Obiols (2002).	

Fonte: Produzido pelo autor.

Com base na mencionada justificativa para a realização desta pesquisa, bem como o problema de pesquisa e os objetivos delineados, este estudo desenvolveu-se como uma pesquisa qualitativa, considerando a perspectiva de Flick, Netz e Silveira (2004), cujos aspectos preliminares da pesquisa são: a apropriação de métodos e teorias, a perspectiva dos participantes e sua diversidade, a reflexividade do pesquisador e da pesquisa. Consoante a isso, segundo os autores mencionados:

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta dos métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (FLICK; NETZ; SILVEIRA, 2004, p. 20).

Além disso, conforme os autores mencionados, a pesquisa qualitativa é relevante para o estudo das relações sociais, especialmente pela possibilidade de pluralização das esferas da vida. Esta pluralização é entendida pela mudança social acelerada, haja vista uma nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos, formas de vida, que implicam em narrativas locais, temporais e situacionais. Assim, Creswell (2007) aponta que a principal vantagem da pesquisa qualitativa é que ela é bastante relevante, por ser fundamentalmente interpretativa. E isso pressupõe que o pesquisador promoverá uma análise dos dados pesquisados, a fim de identificar temas ou categorias para, posteriormente, poder interpretar ou tirar conclusões sobre o seu significado. Em contrapartida, para o autor, considera-se uma desvantagem nesse tipo de pesquisa o fato do pesquisador, por vezes, tendenciar os dados produzidos, ou mesmo, o processo de produção dos mesmos. Isso ocorre, pois é ele quem elabora questionários, perguntas e outros meios de obter informações para o seu estudo. Destarte, esta dissertação fez-se numa pesquisa qualitativa que fosse a mais fidedigna e interpretativa, com relação aos dados pesquisados, valorizando apenas a vantagem mencionada sobre este tipo de estudo.

Nesse sentido, a pesquisa intencionou um estudo de campo que, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 186) tem o propósito de “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos

fenômenos ou as relações entre eles”. Este tipo de pesquisa possui vantagens e desvantagens:

As *vantagens* seriam: A) acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes. B) Facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos. *Desvantagens*: A) Pequeno grau de controle sobre a situação de coleta de dados e a possibilidade de que fatores, desconhecidos para o investigador, possam interferir nos resultados. B) O comportamento verbal ser relativamente de pouca confiança, pelo fato de os indivíduos poderem falsear suas respostas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 189).

Além disso, para Flick, Netz e Silveira (2004, p.22), distintamente ao modo de pesquisa quantitativa, “[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia”. E é justamente essa comunicação apontada pelos autores, que fez com que esta pesquisa fosse, além de qualitativa, operacionalizada num estudo filosófico, já que este é o - campo de comunicação - deste pesquisador. E por este campo de comunicação reforça-se o que já foi exposto anteriormente, isto é, o fato de eu ser professor de filosofia e ter, em minha trajetória acadêmica, implicações com o ensino de filosofia. Para Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto Córdova (2009, p. 31) “[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” E esse grupo social, que foi estudado nesta pesquisa, também faço parte. Desse modo, entendeu-se ser fundamental realizar um estudo filosófico, em outras palavras, um estudo de um professor de filosofia sobre professores de filosofia. Ademais, os autores mencionados corroboram com esse propósito ao afirmar que “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (2009, p. 32).

Com base nisso, a fim de descrever as diferentes concepções de avaliação produzidas no âmbito da educação, foram apresentadas algumas diferentes concepções para compreender-se a avaliação, em diversos autores. Outro objetivo desenvolvido nesta pesquisa foi de apresentar os aportes teóricos e legais para o ensino de filosofia. Embora isso seja detalhadamente explicado no capítulo oportuno, destaca-se que a apresentação e problematização desses aportes auxiliaram no entendimento do que significa avaliar em filosofia, tendo por base as características próprias à filosofia, bem como sobre as políticas públicas curriculares

que incidem em seu ensino. Ademais, os objetivos de “identificar e problematizar os enfrentamentos cotidianos dos professores de filosofia nos processos de avaliação” e “compreender e problematizar o modo como os professores de filosofia avaliam as habilidades filosóficas de seus alunos”, foram investigados, a partir da pesquisa empírica. Com a realização das entrevistas pretendeu-se produzir dados que promovessem questionamentos e problematizações sobre essa temática.

Além da escolha pela pesquisa qualitativa, o diário de campo foi importante para a realização de anotações sobre os dados produzidos ao longo das entrevistas, bem como para reflexões e problematizações sobre os mesmos. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.430):

Como em qualquer atividade de coleta de dados qualitativos, no final de cada jornada de trabalho é necessário preencher o diário de campo, no qual o pesquisador transcreve suas anotações, reflexões, pontos de vista, conclusões preliminares, hipóteses iniciais, dúvidas e preocupações.

Desse modo, os diários de campo são pertinentes, por oferecerem elementos para o aprofundamento das análises e dos dados produzidos. Escrever sobre o processo de produção dos dados promove uma visão ampla, contínua, reflexiva e problematizadora do que foi realizado. Nesse sentido, as informações que fizeram parte do diário no desenvolvimento desta pesquisa, foram: data, horário, narração do que foi feito, e Reflexão<sup>7</sup>.

Destaca-se também o processo de categorização das entrevistas realizadas com os professores de filosofia. Para Roque Moraes (1999), a categorização é uma etapa fundamental na análise de conteúdo, que independente de ser definida a priori, ou a partir da categorização dos dados, necessita possuir alguns critérios: serem válidas, pertinentes e adequadas. Nesta pesquisa a categorização das entrevistas foi definida *à priori*, no qual, segundo Roque Moraes (1999, p. 7) “[...] a validade ou pertinência pode ser construída a partir de um fundamento teórico”. Este fundamento teórico está no capítulo segundo desta pesquisa, o qual são as concepções de ensino de filosofia: o referencial teórico. Assim, entendeu-se que para facilitar e direcionar o processo de problematização dos dados se faria necessário pré-estabelecer quais seriam as categorias utilizadas para a investigação das falas dos professores, em vista dos autores que seriam utilizados para esta atividade. As categorias pré-estabelecidas foram: metodologias de ensino;

---

<sup>7</sup> O diário foi elaborado em um caderno grande e, a partir disso, foram produzidas cinco (5) páginas contendo as informações e reflexões sobre as entrevistas.

habilidades filosóficas; ensino e aprendizagem de filosofia; concepções de avaliação (com a subcategoria: o feedback avaliativo); e dificuldades para avaliar em filosofia. Roque Moraes (1999) destaca que as categorias à priori devem, de antemão, atender aos critérios de classificação do conteúdo. E, com estas categorias, visou-se estabelecer os critérios de categorização que além de válidos, pertinentes, são adequadas para investigar os objetivos de pesquisa do estudo.

Assim, salienta-se que o município de Santa Maria/RS, cidade para a realização da pesquisa, é sede da 8ª CRE e dela fazem parte 23 cidades<sup>8</sup>. A cidade de Santa Maria foi escolhida para a realização do estudo, por ser onde resido e também por possuir um grande número de escolas estaduais, com ensino médio. Além disso, a escolha pela cidade de Santa Maria também se deu por haver três (3) cursos de graduação em filosofia, na modalidade Licenciatura Plena<sup>9</sup>.

De acordo com a busca realizada no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Maria possui vinte e sete (27) escolas estaduais públicas de ensino médio. E, conforme será apresentado detalhadamente, foram escolhidas quatro (4) delas para a realização do estudo.

Foram escolhidas quatro (4) escolas para realizar o estudo por entender ser um número significativo para a realização da produção de dados, uma vez que representa 15% das escolas públicas estaduais existentes na cidade. Esta escolha se deu com base nas escolas de maior média de alunos por turma, pois se compreendeu a partir do relato de professor, numa entrevista realizada para o projeto “Políticas Públicas para o Ensino Médio e Ensino da Filosofia: uma analítica dos discursos”<sup>10</sup>, que o elevado número de alunos dificulta o processo de ensino por parte dos docentes. Conforme o relato deste professor torna-se muito mais difícil dar o devido acompanhamento à aprendizagem dos alunos quando eles são muito numerosos em cada turma. Segundo esse relato, são muitos alunos por turma e por escola em que ele trabalha, e isso acaba dificultando o processo de identificar e

---

<sup>8</sup> As cidades que fazem parte da 8ª CRE são: Cacequi; Dilermando de Aguiar; Faxinal do Soturno; Formigueiro; Itaara; Ivorá; Jaguari; Júlio de Castilhos; Mata; Nova Esperança do Sul; Nova Palma; Pinhal Grande; Quevedos; Santa Maria; São Francisco de Assis; São João do Polêsine; São Martinho da Serra; São Pedro do Sul; São Sepé; São Vicente do Sul; Silveira Martins; Toropi; Vila Nova do Sul.

<sup>9</sup> Os cursos de Filosofia – Licenciatura Plena, na cidade de Santa Maria, são ofertados nas Instituições: Universidade Franciscana (UFN); Faculdade Palotina de Santa Maria (FAPAS); e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>10</sup> Este foi um projeto de pesquisa, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação da UFSM, sob o número 039252, coordenado pela professora Elisete Tomazetti, do qual fiz parte.

auxiliar a cognição de cada estudante. Para este professor, um exemplo dessa dificuldade ocorre, na medida em que, ele evita solicitar trabalhos escritos para os alunos, pois teria um número muito grande de textos destes para ler e corrigir.

Nesse sentido, não se pretendeu verificar tal informação nesta pesquisa, para não fugirmos do tema central do estudo, isto é, a avaliação em filosofia. No entanto, acreditamos que a informação apresentada por este professor caracteriza um critério relevante para a escolha das escolas: a dificuldade do ensino, tendo turmas muito numerosas. E, com base nesse critério, as escolas foram escolhidas a partir dos dados do Censo Escolar de 2016, especificamente sob a relação decrescente de escolas públicas de ensino médio, que possuem a maior média de alunos por turma na cidade de Santa Maria/RS.

As quatro (4) escolas com maior número de alunos por turma em Santa Maria são identificadas<sup>11</sup> com os nomes: **Escola A** (31,8 alunos/turma); **Escola B** (30,6 alunos/turma); **Escola C** (28,9 alunos/turma); **Escola D** (28,9 alunos/turma). Ademais, das quatro (4) escolas contempladas no estudo, duas (2) localizam-se na região central da cidade, uma (1) na região oeste e uma (1) na norte. Por conseguinte, tendo delimitado as escolas para a realização do estudo, o primeiro passo do percurso metodológico foi a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de filosofia destas instituições. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 425): “[...] a entrevista qualitativa é mais íntima, flexível e aberta. Ela é definida como uma reunião para conversar e trocar informações entre uma pessoa (o entrevistador) e outra (o entrevistado) ou outras (entrevistados)”. De acordo com autores mencionados,

Para desenhar o roteiro de tópicos de uma entrevista qualitativa semiestruturada, é necessário considerar aspectos práticos, éticos e teóricos. Práticos porque devemos fazer com que a entrevista capte e mantenha a atenção e motivação do participante e que ele se sinta confortável ao conversar sobre a temática. Éticos porque o pesquisador deve pensar nas possíveis consequências que teria se o participante falasse sobre certos aspectos do tema. E teóricos porque a finalidade do roteiro de entrevista é obter a informação necessária para compreender de maneira completa e profunda o fenômeno do estudo. Não existe uma única forma de desenhar o roteiro, desde que tenhamos em mente esses aspectos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 430).

---

<sup>11</sup> Foram utilizados codinomes para preservar a identificação e o sigilo das escolas.

Em vista desses aspectos que compõem a entrevista semiestruturada, serão apresentadas algumas características das entrevistas realizadas<sup>12</sup>.

A primeira entrevista, na **Escola A**, foi realizada no dia 07 de fevereiro deste ano, 2018, somente após algumas idas à escola e muita troca de mensagens, via aplicativo de celular, com o professor desta instituição. A principal dificuldade na realização da entrevista se deu pela pouca disponibilidade do docente, uma vez que o mesmo estava recuperando as aulas referentes ao período em que ocorreu a greve dos professores estaduais. Destaco, no entanto, que a recepção da escola, bem como do professor, foram importantes para a realização da entrevista, uma vez que não houve nenhum tipo de resistência, ou empecilho de ambos. A entrevista teve 29 minutos e 59 segundos de duração, sendo gravada com aplicativo de celular e, posteriormente, transcrita. O professor em questão será chamado, na produção dos dados, pelo nome de **Rafael**.

A segunda entrevista foi realizada com o professor da **Escola B**, no dia 08 de fevereiro deste ano, 2018. Após algumas trocas de mensagem, via rede social, o professor se prontificou em participar da pesquisa, contudo, por também ter pouco tempo disponível na escola para a realização da entrevista, sugeriu que a fizéssemos em um local externo. Sua pouca disponibilidade, assim como ocorreu na entrevista da Escola A, se deu pela recuperação das aulas, referente ao período de greve. O professor sugeriu, então, que a realização da entrevista ocorresse numa cafeteria, localizada no centro da cidade, e após alguns imprevistos, de ambas as partes, foi sucedida tendo 1 hora, 18 minutos e 52 segundos de duração; a gravação desta ocorreu com aplicativo de celular e, posteriormente, foi transcrita. O professor em questão será chamado pelo nome de **Ricardo**.

A terceira entrevista foi realizada na **Escola C**, no dia 06 de março deste ano, 2018. Primeiramente, tentou-se entrevistar um professor do turno da noite, porém o mesmo estava em afastamento do trabalho por motivo de doença. No entanto, fui avisado pela coordenação pedagógica da escola que havia outro professor de filosofia, e que este exercia suas atividades no turno inverso. Após ser bem recebido nesta instituição, pela professora entrevistada e pelos gestores, realizei a entrevista, que teve a duração de 39 minutos e 28 segundos; foi gravada com aplicativo de

---

<sup>12</sup> O roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas pode ser conferido no Apêndice A.

celular e, posteriormente, transcrita. A professora em questão será chamada de **Amanda**.

A quarta e última entrevista, na **Escola D**, foi realizada no dia 09 de março deste ano, 2018. Após dialogar com a gestora pedagógica e receber a permissão desta para a realização da entrevista, foi sugerido o nome de um, dos dois professores de filosofia da instituição, com maior disponibilidade para tal. Após conversar com este professor, alinhavamos a entrevista, porém a data ainda seria marcada, já que ele estava envolvido com a realização dos conselhos de classe das turmas em que atuava. Após, algumas tentativas, via rede social, não obtive mais contato com o professor e, em vista disso, precisei contatar o outro docente da escola. Esta professora se mostrou bastante solícita e sugeriu que eu fosse até uma instituição de ensino superior, em que ela trabalha, para a realização da entrevista. Assim, a entrevista teve duração de 45 minutos e 18 segundos, sendo gravada com aplicativo de celular e, posteriormente, transcrita. A professora em questão será chamada, na produção dos dados, pelo nome de **Camila**.

É importante salientar que, após cada gravação feita pelo aplicativo de celular, o áudio gravado foi exportado para fins de edição. Este áudio foi editado com o programa “Audacity”, com a intenção de equalizar e amplificar o som gravado. Essa edição se mostrou bastante importante, pois, em muitos momentos, a qualidade do áudio ficou menos nítida. E, sobretudo, a etapa de realização das transcrições ocorreu com o maior cuidado e zelo para que esse processo fosse o mais transparente possível.

Com relação aos professores entrevistados, ressalto a dificuldade em realizar essas entrevistas, uma vez que as escolas estavam recuperando as aulas do período em que ocorreu a greve da categoria docente<sup>13</sup> e dispunham, assim, de pouco tempo disponível. Além disso, destaco o fato de todos os entrevistados serem pós-graduados (três deles com mestrado e um com uma especialização)<sup>14</sup>. Conforme os dados do Censo Escolar de 2016, em todo o país apenas 43,1% dos

---

<sup>13</sup> Embora as escolas tivessem iniciado e finalizado a greve, muitas vezes, em datas diferentes, o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CEPERS) em assembleia decidiu pelo início da greve em 5 de setembro de 2017, e ela durou até o dia 10 de dezembro. Uma das principais reivindicações do movimento grevista era pelo fim do parcelamento de salários.

<sup>14</sup> Esse aspecto merece ser destacado: como podemos pensar/problematizar a avaliação em filosofia, em que grande parte dos professores dessa disciplina, em nosso país, não possui formação na área? Essa questão não será apresentada neste momento, mas destacamos que este é mais um desafio para um tema tão importante e tão pouco debatido na filosofia.

professores de filosofia tem formação inicial nesta disciplina. Além disso, os professores entrevistados têm idades entre 36 e 56 anos.

Destaca-se que a problematização e análise dos dados apresentados nesta dissertação se deu somente nas narrativas dos professores. Em outras palavras, quando os professores afirmam que realizam determinadas atividades em suas aulas, que desenvolvem uma metodologia específica de ensino, ou mesmo que avaliam de tal forma, não observamos e investigamos as suas aulas, para confirmar essas situações. Embora tenhamos considerado que adentrar a sala de aula e acompanhar os professores teria sido bastante importante para a pesquisa, isso não foi possível devido à indisponibilidade de alguns docentes e o prazo para a finalização da pesquisa. Assim, os resultados que apresentaremos decorrem apenas das entrevistas com os professores.

## 1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

A atividade avaliativa é, por excelência, uma categoria pedagógica polêmica e complexa, porque, conforme Freitas *et al.*, (2009), ela diz respeito ao futuro, isto é, ao porvir pedagógico do aprendizado dos alunos. A avaliação, contudo, não está apenas no espaço escolar, mas em todas as práticas cotidianas em que estamos inseridos. Conforme Busato (2005), avaliamos desde a roupa que usamos para irmos num determinado local, em determinada ocasião; até livros que lemos, programas que assistimos, pessoas com quem conversamos e etc.

No âmbito educacional, a avaliação está diretamente ligada com a ideia de construção de objetivos, com a relação de méritos e deméritos, com julgamentos, com uma construção mental do docente, como uma legitimação política e etc. A avaliação, de acordo com Brandalise (2010, p. 316) “[...] contém a palavra ‘valor’ acrescida da palavra ‘ação’; portanto, não se pode fugir dessa concepção valorativa da ação educacional”. É também necessário considerar que a educação é regulada pelo Estado. E em vista dessa regulação, existem diferentes níveis de avaliação: a avaliação da aprendizagem (tema desta pesquisa), que diz respeito às atividades avaliativas que implicam na construção de saberes dos alunos; a avaliação institucional, ou seja, a que ocorre com as instituições escolares; e a avaliação das redes de ensino, que ocorre do sistema como um todo.

Apesar desta pesquisa ter se detido especificamente a avaliação da aprendizagem, é importante destacar a importância das avaliações em larga escala (ou avaliação das redes de ensino), pois elas auxiliam na elaboração de políticas públicas e estas podem, por certo, implicar na avaliação em filosofia, o qual é o tema deste estudo. Assim, a avaliação em larga escala, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é, conforme Freitas *et al.* (2009, p. 47), um instrumento para “acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas”. Para os referidos autores, quando essas avaliações são realizadas com uma metodologia adequada, podem-se obter relevantes informações sobre o desempenho dos alunos, informações sobre os professores, condições de trabalho e o funcionamento das escolas de uma determinada rede de ensino.

Outrossim, retomando à avaliação da aprendizagem, além de uma prática regulatória, ela também é uma prática que nos caracteriza como sujeitos. De acordo com Aspís e Gallo (2009, p.113):

[...] se privarmos o homem de sua capacidade avaliativa, estaremos contribuindo para a sua descaracterização, negando que desenvolva a possibilidade de humanizar-se por meio de suas opções conscientes, em um certo sentido, negando-lhe a liberdade. Por outro lado, se desejarmos humanizar o homem, podemos, também ensiná-lo a avaliar.

Ademais, para os autores mencionados, a atividade avaliativa caracteriza os indivíduos, ou seja, os humaniza por promover a possibilidade de escolha. Além da avaliação de provas, trabalhos, seminários, e por meio de outros instrumentos, Antoni Zabala (1998), que é um representante da perspectiva construtivista<sup>15</sup>, destaca também a possibilidade de avaliação dos conhecimentos procedimentais e atitudinais do aluno. Conforme o autor, os conteúdos procedimentais são um conjunto de ações ordenadas e com um fim determinado, ou seja, dirigidas para a realização de um objetivo de ordem procedimentais, tais como ler, desenhar, observar, calcular, entre outros. Os conteúdos atitudinais, por sua vez, englobam conteúdos que se podem agrupar em valores, atitudes e normas. Por exemplo, respeito aos colegas durante a exposição em um seminário, cooperação em grupo, participação das tarefas escolares, entre outros.

Cabe destacar que comumente a avaliação é pensada de modo linear, em que o professor desenvolve os objetivos/conteúdos em sua aula e, posteriormente, realiza a avaliação da aprendizagem dos mesmos. Se assim for, a concepção avaliativa do professor é subordinada ao processo pedagógico realizado em sala de aula. E, de acordo com Freitas et al., (2009, p.14):

Para uma visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejado e finalmente pela avaliação do estudante. A avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido. Dentro desta concepção, para melhorar o processo, basta a otimização de cada uma das etapas.

Nesse sentido, conforme os autores, a avaliação necessita estar presente em todas as etapas do processo pedagógico, para que possa oferecer sugestões, tanto

---

<sup>15</sup> Conforme Zabala (1998) a concepção construtivista articula uma série de princípios que permitem compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, e que se articulam em torno da atividade intelectual implicada na construção de conhecimentos.

para o professor como para o aluno, dos avanços e retrocessos em suas atividades. Como a avaliação escolar é realizada, em última instância, pelo professor é necessário que ela não seja um processo que promova a exclusão, arbitrariedades, ou o autoritarismo.

A avaliação excludente ocorre quando o aluno é deixado à parte, por não ter desenvolvido os saberes necessários. Como o professor é, em última instância, quem conceitua o aprendizado do aluno, uma vez que este não tenha atingido a construção de saberes necessários, este professor o deixa em “segundo plano”, promovendo, por exemplo, a repetência do ano letivo deste aluno. A exclusão ocorre porque, em grande medida, se visa uma homogeneização da turma no âmbito da aprendizagem e quando ocorrem as defasagens, muitos estudantes não recebem a assistência necessária, seja do professor, seja da gestão pedagógica, para superá-la. Essas práticas são muito evidentes na cultura da repetência e da evasão na educação básica brasileira. Conforme Hoffmann (2011, p.13):

Verdadeiramente, é o professor que lhe atribui um conceito, uma pontuação ou elabora um parecer sobre ele. O professor se faz partícipe dessa conceituação e é conivente, queira ou não, à construção de uma realidade escolar seletiva e excludente.

A avaliação arbitrária, por sua vez, ocorre quando há prejuízo ao estudante, pelo fato do professor ter optado por determinadas propostas de ensino engendradas em critérios duvidosos, para fins de padronização desses estudantes. A avaliação preparatória para as provas de vestibular<sup>16</sup> é um exemplo recorrente nas escolas de ensino médio. O ensino visa preparar os estudantes para realizarem as provas de vestibular e, por consequência, a sua aprovação. Não se considera, porém, que o ingresso no ensino superior não é uma demanda de todos os estudantes, visto que muitos têm outros interesses, como, por exemplo, a realização de cursos profissionalizantes. O ensino para o vestibular além de propedêutico, é fragmentado na amplitude de cada disciplina escolar, uma vez que muitos saberes são retirados das unidades didáticas, por não serem abordadas nas provas de vestibular. O ensino direcionado ao vestibular fere, conforme Hoffmann, a educação progressiva do estudante:

---

<sup>16</sup> Ao mencionar os vestibulares, destaca-se especialmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em sua proposta de reformulação no ano de 2009, que, dentre os objetivos da proposta, passa a ser utilizado como única forma de ingresso nos processos seletivos das universidades públicas federais.

Um dos fatos anuais mais contestados pela sociedade, por exemplo, é o episódio dos vestibulares. A tortura que sofrem milhares de jovens a cada ano no país é um fato que merece contínuos protestos. [...] Suas histórias, em geral, vêm demonstrar uma grande insatisfação com a prática avaliativa injusta e arbitrária que continua obstaculizando o acesso de crianças e jovens a outras séries e graus de ensino, ferindo-os no seu direito à educação progressiva e contínua (HOFFMANN, 2011, p. 9).

A avaliação autoritária está também muito frequente nas diversas modalidades de ensino. Esta avaliação está diretamente relacionada com a de cunho arbitrário, pois visa à padronização dos alunos, independente dos seus obstáculos de aprendizagem. Uma vez que o professor não consegue essa padronização, devido à subjetividade do processo de aprendizado de cada estudante, ele isola os sujeitos e, por consequência, os desqualifica. Por consequência, aquele que não se padroniza é punido pelos processos avaliativos, como provas, testes, notas, reprovação, e etc. De acordo com Hoffmann:

O autoritarismo e a arbitrariedade do processo avaliativo originam-se muitas vezes de uma incansável busca de um padrão uniforme, através da definição de critérios comparativos. Persegue-se incansavelmente o “igual” na escola e todas as diferenças são obstáculos impeditivos de aprendizagem: os alunos agitados ou muito quietos, os alunos pobres, doentes, de idades diversas, com talentos inesperados, com deficiências físicas e mentais, que falam outra língua... (HOFFMANN, 2011, p. 18).

Outro aspecto bastante preocupante da avaliação autoritária é que ela promove a competitividade e, assim sendo, fomenta rotulação e normalização dos estudantes de uma determinada turma que não são padronizados. Em diversas escolas, no âmbito da educação básica, facilmente encontra-se a turma “problemática” da instituição. Essa rotulagem começa com a avaliação segregatória, que não abarca as defasagens de aprendizagem dos alunos, e como resultado disso, marginaliza-os na escola. Dessa forma:

Que práticas são essas, entretanto, que impedem a solidariedade e união entre todos os jovens de uma grande escola, criando pequenos feudos ao longo da vida escolar, amizades exclusivas, sérias adversidades entre turmas? Sem dúvida, são práticas que exacerbam a competitividade e a diferença entre grupos, que sugerem a rotulação pelos professores das turmas melhores e/ou piores, mais e menos “adiantadas” e/ou “comportadas”, que restringem o jovem a ser amigo de poucos. Não é de estranhar o silêncio dos alunos com mais dificuldades, rotulados pelos colegas e “conhecido” pelos professores. O mesmo silêncio gerado pela resistência entre professores de diferentes séries e cursos sobre suas hipóteses, a uma discussão franca e aberta sobre entendimentos e desentendimentos em suas áreas e/ou questões de atitudes dos alunos (HOFFMANN, 2011, p. 23).

Apesar dos aspectos negativos que a indevida atenção dada à atividade avaliativa pode promover, ela é inevitavelmente necessária no ambiente escolar. A avaliação pode identificar, apontar, e promover os avanços pedagógicos necessários, tanto para o professor, quanto para o estudante. Nesse sentido, a avaliação não pode ser pensada e realizada de modo excludente, autoritário e arbitrário. Conforme Luckesi (2008), a avaliação educacional e a aprendizagem escolar são meios e não fins, que são dimensionados em um modelo de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. Além disso, a avaliação examina as práticas metodológicas do trabalho docente. Para Paulo Freire (1997, p.47):

[...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.

Assim, conforme foi indicada anteriormente, a avaliação é um tema polêmico e complexo porque diz respeito a um juízo de valor feito ao aluno. Esse tema também gera, muitas vezes, um desconforto tanto para o aluno quanto para o professor, porque está diretamente ligada à reprovação. E esta tanto pode ser entendida como reprovação parcial, ou seja, o rendimento abaixo da média esperada, quanto à reprovação no seu sentido mais grave: a repetência. Apesar disso, ela é uma importante prática institucional que precisa ser realizada nas escolas e que, e por isso, necessita ocorrer de modo mais objetivo possível, para evitar qualquer tipo de injustiça frente ao avaliado.

Ângela Dalben (2017), em um artigo fruto de sua tese de Doutorado, problematiza a avaliação escolar, com base na proposta pedagógica “Escola Plural” implantada na rede municipal de Belo Horizonte/MG, no ano de 1994. Os dados produzidos nessa pesquisa ocorreram num período de dois anos e meio, em que a pesquisadora acompanhou as reuniões coletivas de discussão sobre a proposta “Escola Plural”. Além dessas observações realizadas nas reuniões, também foram realizadas trinta e duas (32) entrevistas com professores, de oito (8) escolas selecionadas. No âmbito da avaliação, tema central deste artigo, Dalben afirma que:

A Escola Plural apresenta a concepção de avaliação como um processo que deve abranger a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, a organização do trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e, ainda, as relações externas à escola na sua relação com a sociedade e a cultura (DALBEN, 2017, p.158).

Essa concepção de avaliação, proposta pela Escola Plural, contrapõe a avaliação por notas, por considerar que esta é uma visão bastante reduzida e equivocada, uma vez que apenas reflete o desempenho cognitivo do aluno, e nunca o processo que culminou em tal resultado. Assim, já que a avaliação é considerada um exercício que possibilita a análise do conhecimento, o diagnóstico/medida/julgamento de um objeto, de acordo com a referida proposta é também uma forma de se conhecer a realidade e se refletir sobre ela. Tal reflexão possibilitaria a recriação e ressignificação das instituições escolares. Nesse sentido, Dalben menciona que o caderno da “Escola Plural” questiona o fato da avaliação da aprendizagem ser majoritariamente centrada no desempenho cognitivo do aluno, sem fazer referência a um projeto de escola, ou de trabalho docente. O mesmo caderno menciona o sentido das avaliações escolares: serviriam elas apenas para aprovar e reprovar? Conforme Ângela Dalben (2017, p.159-160):

A avaliação se constituiria num processo investigador e formativo contínuo, em que os diversos atores – professores, alunos, pais – participariam ativamente. Ao procurar romper com a avaliação somativa, abolindo as notas como o critério de comprovação de um determinado produto previamente esperado, a nova concepção de avaliação procura trazer à tona o valor dos aspectos globais de processo ensino / aprendizagem, da forma de intervenção do professor, do projeto curricular da escola, da organização do trabalho escolar, e da importância do processo de formação das identidades e dos valores pessoais.

Em outras palavras, para a autora, a avaliação proposta na “Escola Plural” é entendida como um processo relacional, que está “além” da dicotomia professor-aluno. Assim, sustenta que o processo de avaliação depende do tipo de relação que os professores possuem com a instituição escolar, bem como dos referenciais que serão construídos e assumidos nessa relação, considerando as vivências do professor/avaliador em suas vivências profissionais e pessoais. Dalben (2017), em seu estudo, evidencia a dificuldade dos profissionais compreenderem o processo, no qual estavam passando, isto é, como sujeitos/atores capazes de modificar os rumos da escola. Esses profissionais tinham dificuldades, pois teriam que incorporar um novo projeto-político-pedagógico e, com base nisso, a construção de novas práticas. Nesse sentido, Dalben (2017, p.165) conclui “[...] que os processos de avaliação escolar como mediadores da reflexão da prática docente constituem-se num processo de elaboração de conhecimento sobre a escola, da escola, do professor sobre si mesmo e sobre a sociedade”.

Alguns documentos legais para a educação têm apresentado e/ou sugerido a concepção de avaliação emancipatória, como uma construção pedagógica a ser adotada nas escolas. Um exemplo disso observa-se no documento referente à Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011 - 2014), do Estado do Rio Grande do Sul. A avaliação emancipatória visa ser democrática, que descreve, analisa e que problematiza a realidade do estudante com vistas a modificá-la. Conforme Saul (1995):

A avaliação emancipatória apresenta dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilitaria a clarificação de alternativas para a revisão desse real. Seria a situação inicial e real ofertando dados para sua transformação. O segundo objetivo acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. O sujeito aqui, submetido à avaliação emancipatória, surge como capaz de participação e de construção em sua sociedade num processo de total autonomia (SAUL, 1995, p. 61).

Assim, essa perspectiva propõe que o estudante seja, em alguma medida, protagonista da sua emancipação. Dessa forma, o processo avaliativo fomenta o pensamento crítico e reflexivo, visando uma concreta transformação do contexto em que o aluno está envolvido. Além do mais, Jussara Loch (2000) aponta que a avaliação emancipatória visa, não apenas a construção de saberes, mas tem o propósito de movimentar o currículo escolar:

[...] a avaliação emancipatória não se restringe à análise do processo de construção do conhecimento do aluno sob a responsabilidade dos educadores, mas que, a partir dela, envolve a totalidade da escola e sua relação com essa construção. Pensar, propor e fazer avaliação dentro dessa perspectiva é retomar, desvelando, todo o currículo (LOCH, 2000, p. 31).

Essa concepção tem a finalidade de rever a metodologia de trabalho em sala de aula, tanto do ponto de vista da forma de avaliação, como dos conteúdos, pois, conforme Elza Hansen e Ana Levandovski (2008, p. 13), “não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, transmissor e reproduzidor de informações”. Desse modo, não defenderemos e tampouco assumiremos essa concepção avaliativa, no entanto, ela nos proporciona

uma reflexão sobre a relevância que alguns autores do campo educacional têm disposto à temática da avaliação, visando à autonomia dos estudantes.

Por conseguinte, neste capítulo propusemos uma descrição sobre as diferentes concepções avaliativas na educação. Isto se mostrou significativo para que, a partir das análises das entrevistas, pudéssemos verificar se a avaliação em filosofia considera as características próprias da filosofia e seu ensino, ou é uma atividade meramente do campo educacional.

## **2 APORTES TEÓRICOS E LEGAIS ACERCA DA AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA**

A fim de mapear, inicialmente, os aportes teóricos referentes à avaliação em filosofia, será apresentado um estado do conhecimento, também chamado de estado da arte. De acordo com Soares (1989, p.3):

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

O estudo bibliográfico serve, conforme Bento (2012, p.1), “[...] para obter uma ideia precisa sobre o estado actual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento”. No respectivo caso, o mapeamento da produção referente à avaliação em filosofia é fundamental para evidenciar a discussão já realizada sobre este tema, e auxiliar na problematização dos dados empíricos desta pesquisa. Nesse sentido, a próxima seção apontará a produção textual referente ao aludido tema.

### **2.1 ESTADO DA ARTE SOBRE AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA**

Com vistas a problematizar a atividade avaliativa em filosofia, que é o centro desta pesquisa, será analisada e apresentada a produção bibliográfica referente a esse tema. Para esta investigação foram pesquisados artigos, dissertações e resumos expandidos.

Preliminarmente, destaca-se que no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não foi encontrado nenhum trabalho de Dissertação ou Tese que trate da temática sobre a avaliação em filosofia. O descritor utilizado foi “avaliação em filosofia”. Além do Catálogo de Teses e Dissertações, foram analisados três (3) periódicos que discorrem especificamente sobre o assunto da Educação Filosófica: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE); Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF); e Revista Digital de Ensino de Filosofia – (REFILO). A busca nesses periódicos ocorreu com a utilização dos mesmos descritores utilizados na investigação por Dissertações e Teses. Salienta-se

que a escolha desses periódicos se deu por compreendermos que tratam especificamente do ensino de filosofia. Nesses mencionados, foram encontrados três (3) artigos que problematizam a avaliação em filosofia.

Em vista do pequeno número de autores encontrados nesses periódicos, realizou-se uma investigação geral e cuidadosa no sistema de busca “Google” e encontrou-se um número relativamente maior de artigos. Não foi contabilizado, conforme se fez com os periódicos, porque existem muitos trabalhos/pesquisas que são de periódicos de Portugal e, poder-se-ia, de alguma forma, fugir do propósito desta pesquisa. Assim, nessa plataforma de busca foram escolhidos outros quatro (4) artigos em periódicos brasileiros com maior relevância para esta pesquisa, e outros três (3) de Portugal, em periódico, e-book e relatório de mestrado em filosofia. A escolha por materiais deste país se deu, pela facilidade com a língua, e, por ter escritos relevantes.

Destaca-se também que foram pesquisados, de modo complementar, os descritores “avaliação filosofia” e “aprendizagem filosofia”. O primeiro descritor mencionado foi pesquisado especificamente na Plataforma Scielo, e no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES/MEC. O segundo descritor, “aprendizagem filosofia”, foi pesquisado somente na Plataforma Scielo. Por considerar que os resultados não foram tão relevantes para auxiliar na discussão e problematização dos dados, estes textos complementares serão apresentados como um apêndice desta dissertação.

Em vista disso, o quadro abaixo identifica todos os referenciais utilizados neste estado da arte:

Quadro 2 - Estado da Arte: avaliação em filosofia

<b>Estado da Arte: avaliação em filosofia</b>			
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Fonte</b>	<b>Ano de publicação</b>
Isabel Medina Silva.	A Avaliação no Ensino da Filosofia	Periódico Philosophica (Universidade Católica Lisboa)	1996
Aires Almeida e António Paulo Costa.	Avaliação das aprendizagens em filosofia – 10.º/11.º anos	E-book	2004
José Benedito de Almeida Júnior.	A avaliação em Filosofia	Periódico Princípios – UFRN (Universidade Federal do Rio	2005

		Grande do Norte)	
Marinês Barbosa de Oliveira Dias.	Avaliação em Filosofia sim! Por que não? Uma proposta para a elaboração de instrumentos avaliativos da aprendizagem de Filosofia na Educação Básica	RESAFE – UNB (Universidade de Brasília)	2009
Katiuskalzaguirry Marçal e Elisete M. Tomazetti.	Aula de Filosofia e avaliação	Periódico Educação em Revista –UNESP (Universidade Estadual Paulista)	2011
Alejandro Cerletti.	La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos	Periódico Educar em Revista – UFPR (Universidade Federal do Paraná)	2012
Diego Augusto Doimo e Raimunda Abou Gebran.	Filosofia no ensino médio: competências e habilidades no Currículo e na avaliação	Revista Educação e Filosofia – UEMA (Universidade Estadual do Maranhão)	2015
Filomena Maria Duarte da Piedade Antunes.	A avaliação de competências no ensino da Filosofia	Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia (Universidade do Porto)	2015
Carlos Augusto Pereira de Souza.	Avaliação da aprendizagem em filosofia	RESAFE - UNB (Universidade de Brasília)	2016
Tábata Valesca Corrêa.	Reflexões sobre ensino e aprendizagem de filosofia na educação básica: um olhar sobre a avaliação na perspectiva emancipatória	REFilo – UFMS (Universidade Federal de Santa Maria)	2016

Fonte: Produzido pelo autor.

O professor José Benedito de Almeida Júnior (2005), autor de “A avaliação em filosofia”, no periódico denominado Princípios (UFRN), afirma que existem dois lados antagônicos ao se tratar da relação entre as aulas de filosofia e as avaliações nessa disciplina. O primeiro deles trata de um pedagogismo, ou seja, as discussões teóricas resumem-se às produções de caráter meramente pedagógico, não considerando as especificidades da própria filosofia. Do outro lado está uma espécie de “bom senso”, em que o professor de filosofia acredita que para avaliar na sua área basta ser ele filósofo, lançando propostas avaliativas, que respaldam suas experiências como aluno na graduação. Conforme o autor, esse segundo ponto está muito mais relacionado a preconceitos construídos, do que à reflexão das temáticas

estudadas. Júnior (2005), contrapondo essas ideias, sustenta que o processo avaliativo em filosofia deve ocorrer com a prévia definição de objetivos, em relação às habilidades exigidas em aula:

Assim como toda aula deve ter um objetivo do qual os alunos devem ter conhecimento, toda avaliação também deve ter seus objetivos e, esses, devem ser declarados aos alunos. Esses objetivos, porém, são referentes às habilidades e aos conceitos que serão exigidos e não exatamente sobre as formas de avaliação. Por habilidades em filosofia entende-se, à grosso modo, a organização textual combinando a análise da tradição crítica com os textos fontes e, por conceitos, entende-se o domínio de determinadas concepções filosóficas expostas pelos textos e nas aulas, seja dos comentadores, seja do autor principal (JÚNIOR, 2005, p. 151).

Isabel Medina Silva (1996), autora de “A Avaliação no Ensino da Filosofia” no periódico *Philosophica* (Universidade Católica Lisboa), por sua vez, defende que uma didática da filosofia não pode pronunciar o que é a “boa” ou “má” filosofia que se pratica nas escolas, nem mesmo o que se deve cobrar em termos de conteúdos em cada grau de ensino no processo de escolarização. Conforme a autora (SILVA, 1996, p. 153):

[...] só uma meta-didática, ou seja, uma reflexão acerca do tema da avaliação a partir de uma «Filosofia da Educação» poderá revelar quanto esta questão é problemática e quão frágeis e simplistas as tentativas da sua redução aos tecnicismos das “ciências da avaliação”.

Silva afirma que é importante realizar uma reconceptualização da avaliação e procurar novas definições funcionais do seu papel no ensino. Para a autora, a avaliação em filosofia necessita ser entendida como sendo integrada ao processo de aprendizagem da própria filosofia, não sendo um “corpo de instrumentos neutros”, que permite medir objetivamente o sucesso ou insucesso da aprendizagem. Além disso, para Silva (1996, p.160-161):

Um outro aspecto a considerar será a estrutura dos programas oficiais de filosofia e o modo como condicionam as práticas avaliativas. Por um lado, a escassez de desenvolvimento das rubricas programáticas, a ausência de textos de leitura obrigatória ou de referências temáticas precisas situadas em autores ou períodos históricos determinados, por outro, a preocupação metodológica e didática de deixar em aberto questões a serem “descobertas” pelos alunos no processo da aprendizagem com o decorrer das actividades a realizar na sala de aula, se dão aos programas flexibilidade e abertura, dão-lhe também um elevado grau de indefinição. [...] Deste modo, o cumprimento dos objectivos do programa impõe condicionalismos internos às práticas de avaliação, as quais, como se sabe, deverão ter em conta, os objectivos da aprendizagem, os conteúdos programáticos no seu respectivo grau de complexidade e de desenvolvimento, e as estratégias didáticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

- Sugere-se uma orientação nos processos da avaliação curricular da disciplina prioritariamente baseada nas competências ou qualidades reveladas pelo aluno ao longo da aprendizagem, e não centrada nos conteúdos.
- Por último, propõe-se ainda que a investigação didáctica no domínio disciplinar da filosofia procure centrar a avaliação em modelos qualitativos que apontem para uma visão holística da aprendizagem, tendo em conta o desenvolvimento do aluno, quer no domínio cognitivo, quer nos domínios psico-afectivo e psico-social. A aplicação de modelos de avaliação inovadores nas suas perspectivas exigiria uma concomitante formação específica dos professores na área da avaliação, já que seria necessário não somente descondicionar algumas rotinas avaliativas longamente enraizadas nos hábitos dos professores, mas simultaneamente criar condições para novas atitudes e práticas avaliativas.

Isabel Medina Silva problematiza a estrutura dos programas de filosofia e o modo como eles condicionam as suas práticas avaliativas. Afirma que esses programas não existem em grande número e que eles possuem alguns problemas, como a falta de indicação de leituras obrigatórias, ou de autores específicos a determinados períodos da história. E aponta para a preocupação didática e metodológica de muitos professores em deixar “flexível” o ensino ao aluno, fazendo-o com questões mais “abertas”, implicando em menos rigor filosófico. Para isso, a mencionada autora sugere que a aprendizagem seja centrada no aluno, com avaliações qualitativas, focadas não apenas no conhecimento cognitivo deste, mas também nos domínios psico-afectivo e psico-social do mesmo.

Katiuska Marçal e Elisete Tomazetti (2011), autoras de “Aula de filosofia e avaliação” no periódico Educação em Revista (UNESP), apresentam os resultados de uma pesquisa desenvolvida durante o ano de 2008, no qual foram analisadas as entrevistas realizadas com professores de filosofia, de escolas da rede pública estadual de ensino médio, da cidade de Santa Maria/RS. Além disso, foi produzido um relato etnográfico elaborado a partir da observação em uma turma de ensino médio. As entrevistas semiestruturadas possuíam trinta (30) questões previamente estabelecidas. De acordo com o estudo, a avaliação do professor de filosofia, em sua aula, resumia-se às atividades que pretendem designar os “[...] níveis de conhecimentos adquiridos, em referência a um corpo de conteúdos pré-estabelecido, e normalmente atende ao cronograma letivo (por exemplo: provas bimestrais, recuperação semestral, ‘trabalhinhos’ semanais etc.)” (MARÇAL; TOMAZETTI, 2011, p. 98). Para as autoras, a avaliação está muito mais atrelada às questões práticas, como o imperativo de prestar contas e cumprir os cronogramas didáticos, que, em muitos casos, nem foi criado por esses professores. Evidenciaram

também que as principais atividades realizadas em sala de aula eram a leitura e a escrita:

De acordo com as informações desses docentes, a avaliação em Filosofia baseia-se principalmente em trabalhos escritos. Há professores que afirmam dar provas por terem muitas turmas, mas também há aqueles que dizem avaliar conforme o nível de aprendizagem ou a criatividade de cada aluno. Também são citados trabalhos em grupos, pesquisa e debate. Não obstante essa variedade de opções pode-se inferir que a possibilidade de averiguação da aprendizagem, em Filosofia, acontece primordialmente através de atividade de leitura e de escrita dos estudantes (MARÇAL; TOMAZETTI, 2011, p. 99).

Apesar disso, Marçal e Tomazetti destacam que a utilização do texto clássico ainda é muito incipiente. Apontam para a necessidade de se utilizar o texto, enquanto fragmentos, “[...] mas não desconhecendo as dificuldades de acesso dos estudantes e, ao mesmo tempo, o auxílio de outras formas de linguagem que não apenas a escrita” (MARÇAL; TOMAZETTI, 2011, p. 100). Ademais, outra questão que as autoras apresentam diz respeito à valorização da subjetividade e da opinião do aluno em atividades avaliativas. E disso surge um dilema para o professor: como se pode medir a aprendizagem do aluno, com base em sua opinião ou subjetividade? As autoras sugerem que a avaliação dessa subjetividade necessita ter critérios estabelecidos pelo próprio professor.

Aires Almeida e Antônio Paulo Costa (2004), autores portugueses do e-book “Avaliação das aprendizagens em filosofia – 10.º/11.º anos”, consideram que a avaliação na disciplina filosofia implica em dificuldades para professores e alunos, pois esta avaliação possui um caráter majoritariamente subjetivo. E, de acordo com os mesmos, pode-se facilmente confundir a subjetividade com a arbitrariedade. Dessa forma, entendem ser fundamental justificar e fundamentar a avaliação dos alunos, ainda que isso seja difícil, com critérios os mais objetivos possíveis. Mesmo assim, o professor pode reconhecer que esta justificativa, em determinados casos, não é suficiente, uma vez que os resultados se mostram insatisfatórios. Para os autores, a avaliação em filosofia deve ser pautada em competências filosóficas e não filosóficas:

À pergunta «o que deve ser avaliado em Filosofia?» temos, pois, de responder com a identificação daquelas que se consideram ser as competências filosóficas básicas, distinguindo competências filosóficas de competências não filosóficas. Da identificação de tais competências depende o tipo de actividades a seleccionar, bem como os instrumentos de avaliação a utilizar, e não o inverso, como muitas vezes se verifica. Isto significa que não faz qualquer espécie de sentido começar por decidir se os

alunos vão ter de fazer um trabalho individual, ou apresentar uma exposição oral, ou resolver um teste escrito, sem antes saber que competências podem e vão ser avaliadas mediante tais actividades (ALMEIDA; COSTA, 2004, p. 7).

De acordo com Almeida e Costa (2004), os conteúdos que caracterizam a disciplina filosofia são os seus problemas, suas teorias e seus argumentos. É, por isso, que se faz necessário que o estudante seja capaz de “[...] (i) identificar argumentos, de (ii) avaliar argumentos e de (iii) inserir esses argumentos no seu contexto filosófico, confrontando-os com os argumentos de outros filósofos” (ALMEIDA; COSTA, 2004, p. 16).

Filomena Maria Duarte da Piedade Antunes (2015), autora portuguesa de “A avaliação de competências no ensino da Filosofia”, ao analisar a obra dos autores anteriormente citados, afirma que, para eles:

[...] existem três categorias de competências filosóficas em torno das quais se deve organizar o processo ensino aprendizagem e a avaliação. Primeiro - as competências relativas aos problemas filosóficos e as disciplinas com que eles interagem onde se distingue: formular clara e corretamente os problemas filosóficos; mostrar que são importantes; distinguir os problemas filosóficos dos não filosóficos. Segundo - as competências relativas às teorias filosóficas destacando: identificar e nomear teorias filosóficas; reconhecer se a teoria resolve ou não o problema; conhecer críticas à teoria; comparar a teoria com outras; mostrar que a teoria levanta novos problemas. Terceiro - as competências relativas aos argumentos filosóficos distinguindo: identificar argumentos filosóficos clássicos e comuns; avaliar argumentos do ponto de vista lógico (validade, força, solidez); comparar com outros; propor argumentos novos. Não obstante, o trabalho com os argumentos deve ser feito em três direções distintas: competência atitudinal, lógica e cognitiva (ANTUNES, 2015, p. 42).

Em seu relatório realizado no âmbito do mestrado em ensino de filosofia, Antunes afirma que Almeida e Costa (2004) fizeram questão de categorizar as diferentes competências que o aluno necessita em uma aula de filosofia, a saber: as competências conceituais, que dizem respeito ao significado dos conceitos utilizados, tendo empregado o correto uso do vocabulário filosófico; as competências linguísticas, que tratam de analisar, sintetizar, interpretar textos, e a adequada compilação de ideias; e, por fim, as competências atitudinais, que são a conduta de ouvir, respeitar, apresentar e justificar e aceitar ideias, bem como, argumentos.

Marinês Barbosa de Oliveira Dias (2009), a autora de “Avaliação em filosofia sim! Por que não? Uma proposta para a elaboração de instrumentos avaliativos da aprendizagem de filosofia na Educação Básica”, na revista RESAFE (UNB), afirma que os livros didáticos também deveriam auxiliar na construção de competências filosóficas. No entanto, eles reservam um limitado espaço para essas questões. Os

livros didáticos, de modo geral, estão majoritariamente compostos por orientações de conteúdo e metodologia, deixando pouco espaço para a avaliação.

Ademais, a autora destaca que para o ingresso de estudantes em instituições de ensino superior há de se realizar uma prova, e, então, deve-se reconhecer a existência de saberes específicos ao campo da filosofia. E esses saberes podem ser verificados de modo objetivo, por via de instrumentos avaliativos, assim como ocorre com as outras disciplinas escolares. Para a autora, essa verificação avaliativa, nas escolas, costuma ser feita em relação aos conhecimentos relativos à história da filosofia, embora, segunda ela, muitos professores acabem optando pelo “ensinar a filosofar”<sup>17</sup>. Nesse sentido, os saberes conceituais da filosofia ficam à parte, na medida em que tais professores priorizam o “saber filosofar”, ou seja, o “pensar bem”, com criticidade, autonomia e criatividade. Essa falta de objetividade nos processos avaliativos é mencionada por Marinês Dias (2009, p.57), na medida em que:

A objetividade ou subjetivamente na avaliação não dependem apenas de saber se o teste pode ser aplicado no formato de perguntas diretas ou questões dissertativas; prova de múltipla escolha ou trabalho em grupo; mas sim de saber quais conteúdos foram escolhidos pelo professor nas suas aulas, e por que os escolheu; que quer ele realmente ensinar e a partir de quais métodos e recursos está ele tentando fazer isso.

A autora ainda ressalta que existem três tipos de preconceitos, sob o modo como a disciplina filosofia é vista no âmbito escolar e que, por consequência, implica na avaliação em sala de aula. O primeiro deles diz respeito ao fato da aula de filosofia ser um espaço para debater e opinar sobre assuntos polêmicos. Esse modo de pensar fica pautado na mera troca de opiniões (*doxa*), não avançando para uma construção racional do conhecimento (*episteme*). O segundo preconceito ocorre na medida em que se considera impossível existir uma forma correta de pensar, uma vez que as pessoas possuem diferentes opiniões. Nesse sentido, como não haveria a “forma correta” do pensamento, avaliar na aula de filosofia é algo desnecessário. O terceiro preconceito é que não há conteúdos específicos da filosofia para ser ensinado em sala de aula e, em vista disso, não há algo para ser aprendido pelos alunos. Assim, ocorreriam “investigações coletivas” sobre os conteúdos que, supostamente, são problemas a serem resolvidos, sendo diretamente relacionado ao

---

<sup>17</sup> Não será dado enfoque a dicotomia “ensinar filosofia” x “ensinar a filosofar”, uma vez que esse é um falso dilema, mesmo a própria autora Marinês Barbosa de Oliveira Dias (2009) aponta em seu texto. Não há como pensar no ato de filosofar, sem ter a base história que propicia tal atividade.

cotidiano dos alunos. Ademais, Marinês Dias (2009), afirma que a seleção dos conteúdos é fundamental para dissolver esses preconceitos e, por consequência, auxiliar no processo avaliativo do estudante. Ela destaca quatro (4) dimensões desses conteúdos a serem trabalhados e avaliados em aula: a conceitual; a histórica; a procedimental; e a atitudinal. Assim:

O **conteúdo conceitual** de Filosofia refere-se aos conceitos filosóficos a serem compreendidos, confrontados, assimilados, reconstruídos e atualizados pelos alunos. O **conteúdo histórico** refere-se à História da Filosofia. A Filosofia ocupa um lugar na história da humanidade que pode ser mapeado, localizado e demarcado. A história da Filosofia é a documentação do pensamento, ideias e conceitos filosóficos em seu movimento diacrônico, ou seja, sua sucessão temporal e suas relações entre si e com as ações e construções humanas. O **conteúdo procedimental** por sua vez, é relativo à capacidade de raciocinar a partir desses determinados conteúdos (conceitual e histórico)... Envolve o saber-fazer filosófico, ou seja, o filosofar. A dimensão **atitudinal do conteúdo** da Filosofia está presente no cotidiano da sala de aula, envolvendo valores, atitudes, normas, posturas que influenciam nas relações e interações desenvolvidas durante as atividades (DIAS, 2007, p. 60-61, grifos do autor).

Diego Augusto Doimo e Raimunda Abou Gebran (2015), autores de “Filosofia no ensino médio: competências e habilidades no Currículo e na avaliação” publicado na revista Educação e Filosofia (UEMA), apresentam um estudo realizado em algumas escolas do Estado de São Paulo sobre a importância do acompanhamento de aprendizagens, com base na realização de provas escritas. Os referidos autores destacam, nesta pesquisa, que o Estado de São Paulo delimitou determinadas competências como as norteadoras do processo educativo em filosofia, priorizando a competência de leitura e escrita. Num estudo quali-quantitativo, a investigação dos autores pretendeu analisar se, numa prova objetiva de filosofia, era possível apreender determinadas habilidades dos alunos. Das quatro (4) questões aplicadas, em apenas uma (1) houve um desempenho insuficiente de habilidades desejadas, contudo, nas demais não ocorreu o progresso esperado. Assim, conforme os autores:

A avaliação em filosofia deve ocorrer de forma integradora, ou seja, a prova objetiva deve ser entendida como um dos instrumentos avaliativos, que pode contribuir para mensurar quantitativamente se as habilidades foram desenvolvidas e puderam ser alcançadas. Porém, de nada adianta resultados quantitativos se não houver uma reflexão qualitativa desses resultados, a ponto de despertar no professor a necessidade de se buscar novas alternativas no ensino e oferecer também mudanças nas condições de aprendizagem dos alunos (DOIMO; GEBRAN, 2015, p. 10-11).

Desse modo, para os autores, a competência de leitura e escrita pode ser avaliada com base em provas, para mensurar os avanços pedagógicos dos

estudantes. No entanto, é necessário que esse instrumento possa servir de reflexão sobre os resultados alcançados e que promova, se necessário, mudanças no processo de ensino e aprendizagem, que envolva o professor e o aluno. Dessa forma, o professor de filosofia “[...] deve fazer o uso das provas escritas de caráter objetivo em seus processos avaliativos, onde, através de testes de múltipla escolha poderá se obter resultados para fins de acompanhamento educacional” (DOIMO; GEBRAN, 2015, p. 5).

Tábata Valesca Corrêa (2016), autora de “Reflexões sobre ensino e aprendizagem de filosofia na educação básica: um olhar sobre a avaliação na perspectiva emancipatória”, publicado na Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFILO/UFSM), por sua vez, sustenta que o processo avaliativo ocorre ultrapassando a formalidade da prova e do teste. O processo caracteriza-se, assim, pela construção dialógica, em que o professor fala – com – o aluno e não – sobre – o aluno. Conforme a autora,

[...] a avaliação deve se constituir no acompanhamento da compreensão filosófica do aluno acerca de determinadas questões e do desenvolvimento da capacidade de filosofar, consoante à perspectiva que o professor tem dessa ação (CORRÊA, 2016, p. 81).

Nesse sentido, Corrêa defende uma filosofia e um filosofar que tornem claros os objetivos, e o “que se quer” com esta disciplina, e “a que se quer chegar” com ela em sala de aula, ou seja, sua finalidade. E, em vista disso, o papel do professor é fundamental. Sob esse aspecto, no que concerne ao ensino e à aprendizagem em filosofia, segundo a autora (2016, p. 86),

[...] desenvolve-se um alto nível de abstração na dimensão do pensamento e da reflexão que torna a aprendizagem mais dificilmente passível de verificação pelo professor, e nesse sentido a aprendizagem não pode ser simplesmente constatada e medida por uma nota. Isso torna o processo avaliativo muito complexo e exige do professor a análise aprofundada sobre os objetivos da filosofia que se ensina; o domínio de conteúdos filosóficos e da história da filosofia; a competência do filosofar; e acima de tudo, inflige ao professor “uma relação epistemológica com o aluno”.

Contrária a simples constatação e medição da aprendizagem por notas, a autora mencionada sugere que a avaliação seja de caráter emancipatório, ou seja, que potencialize uma formação crítica nos jovens, com relação ao mundo, promovendo a construção de saberes pelo filosofar (CORRÊA, 2016).

Carlos Augusto Pereira de Souza (2016), autor de “Avaliação da aprendizagem em filosofia”, na Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação,

(RESAFE/UNB), ao discorrer sobre as questões referentes ao ensino e a avaliação da aprendizagem em filosofia, problematiza a utilização dos instrumentos nessas avaliações:

Assim, as prova objetivas, testes estandardizados, observação através de categorias operativadas, embora permitam uma maior exatidão dos dados recolhidos, rompem com a naturalidade da conduta habitual dos alunos e podem comprometer, não só a relação pedagógica, como a possibilidade de desenvolvimento dos mais elevados níveis do desenvolvimento pessoal cognitivo e afetivo. Por outro lado, a procura de modelos quantitativos rigorosos nos processos de avaliação baseia-se numa concepção tradicional de escola para a qual o que mais importa são os resultados alcançados pelos alunos e não o processo de desenvolvimento dos sujeito (SOUZA, 2016, p. 39).

Em vista disso, o autor sugere um currículo estruturado com base em competências e habilidades, no qual se ofereçam os conteúdos propostos de modo mais adequado, considerando cada série do ensino médio. Pondera também que o ensino de filosofia necessita ser voltado para o diálogo e para a reflexão crítica e, portanto, a avaliação terá que ocorrer de modo integrado, sendo as provas objetivas, por exemplo, como um dos instrumentos avaliativos. Ela pode contribuir para mensurar quantitativamente as habilidades que foram alcançadas. No entanto, o autor afirma que nada adianta se esses valores quantitativos não forem analisados qualitativamente. E, em outras palavras, é necessário haver uma reflexão desses resultados, a fim de que promova no professor a busca por novas alternativas de ensino, que implique em mudanças que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Para Souza (2016, p. 40), o professor de filosofia necessita pensar integralmente a avaliação no contexto “[...] dos processos de aprendizagem da própria filosofia e não concebida como algo estranho, que permitam medir de forma objetiva o sucesso ou insucesso da aprendizagem”.

Ademais, destaca-se, como fechamento deste estado da arte, a análise feita por Alejandro Cerletti (2012), autor de *“La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos”* no Periódico Educar em Revista (UFPR). Neste artigo, o autor enfatiza que há na educação uma dimensão política e outra pedagógica. A dimensão política se reflete na institucionalização do controle sobre o que se aprende. Salienta também que, nos dias de hoje, a principal referência feita sobre a dimensão política da educação está na concepção de que a escola deve formar cidadãos. Para Cerletti (2012, p. 57), o significado dado para a cidadania nos dias de hoje “[...] más allá de declaraciones abstractas, bajo la impronta del capitalismo

contemporáneo, y sustentada teóricamente en diferentes concepciones del liberalismo, em su amplio espectro”. Esta dimensão política (liberal) perpassa a escola. Assim, a avaliação institucional pressupõe a hierarquização meritocrática e competitiva dos melhores e dos piores. A ordem institucional prega a necessidade de se garantir o acesso a todos, mas isso ocorre dentro de uma sociedade que discrimina.

Outrossim, para o autor mencionado toda a avaliação, em maior ou menor grau, é um procedimento que visa à normalização. Percebe-se, neste caso, a influência de Michel Foucault (1987), na reflexão de Cerletti. O filósofo francês considera que as penalidades que ocorrem nas instituições normalizam os indivíduos, pois os submetem a comparação, diferença, hierarquia, homogeneização e exclusão. Em outras palavras, as penalidades – individualizam - os sujeitos, permitindo medir os seus níveis, e desníveis. Para Cerletti, a avaliação localiza cada aluno, dentro de uma ordem normal de distribuição, e os compara com base em suas diferenciações. “Cuando se evalúa, se discrimina, no sólo respecto de un saber adquirido o no, sino respecto de cada uno de los que aprenden, en el contexto particular de ese aprendizaje y respecto del sistema en general” (CERLETTI, 2012, p. 60). E é nesse sentido, institucionalizada e normalizadora, que a avaliação no ensino de filosofia ocorre e ganha uma “conotação Estatal”. De acordo com o autor, mesmo com a dimensão política do ensino da filosofia, é necessário que o professor tenha uma concepção de ensino, e que exista algum tipo de correlação entre essa concepção com as propostas avaliativas que ele adota.

Salienta também que é desejável que os alunos não apenas reproduzam conteúdos tradicionais de filosofia, mas que em certa medida possam se apropriar deles. E para que os alunos comecem a filosofar, em alguma medida, necessitam ser orientados e avaliados dessa forma. Dessa forma, Cerletti ressalta que o filosofar não representa meramente o aluno dominar as habilidades argumentativas, já que estas seriam apenas algumas condições para que isso ocorra. O filosofar é da ordem do subjetivo e, por isso, difícil de ser avaliado. Mas há a instância objetiva, dos saberes histórico-filosóficos necessários ao filosofar, que devem ser avaliados. Essa relação entre o objetivo e o subjetivo torna a filosofia institucional uma atividade bastante complexa.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE FILOSOFIA: O REFERENCIAL TEÓRICO

Para além do estado da arte proposto anteriormente, serão apresentadas algumas concepções de ensino de filosofia imprescindíveis na análise das falas dos professores entrevistados. Nesse sentido, as concepções dos autores mencionados referem-se à: Lidia Maria Rodrigo (2009), Alejandro Cerletti (2009), Renata Aspis e Silvio Gallo (2009), Silvio Gallo (2008; 2012), Walter Kohan (2008) e Guillermo Obiols (2002).

Para Lidia Maria Rodrigo (2009), do ponto de vista instrumental, a didática da filosofia necessita alcançar duas finalidades: a primeira diz respeito a criar mediações pedagógicas que auxiliem no processo de aprendizagem dos alunos, e a segunda finalidade é a de promover a transição para que os estudantes possam vir a pensar por contra própria, de tal modo que possam, gradativamente, dispensar a mediação do professor, construindo sua própria mediação com a filosofia. A autora sugere que para a aprendizagem da filosofia ocorrer não é necessário colocar o aluno em contato imediatamente com as diversas doutrinas e sistemas filosóficos, mas propor questionamentos de situações cotidianas e atuais. Nesse sentido, “[...] a história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passa a ser solicitada por interrogações postas no presente” (2009, p. 51). Ademais, conforme Rodrigo:

Para instaurar uma postura indagadora, introduzindo o aluno a um conhecimento filosófico que, mais do que erudição acadêmica, seja significativo para ele, é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicita algo que ele não consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficas e as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações (RODRIGO, 2009, p. 57).

A autora propõe um encontro entre o histórico e o atual, isto é, entre a produção filosófica e as questões referentes à contemporaneidade. E, influenciada por Frédérick Cossutta, Lidia Maria Rodrigo também destaca a importância da utilização de conceitos filosóficos nas aulas de filosofia. Desenvolver esses conceitos em aula, que são objetos de pensamentos, ou representações mentais

abstratas e universais<sup>18</sup>, representa um desafio para o professor de filosofia. E como explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato de um filósofo e o mundo concreto? A autora, (2009, p. 61), entende que “[...] a relação entre o conceito e o real pode ser explicitada em termos mais simples lançando-se mão de elementos não conceituais”. Platão, por exemplo, utilizou-se de alguns mitos para desenvolver o seu pensamento conceitual. Nesse sentido, Rodrigo sugere a utilização de metáforas, analogias, comparações, exemplificações e etc.

E no que concerne à atividade avaliativa em filosofia, a autora considera esta uma etapa educativa que deve englobar o processo, em sua totalidade, isto é, não apenas os alunos, mas também o professor. Assim, a aprendizagem e o ensino são indissociáveis e, por isso, a avaliação abrange a atividade docente também. Com isso, quer dizer que os bons e os maus resultados oferecem subsídios para o professor adequar seus procedimentos de ensino, bem como oferecer a necessária ajuda para os alunos superarem suas dificuldades. Ademais, para Rodrigo (2009, p. 95) “[...] é importante determinar previamente os aspectos que serão avaliados, assim como seus critérios, uma vez que tais parâmetros poderão balizar a própria execução do trabalho”. Outrossim, a autora entende que é importante o professor examinar não apenas os conteúdos conceituais assimilados pelos alunos, mas também as competências e habilidades relacionadas à esses conteúdos, como a capacidade de compreender, problematizar e interpretar os textos, estruturar logicamente o raciocínio, expressar o pensamento numa redação coerente e etc.

Lídia Maria Rodrigo (2009) também sustenta a importância dos alunos participarem do processo de correção das atividades avaliativas, pois é uma oportunidade destes aprenderem com os seus próprios equívocos. Desse modo, “[...] a avaliação torna-se mais educativa quando o aluno participa ativamente de todo o processo, e não apenas como um executor de tarefas” (2009, p. 96).

Alejandro Cerletti (2009, p.33) sustenta que há duas dimensões do ensinar e do aprender filosofia: “[...] uma dimensão [...] ‘objetiva’ (a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentaristas, etc.) e outra ‘subjetiva’ (a novidade para aquele que filosofa: sua apropriação das fontes, sua re-criação dos problemas, sua leitura do passado, etc.)”. Essa relação, para o autor, produz o filosofar, ou seja, uma intervenção nos saberes de um campo já estabelecido, que auxilia os sujeitos a

---

<sup>18</sup> Definição de Lidia Maria Rodrigo (2009, p. 59).

pensarem problemas do seu mundo, a partir, ou contra, uma determinada filosofia. A avaliação na aula de filosofia deve considerar essas duas dimensões. Conforme Cerletti (2009, p. 81):

[...] para começar a vislumbrar uma didática da filosofia, deveremos ter presente algumas questões. Em primeiro lugar, considerar que a sala de aula é um âmbito em que é possível formular perguntas filosóficas com a radicalidade que elas implicam, e não um lugar em que o professor somente oferece respostas a perguntas que seus alunos não formularam. De maneira correlata, sustentar que ensinar filosofia exige a construção de um âmbito para o filosofar. O objetivo final de todo o professor de filosofia deverá ser fazer de seus alunos, em alguma medida, filósofos.

Assim, não há como o professor elaborar didaticamente uma aula de filosofia, que implique necessariamente no surgimento do pensamento do estudante. E isso não é algo de ordem negativa, pelo contrário, é uma possibilidade filosófica da emergência da reflexão. Para atingir essa proposta, Cerletti sugere que o professor diferencie os momentos didáticos de sua aula em início, desenvolvimento e conclusão, definindo estratégias que considerem as inquietudes dos alunos. Para o autor, o professor deve estipular diversos recursos didáticos e dispor de variados critérios de avaliação, que não apontem à mera repetição, mas, ao contrário, promovam a elaboração coletiva e pessoal desses alunos. E sob esse aspecto, recomenda que o professor formule perguntas filosóficas que façam os alunos pesquisarem e utilizarem os textos filosóficos, para tentar resolver essas questões.

Aspis e Gallo (2009), por sua vez, defendem o ensino de filosofia como experiência filosófica, a partir de ensaios filosóficos, isto é, com base na escrita filosófica, uma vez que esta pode levar à criação de conceitos que visem solucionar inquietudes próprias aos alunos. Os autores afirmam que se alegarmos que a filosofia é uma disciplina “de pensamento”, temos que considerar os seus três sentidos: o primeiro sentido é a de enunciação de discursos, já que ela é uma forma de delimitar as fronteiras do campo do saber; o segundo sentido é o de experimentar uma recongnição, ou seja, de pensar novamente aquilo que já foi pensado anteriormente, como uma novidade, como uma criação; e o terceiro sentido é de que ela é uma forma de aprendizado, ou um tipo de educação ao pensamento, uma vez que promove orientações que tornem o pensamento possível. Contudo, os autores destacam que a nossa educação atual coloca o aluno numa grande engrenagem, em que cada um é condicionado a ocupar o seu próprio lugar nessa sociedade

competitiva. E a implicação direta disso é que a produtividade está dentro das escolas. Desse modo:

[...] a prática da avaliação, que poderia ser uma prática geradora de construção de relações dialógicas, muitas vezes, passa a ser colaboradora do estabelecimento de relações hierarquizadas e pautada em antagonismos, uma prática de controle submissa à ordem geral. Por meio de processos avaliativos classificatórios e seletivos, inventam-se dois polos contrários: o do saber e o do não-saber, e assim se determina o lugar que cada um deve ocupar no processo de ensino (ASPIS; GALLO, 2009, p. 114).

Aspis e Gallo (2009) acreditam que a avaliação poderá ocorrer em duas dimensões: no processo do filosofar; e como instrumento para tomada de consciência e de auxílio na aprendizagem do aluno. No processo do filosofar, entende-se o ensino de filosofia como uma produção de filosofia e o processo avaliativo é pertencente a ela. Desse modo, a criação em filosofia é propriamente autoavaliativa: “[...] trata-se de rever e reorientar-se no pensamento a cada parágrafo, a cada insight, a cada avalanche e cansaço, relendo-se. O pensamento filosófico é repensamento, é ruminar” (2009, p.116). Os autores entendem que por isso o processo de filosofar é autoavaliativo, dado que o desenvolvimento da cognição necessita ser avaliado para que se possa avançar, a fim de que se possa criar conceitos ou entender como eles foram criados. E a segunda dimensão é da compreensão da avaliação como um todo, isto é, como instrumentos no desenvolvimento do ensino. Esta dimensão trata de “[...] dar instrumentos aos alunos para que possam perceber seu processo, para que possam praticar sua capacidade humana de julgar a si mesmos, desta vez dentro do seu movimento de experiência filosófica” (2009, p.117). Dessa forma, os professores necessitam planejar as suas atividades avaliativas, em que essas atividades ensinem os alunos a definirem o que é necessário para que eles tenham um pensamento filosófico, isto é, um pensamento que além de considerar os conceitos filosóficos, também possua o rigor necessário para tal.

E no que tange ao modo de avaliação, Aspis e Gallo afirmam que a avaliação deve ser entendida como um instrumento, que irá avaliar exatamente o que foi planejado em cada passo didático das aulas. A atividade avaliativa, a qual os autores entendem como processo, necessita assumir o papel formador, em que o professor previamente aponta quais critérios irá avaliar os alunos nas tarefas. Renata Aspis e Silvio Gallo destacam, no entanto, que as etapas de sensibilização e

problematização<sup>19</sup> não são as mais propícias de se avaliar, uma vez que não se pode julgar, ou mesmo quantificar o quanto o estudante se sensibilizou com um tema, e o quanto se envolveu para a elaboração de problemas. Todavia, sugerem que o professor faça anotações (objetivas) sobre o modo como o estudante interviu nas aulas, as leituras que ele menciona, a sua atenção, o auxílio a outros colegas e etc. Na etapa do estudo filosófico, os autores recomendam que os alunos leiam textos de filósofos, para que possam se apropriar dos textos, com dúvidas e apontamentos:

A cada texto filosófico estudado pode-se pedir que os alunos produzam um pequeno texto, com suas próprias palavras, para dizer como que o filósofo trata o problema estudado, exercício de tradução. Esta é uma boa forma de garantir minimamente que os alunos se apropriem dos conceitos estudados. Depois quando já tiverem estudado dois filósofos, podemos pedir que façam um pequeno texto comparando as formas como cada um dos filósofos estudados tratou os problemas, guardando as diferenças históricas (ASPIS; GALLO, 2009, p. 120-121).

Nesse sentido, os autores valorizam importância da leitura de textos filosóficos por parte dos alunos, como uma possibilidade de sua apropriação para que posteriormente possam escrever sobre eles.

Silvio Gallo (2008) afirma que no exercício da filosofia não pensamos por palavras, mas utilizamo-nos delas como ferramentas para expressar os conceitos, figuras, imagens e etc. Isso quer dizer que na filosofia as palavras são utilizadas como instrumentos para expressar os conceitos. Eles são, portanto, essenciais no pensamento filosófico. De acordo com Gallo, o campo da oralidade tem seu foco na educação, na atividade do aprender pela experimentação de cada um, ao passo que a tecnologia escrita tem seu o foco educacional no caráter do ensino, isto é, no modo como o professor “[...] molda todo e cada aluno segundo um método, segundo uma técnica” (2008, p. 72). Assim, de acordo com o autor:

[...] se queremos, ao contrário, investir no exercício da filosofia como experiência do pensamento, com o trato com os conceitos, precisamos mudar o foco do ensino para o aprendizado. Isto é, deslocar o processo educativo da filosofia do “ensinar a pensar”, foco serializante e generalizante que parte do professor e de seu método para atingir coletivos de estudantes, para um “aprender a pensar”, em que o foco esteja no processo singular de pensamento de cada um. E, para isto, não há método. (GALLO, 2008, p. 73).

---

<sup>19</sup> Perspectiva metodológica que, influenciada pelo filósofo francês Gilles Deleuze, aponta para a criação de conceitos.

Desse modo, Silvio Gallo apresenta uma metodologia que inverte a lógica do aprendizado, em que o professor não ensina como se deve pensar, mas fomenta em seu aluno que este “aprenda a pensar”. Para o autor, nós professores treinamos os nossos alunos para fazerem o mesmo que nós, ou seja, para pensarmos que as “palavras” são a única possibilidade de produzir filosofia (isso quando se permite que eles aprendam a filosofia). Assim, sugere que o professor de filosofia seja uma espécie de “motor de arranque” do ato de pensar por conceito em cada aluno de sua aula. Necessita ser um professor que esteja aberto às situações que ocorrem em sala de aula, no sentido de convidar “[...] cada aluno a fazer seu próprio movimento de pensamento” (GALLO, 2008, p. 76).

No que se refere à avaliação, Gallo (2010) recomenda que o professor se concentre em constatar algumas questões, a saber:

- Dado um determinado tema filosófico, o estudante foi capaz de identificar o problema que está por trás dele?
- Dado o desenvolvimento de um tema por um determinado filósofo, o estudante foi capaz de identificar o problema ou conjunto de problemas que mobilizaram seu pensamento?
- Lendo um texto filosófico a partir de um determinado problema mobilizador, o estudante foi capaz de identificar o conceito ou conceitos produzidos pelo filósofo para enfrentar este problema? O estudante foi capaz de recriar o conceito do filósofo, refazendo o movimento de pensamento? O estudante foi capaz de deslocar este conceito para um outro contexto ou um outro problema?
- O estudante foi capaz de comunicar seu movimento de pensamento através de um texto de natureza filosófica? (GALLO, 2010, p. 169).

Destarte, o autor considera que essas questões são complexas e que não visam direcionar uma “receita” sobre como se deve avaliar em filosofia. No entanto, para ele, cada professor de acordo com o seu contexto terá que criar um modo para captar o desenvolvimento dos alunos, a fim de intervir no aprimoramento dos mesmos.

Walter Kohan (2008) defende que não há o método filosófico de ensino, mas há um caminho que permite que cada estudante se encontre consigo mesmo, em seu pensamento, e problematize a si próprio e ao seu meio. Nesse sentido, considerando a relação dialógica que o filósofo grego Sócrates tinha com seus interlocutores, Kohan sustenta que o professor, mais que focar numa metodologia específica, deve refletir na relação de pensar, e de ocupar a si mesmo, que cria com o seu aluno. Em outras palavras, necessita dar condições para que cada aluno consiga pensar por si próprio. De acordo com o autor:

[...] não existe “o método” filosófico. Em todo o caso, há pluralidade de métodos filosóficos e é impossível fixar a filosofia a qualquer método. Mais ainda, talvez não seja exagerado afirmar que, muito mais que por uma opção metodológica, a filosofia se caracteriza por uma determinada relação com este ou aquele método. Em outras palavras, não há métodos de ensino filosófico ou não filosóficos *stricto sensu*, mas relações filosóficas ou antifilosóficas com os diversos métodos de ensino. É evidente que há mais oportunidades de a filosofia surgir de uma leitura problematizadora de um diálogo de Platão do que ao assistir a programa de culinária na TV, mas não há método que garanta a filosofia assim como não há método que a impeça taxantemente (KOHAN, 2008, p. 79-80).

Conforme Kohan, a metodologia a ser utilizada em uma aula de filosofia é uma tarefa que tem sido angustiante para muitos professores. Contudo, o autor sugere que o filósofo Sócrates ajuda a pensar sob a relação sistemática entre professor e aluno. Para Kohan, com base no diálogo socrático *Laques*<sup>20</sup>, pode-se mudar o local, a estratégia para alcançar o interlocutor, podem-se transformar as perguntas realizadas, no entanto o mais relevante é o caminho que permita o encontrar-se a si mesmo no pensamento, para que, posteriormente, possa se problematizar o modo como se vive.

Guillermo Obiols (2002, p.86), por sua vez, defende que na atividade de ensinar filosofia, ocorre uma inseparável tensão entre “[...] o substantivo ‘filosofia’ e o verbo ‘filosofar’ e que ambos constituem as duas faces inseparáveis e indispensáveis para que a aprendizagem de conteúdos ou habilidades possa ser considerada filosófica”. Assim:

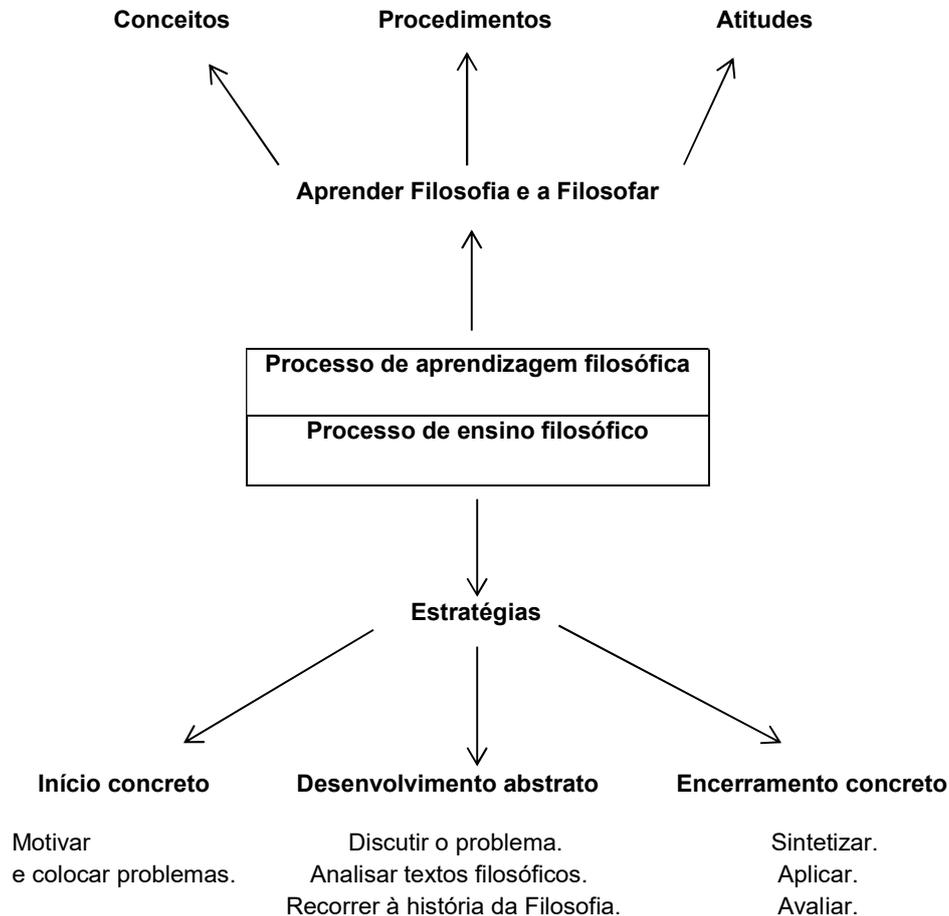
A “aprendizagem filosófica” não pode deixar de ser integral, não pode deixar de incluir os textos, os conceitos, as teorias filosóficas e a filosofia, não menos que os procedimentos e as atitudes que se encontram naqueles e nesta. Apenas assim, a aprendizagem filosófica poderá ser autenticamente formativa (OBIOLS, 2002, p. 86).

O autor sugere um modelo formal (exemplificado na figura abaixo), visando promover a indagação argumentativa e, sempre que possível, para encontrar soluções de problemas que são do campo da tradição filosófica. E nesse modelo destaca-se que a relação entre aprender filosofia e o aprender a filosofar necessita considerar a relação entre: conceitos, procedimentos e atitudes. Os conteúdos conceituais são, por exemplo, compreender criticamente conceitos filosóficos, teorias filosóficas e etc. Os procedimentais dizem respeito a aprender a praticar métodos filosóficos, exercícios filosóficos, aprender a ler filosofia criticamente. As atitudes são entendidas como hábitos, como emitir um juízo próprio, desenvolver

<sup>20</sup> Diálogo de autoria de Platão sobre o conceito de coragem.

atitudes de tolerância e de discussão racional de ideias e etc. Assim, para Guillermo Obiols, o modelo formal se configura da seguinte maneira:

Figura 1 – Representação do modelo formal



Fonte: Guillermo Obiols (2002)

Por conseguinte, os autores mencionados neste item apontam determinadas concepções de ensino de filosofia, e, por consequência, nos ajudam a pensar sobre a atividade avaliativa nesta disciplina. Apesar da temática da avaliação ser pouco tratada por filósofos, entende-se que ela está diretamente ligada a concepção de ensino de filosofia adotada pelo professor, e por isso a relevância desses autores supracitados.

### 2.3. APORTES LEGAIS PARA A AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA

Sequencialmente as reflexões realizadas anteriormente, promover-se-á uma análise de alguns aportes legais e suas implicações para o ensino de filosofia que, a

saber, referem-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999), ao PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM (2006).

A reforma educacional da educação brasileira, nos anos de 1990, esteve atrelada a emergência do processo de redemocratização do país. Após décadas de ditadura militar configurou-se um novo panorama: a influência advinda dos processos de trabalho com organização capital mais “flexível”, característica da política neoliberal, que acaba implicando nas estruturas do Estado e nas instituições públicas. Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB)<sup>21</sup>, no ano de 1995, que entrou em curso a Reforma do Estado, articulada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), e tendo como - elemento disparador - a publicação do documento “Plano Diretor da Reforma dos Aparelhos do Estado”. A justificativa para tal reforma foi a de “[...] melhorar o desempenho da máquina governamental para, ao final, proporcionar serviços melhores para o benefício do cidadão” (GANDINI; RISCAL, 2008, p. 41). Com esta reforma do Estado brasileiro, entrou em curso o processo de descentralização administrativa ou, conforme Peroni (2003, p. 59), “[...] autonomia do administrador para gerir recursos [...]”, na qual foram transferidas funções da burocracia central para Estados e municípios. Por processo de descentralização compreende-se a delegação de funções para entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. No cenário brasileiro, a lógica de descentralização se efetivou por meio da municipalização. Assim, induz-se fortemente à descentralização da educação, direcionando os seus gastos por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF).

Nessa perspectiva do Estado brasileiro descentralizador, a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi lançada em 1995, tendo implicado em diversos debates e críticas de educadores. E no ano de 1999, por sua vez, é lançada uma versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Este documento está dividido em quatro (4) partes: parte I - Bases Legais; parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

---

<sup>21</sup> Partido da Social Democracia Brasileira.

Os PCNEM estavam em consonância com os propósitos do Parecer nº 15, da Resolução nº 3/98, da Câmara de Educação, do Conselho Nacional de Educação. As disciplinas contidas na parte IV de Ciências Humanas e suas Tecnologias são história, geografia, sociologia e filosofia. Esta última, por sua vez, é o objeto de estudo desta pesquisa.

Antes de adentrar-se na análise sobre a disciplina de filosofia nos PCNEM, destacamos que o documento apresenta de modo acentuado a importância de habilidades e competências para as disciplinas em questão, e a relação delas com alguns pilares norteadores da educação. Esses pilares foram inspirados no livro “Educação: um Tesouro a Descobrir (Relatório para a UNESCO<sup>22</sup> da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)” de Jacques Delors. De acordo com os Parâmetros:

Dentre os quatro princípios propostos para uma educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – destaca-se o aprender a conhecer, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação. [...] A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer, que vem somar-se aos princípios filosóficos, já apontados (BRASIL, 1999, p. 11).

Destarte, nos PCNEM evidencia-se uma intrínseca relação entre as habilidades e competências propostas em cada disciplina, com o princípio do aprender a conhecer. Conforme Delors (2010, p. 90), aprender a conhecer visa, antes de qualquer coisa, “[...] o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana”. Em consonância com esta definição, Perrenoud (1999, p. 4) escreve:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

---

<sup>22</sup> Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Documento datado em 1996.

Com base nesta concepção de aprender a conhecer, baseada em Delors (2010), discorrer-se-á, portanto, sob a análise da disciplina filosofia no documento dos PCNEM.

Inicialmente, para justificar a importância da filosofia no ensino médio, o documento apresenta uma articulação entre o propósito do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, em que é destacado: a) “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos [...]” (inciso I); b) “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo [...]” (inciso II); c) “[...] o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]” (inciso III); d) “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (inciso IV) (BRASIL, 1996). Desse modo, o documento dos PCNEM (BRASIL, 1999) aponta que a filosofia contribuiria “decisivamente” para promover essas finalidades, uma vez que as suas intenções, historicamente, estão relacionadas à busca, enquanto reflexão, pelo Verdadeiro, o Belo e o Bom<sup>23</sup>. De acordo com os PCNEM:

A despeito de uma transformação histórica no âmbito de sua competência explicativa – em parte devida à sua enorme fertilidade em gerar novos saberes –, o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário. Tratando-se aqui de algumas reflexões a título de contribuição para a prática pedagógica da Filosofia no Ensino Médio, não chega a ser necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo (BRASIL, 1999, p. 44).

No entanto, cabe-nos, enquanto pesquisadores, problematizar essa suposta intenção, que não é clara no documento: o que, de fato, a filosofia pode contribuir para todos esses propósitos do artigo 35, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96? E de que modo ela pode contribuir? E por que não é necessário justificar o “enorme e indispensável poder formativo” da filosofia? Com relação a essa última questão, lembremos que em 1999 a filosofia estava configurada com uma disciplina complementar (podendo ser ofertada ou não) no

---

<sup>23</sup> A concepção de filosofia enquanto busca pelo Verdadeiro, Belo e o Bom é bastante questionável, e está longe de ser uma unanimidade ou convicção entre os diversos estudiosos da filosofia. Mesmo que o documento procurasse defender essa concepção, que a desenvolvesse e a problematizasse, de tal modo a sustentá-la.

currículo do ensino médio, de acordo LDB 9394/96<sup>24</sup>. E para que fosse possível elevá-la à disciplina obrigatória no currículo, seria minimamente importante justificar o seu papel formativo.

Ademais, cabe mencionar que a LDB também destaca no Artigo 36, § 1º: “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (inciso III). E, nesse sentido, a filosofia teria a competência para promover o exercício da cidadania nos educandos. Essa concepção da filosofia que o documento apresenta a torna meramente instrumental. A produção filosófica, ao longo da história da humanidade, tem um fim em si mesmo. Em outras palavras, a filosofia foi produzida e estudada até os dias de hoje, porque ela nos constitui enquanto sujeitos, que buscam o conhecimento e a sabedoria. Desse modo, salienta-se que a filosofia até pode contribuir para os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania com seus temas e objetos de estudo, mas essa não pode ser a sua finalidade para estar no currículo do ensino médio. A filosofia se justifica neste currículo somente pelos conteúdos e estudos da própria filosofia. Silvio Gallo (2010) destaca que a justificativa para a disciplina de filosofia ser obrigatória no ensino médio tem tido, ao longo das últimas décadas, um caráter instrumental, e isso se evidencia na medida em que a filosofia se justificaria por promover a criticidade ou mesmo para promover o exercício da cidadania. Nesse sentido, o autor mencionado apresenta à justificativa “não instrumental” para a filosofia ser uma disciplina no currículo do ensino médio:

Penso que reside aí a justificativa para a necessidade da presença da filosofia nos currículos do Ensino Médio. As diversas ciências lá estão; a experiência estética ou artística, de um outro modo também (na verdade, penso que deveríamos ter muito mais arte nos currículos, mas ao menos já temos alguma coisa). Mas e quanto às filosofias? Os estudantes têm acesso às funções científicas, aos perceptos e afetos artísticos, mas e aos conceitos filosóficos? Sem eles, não teremos um conhecimento abrangente, uma formação abrangente. Repito: não penso que a filosofia se justifique nos currículos da educação média por promover uma forma de visão crítica do mundo (outras disciplinas também podem e devem fazer isso), nem por possibilitar uma visão interdisciplinar (outras disciplinas também podem e devem fazer isso), muito menos por trabalhar com conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (no limite, a ação cidadã não reside na filosofia, mas talvez mesmo longe dela). Por outro lado, a ausência da filosofia nos currículos significa o não contato dos estudantes com essa

<sup>24</sup> Conforme Horn (2001), com a então publicação da LDB nº 9394/96 (em 20 de dezembro de 1996), a filosofia não se caracterizou como obrigatória nos currículos do Ensino Médio, ficando na condição de complementar. Isso significava que poderia ser ofertada, ou não, dependendo da escola, dentro de um quadro de 25% com disciplinas optativas. Esta situação se modifica apenas em 2008, quando a filosofia, com a Lei nº 11. 684 de 02 de junho de 2008 (inciso ao Art. 36) torna-se uma disciplina obrigatória no ensino médio.

importante construção humana, que é o conceito. Isso, sim, a filosofia pode oferecer. E apenas ela pode oferecer (GALLO, 2010, p. 160).

Nesse sentido, Gallo (2010) considera importante a filosofia no ensino médio por considerar que ela pode apresentar a construção humana, ou seja, o (s) conceito (s) produzido (s) pelos indivíduos ao longo de nossa história.

Outro destaque dos PCNEM diz respeito à inclusão curricular da filosofia em “Ciências Humanas e suas Tecnologias – Diretrizes Curriculares Nacionais”, a partir do Parecer nº 15/98: “[...] nesta área se incluirão também os estudos de Filosofia” (BRASIL, 1999, p. 58). Também nesse documento enfatiza-se a competência da contextualização, no qual a disciplina de filosofia auxiliaria na compreensão de certas vivências, que promovam a construção de uma visão de mundo crítica nos alunos.

Com base nessa análise inicial, o documento apresenta uma lista de habilidades e competências a serem desenvolvidas pela disciplina de filosofia no ensino médio:

*Representação e comunicação*

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

*Investigação e compreensão*

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

*Contextualização sócio-cultural*

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL, 1999, p. 64).

Nesse sentido, mesmo que o documento não trate especificamente da avaliação, apresenta em seu corpo textual uma concepção pautada em habilidades e competências que o aluno necessita aprender/apresentar na disciplina. Assim, pode-se inferir que o professor deva avaliar o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos. No entanto, como fazê-lo? Quais instrumentos utilizar? Em qual periodicidade? Ademais, analisemos, sequencialmente, o documento “PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” de 2002.

Conforme dito anteriormente, os PCN+ foram lançados posteriormente, sendo considerado, no próprio documento, como complementar aos PCNEM. Há um

caderno específico dos PCN+ destinado às ciências humanas e suas tecnologias, contendo, por sua vez, as disciplinas de filosofia, geografia, história e sociologia. A parte específica de filosofia foi elaborada por Maria Lúcia de Arruda Aranha. A fim de refletir-se sobre a avaliação proposta (ou não) nesse caderno, cabe destacar que ele menciona o professor de filosofia como filósofo-educador, que necessita “[...] dar condições para que o próprio aluno construa seu conhecimento crítico e se oriente na direção da autonomia da ação” (BRASIL, 2002, p. 41).

Ademais, o documento menciona os artigos da LDB 9393/96 em que há alusão à filosofia e suas atribuições. E há uma imediata crítica às sugestões feitas nos PCNEM, quanto aos saberes imprescindíveis para a formação do cidadão. Essa discordância se deve, pela justificativa de que a filosofia não possui um sentido pragmático, pois sua finalidade está nela mesma, e, por esta razão, não poderia ser um mero instrumento para um determinado fim, embora se reconheça o vínculo existente entre filosofia e educação. De acordo com os PCN+:

Outra dificuldade encontrar-se-ia nas sugestões dos PCNEM quanto aos saberes e às competências necessários para a formação do cidadão, como sujeito ético e político. Ora, se pensarmos que a Filosofia não tem função pragmática, no sentido de que sua finalidade está nela mesma, ou seja, no filosofar, somos levados a concluir não ser possível transformá-la em instrumento de qualquer fim, por mais nobre que seja. No entanto, não há como negar a vocação do filósofo, como pessoa do seu tempo, em estabelecer vínculos com a educação (BRASIL, 2002, p. 42).

Nessa perspectiva, a filosofia vincula-se com a educação, mas ela não possui uma função pragmática, como se estivesse a serviço do ensino. Até porque, conforme os PCN+ (BRASIL, 2002), ao percorrermos a história da filosofia percebemos que a vocação dos filósofos situa-se especialmente na colocação de problemas e menos a resolução deles. Entretanto, com base na relação existente entre a filosofia e o ensino, os PCN+ apontam que:

Uma das funções do filósofo-educador consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Mais ainda, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, da ação política, do comportamento moral, a Filosofia auxilia o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida (BRASIL, 2002, p. 45).

Desse modo, o documento explicita que o filósofo-educador tem que dar elementos para o pensamento crítico de seu aluno, bem como auxiliá-lo a lançar outro olhar sobre o mundo, e isso tem que ocorrer com base na tradição filosófica.

Assim, o conjunto de competências que o documento apresenta são as mesmas mencionadas nos PCNEM de 1999: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; e Contextualização sócio-cultural.

Embora os PCN+ defendam o ensino da filosofia com base em suas especificidades e conteúdos, e não de modo meramente instrumental, não se problematiza o significado do ensino por competências. Isso se evidencia na seguinte citação:

Mais do que transmitir conhecimentos, o professor deve promover competências gerais. Ou seja, mais do que ensinar, deve “fazer aprender”, uma vez que não se pode prever as modificações que virão a ocorrer em curto espaço de tempo nos mais diversos campos da cultura. O importante, no entanto, não consiste em menosprezar os conteúdos programáticos, e sim reconhecer que os conhecimentos são recursos a serem mobilizados nas mais inéditas e complexas situações reais (BRASIL, 2002, p. 46).

Além de não problematizar a concepção de competências que foram propostas para o ensino de filosofia, não se faz menção às atividades avaliativas neste documento. De modo genérico, a introdução do caderno (destinado a todas as disciplinas de ciências humanas) menciona que a avaliação dos educandos se dará na “[...] relação às competências, habilidades e conceitos que estes mobilizam, constroem e reconstroem ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem...” (BRASIL, 2002, p. 23). Assim, mesmo que promova críticas ao documento dos PCNEM, os PCN+ também deixam de tratar sobre o processo de avaliação em filosofia.

Posterior aos PCN+ foi lançado, no ano de 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para O Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCNEM). Estas orientações, no âmbito das Ciências Humanas e suas Tecnologias, também criticam os PCNEM pelo fato desses apresentarem diversas ambiguidades, causadas pela indefinição de condições adequadas para o currículo em filosofia. As OCNEM também problematizam/discutem a noção de competências apresentadas nos PCNEM, especialmente ao fato de ter-se afastado do termo competência, algo que pudesse sugerir competição ou adequação ao mercado do trabalho:

Nesse debate, a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível. Afastou-se assim tudo que nesse termo possa sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, ressaltando-se, primeiro, que a definição de competência não pode ser exterior à própria disciplina, e, segundo, que a competência pode realizar-se no interesse de contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica. Nesse sentido, o currículo desejado se articula com o perfil de

profissional que deve ser formado nos cursos de graduação em Filosofia, cujas habilidades e competências são bem definidas em documento da comissão de especialistas no ensino de Filosofia da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 19).

Apesar da importante reflexão a cerca do entendimento que os PCNEM tinham sobre as competências, bem como de outras questões específicas a esse documento, destaca-se que as OCNEM não apresentam/discutem o tema da avaliação em filosofia. Apontam, apenas, que “[...] para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação” (BRASIL, 2006, p. 36). Ora, assim como no documento dos PCNEM e PCN+, não há menção à avaliação no campo da filosofia. E do mesmo modo que os documentos anteriores, as OCNEM também seguem a perspectiva da construção de habilidades/competências a serem trabalhadas: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; e Contextualização Sociocultural.

Com base nesses documentos mencionados, a saber, PCNEM, PCN+ e OCNEM, verifica-se o ensino de filosofia pautado por competências. E apenas nas OCNEM percebe-se a problematização sobre o que significa tal noção. Isso coloca-nos tal questionamento: o que implica avaliar competências? Para responder essa questão, retomemos as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, uma vez que somente esse documento, dentre esses analisados, problematiza enfaticamente essa questão. De acordo com as OCNEM (BRASIL, 2006, p.37):

Para a realização de competências específicas, que se têm sobretudo mediante a referência consistente à História da Filosofia, deve-se manter a centralidade do texto filosófico (primários de preferência), pois a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente”. Certamente, no desenvolvimento do modo especificamente filosófico de apresentar e propor soluções de problemas, o exercício de busca e reconhecimento de problemas filosóficos em textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo, não deixa de ser salutar, contanto que não se desloque, com isso, o primado do texto filosófico.

Nesse sentido, conforme o documento mencionado, para avaliarmos as competências devemos ter a história da filosofia como a referência. O texto filosófico é considerado central, pois promoverá problematizações, soluções, reconhecimentos e questionamentos sobre os temas mais diversos. Isto posto, infere-se que as diversas competências devam ser avaliadas em filosofia, desde que

sejam desenvolvidas tendo por base uma concepção de ensino que tenha a história da filosofia como a referência.

Além da menção e centralidade dada ao texto filosófico pelas OCNEM, isso também se evidencia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e é reafirmada nos PCN+. Para os PCNEM (BRASIL, 1999) a leitura de textos filosóficos é a contribuição mais específica da filosofia para a formação do aluno do ensino médio. Os PCN+ (BRASIL, 2002), por sua vez, ao destacarem as dificuldades de se realizar o trabalho dissertativo com estudantes do ensino médio, consideram que o processo começa com leituras dos textos, fichamentos, pesquisas, debates, e configura-se como a condição da autonomia intelectual do educando.

Nesse sentido, fica claro à centralidade da leitura em filosofia nesses documentos. Entretanto, isto nos coloca outra questão central: como avaliar o filosofar do aluno? Esse questionamento é importante, pois o filosofar se dá com base na leitura em filosofia. De acordo com os PCNEM:

Relembrando o mote kantiano de que *“não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar”*, a solução para esse aparente impasse parece ser dada pela própria natureza da atividade filosófica, isto é, sua peculiar característica reflexiva: para além do conteúdo concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar que aponta, precipuamente, para os pressupostos daquilo que é aparente. Considerando que todos os conteúdos filosóficos (como, de resto, todos os conteúdos teóricos) são **discursos**, veremos que o ensinar Filosofia no Ensino Médio converte-se, primariamente, na tarefa de fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica (BRASIL, 1999, p. 50, grifos do autor).

Assim, a solução para o aparente impasse entre filosofia e o filosofar, resolve-se pela própria filosofia: os conteúdos filosóficos são discursos e, portanto, devem promover a competência discursivo-filosófica. Desta forma, pressupõe-se que quando o professor de filosofia avaliar o filosofar de seu aluno, terá avaliado a competência discursivo-filosófica. Para os PCNEM, o desdobramento dessa competência discursivo-filosófica consiste na competência de leitura de textos filosóficos, pois são estes textos que promovem a problematização e reflexão pelo aluno.

Os PCN+, por sua vez, reafirmam esse falso impasse entre a filosofia e o filosofar, bem como o filosofar sendo um desdobramento da competência de leitura filosófica. Contudo, o documento faz uma menção à atividade avaliativa referente à leitura filosófica. De acordo com os PCN+ “[...] a dissertação deve retornar ao aluno

para ser comentada, não só pelo professor, mas pelo grupo, no esforço dialógico de avaliação intersubjetiva no qual são verificados o rigor conceitual do texto e a coerência da exposição” (BRASIL, 2002, p. 48). Nesse sentido, este documento está reiterando a necessidade de uma avaliação formativa em conformidade com Luckesi (2008), isto é, a avaliação que orienta e regula o processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

As OCNEM, em consonância com os PCNEM e os PCN+, reafirmam que há uma enganadora dicotomia entre aprender filosofia e aprender a filosofar. Conforme as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a capacidade de filosofar é promovida com base no texto filosófico:

É importante registrar que uma certa dicotomia muito citada entre aprender filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores. Há de se concordar, nesse ponto, com Sílvio Gallo: “Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”. A idéia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua – o texto filosófico (BRASIL, 2006, p. 32).

Assim, as OCNEM também destacam a centralidade do texto filosófico na promoção do filosofar e, por isso, apontam como fundamental na formação do professor de filosofia, uma familiaridade com a história da filosofia e com os textos clássicos.

Por conseguinte, com base na análise dos PCNEM, PCN+ e OCNEM infere-se que: 1) nenhum dos documentos trata explicitamente da avaliação em filosofia; 2) somente as OCNEM problematizam o significado das competências em filosofia, em vista da subordinação à competição ou adequação ao mercado do trabalho dessas competências; 3) A competência de leitura, bem como a centralidade no texto clássico de filosofia, é fundamental para a promoção do filosofar nos alunos; 4) e conforme ficou subentendido nos documentos, a avaliação do filosofar ocorrerá com base na competência de leitura em filosofia, pois é esta que sustenta este filosofar.

### 3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

Em consonância ao que foi mencionado anteriormente, a análise das entrevistas se deu com base em categorias pré-estabelecidas, que serão apresentadas, sequencialmente, de forma detalhada. São elas: metodologias de ensino; habilidades filosóficas; ensino e aprendizagem em filosofia; concepções de avaliação (com a subcategoria: o feedback avaliativo); e dificuldades para avaliar em filosofia).

#### 3.1 CATEGORIA 1 - METODOLOGIAS DE ENSINO

Antes de adentrar na investigação das metodologias de ensino utilizadas pelos professores de filosofia entrevistados, necessita-se discutir o significado de metodologia de ensino.

Para Lidia Maria Rodrigo (2009), realizar determinados procedimentos de ensino<sup>25</sup> depende da concepção de ensino de filosofia que o professor tenha. De acordo com a autora, existe uma perspectiva mais tradicional, ainda não abandonada, que está pautado numa lógica que centra o ensino como um espaço para instrução ou transmissão de conhecimento de uma tradição filosófica pré-existente. Em contraposição a essa perspectiva, há uma conduta pedagógica que centraliza a aprendizagem, não como uma aquisição de conhecimentos, mas como a promoção de capacidades, habilidades cognitivas. Em suma:

A primeira remete a uma didática centrada na exposição do professor, seja a aula magistral, isto é, do mestre, ou a explicação de textos. A segunda privilegia o processo ativo de construção do conhecimento com base nas atividades do aluno e na interação com o professor e com os colegas de classe. (RODRIGO, 2009, p. 72).

Assim, a autora menciona a aula expositiva como um exemplo de atividade pedagógica que permite evidenciar o envolvimento do professor com o processo educativo, na medida em que este elabora formas de pensamento sob determinado assunto, esclarece, contextualiza, discute e, principalmente, orienta a aprendizagem dos alunos. O problema, segundo Rodrigo, é fazer dessa forma de aula o ponto central da atividade pedagógica, pois implica num processo em que o aluno se torna

---

<sup>25</sup> Expressão utilizada por Lidia Maria Rodrigo (2009, p. 71) para se referir às tecnologias de ensino.

um “[...] receptor passivo da tradição filosófica” (2009, p.73). A autora entende ser necessário modificar as técnicas de ensino em aula, utilizando a aula expositiva, mesclando-a com outros procedimentos didáticos, que promovam o envolvimento intelectual do aluno. Rodrigo esclarece a diferença entre as tecnologias de ensino e a didática do ensino: a primeira diz respeito a procedimentos de ensino, como, por exemplo, a utilização da aula expositiva ou outra forma de aula, com seus respectivos dispositivos. A didática, por sua vez, em sentido mais amplo, dedica-se às possibilidades de ensino e aprendizagem. Esta última, na filosofia, implica uma dimensão pedagógica, “[...] que tem a ver precisamente com a necessidade de encontrar alternativas de trabalho, pelas quais a tradição filosófica possa tornar-se saber ensinável no quadro posto pela escola de nível médio” (2009, p.32). A didática da filosofia não deve ser meramente instrumental, ou uma simples aplicação de técnicas de ensino, ou metodologias variadas, mas subordina-se a uma concepção de filosofia e de seu ensino. E “[...] em termos sintéticos, uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica” (2009, p.33).

Conforme Silvio Gallo (2012), o aprender não decorre de um método, mas do acaso. O aprender não pode ser controlado e tampouco medido. Instigado por Gilles Deleuze, o autor entende que ao invés de falar em método de ensino é mais adequado pensar em pistas ou coordenadas que possibilitem um “caminhar” do aluno. Para o autor as “[...] coordenadas que significam um convite para um encontro com os signos que não podem ser planejados nem definidos de antemão” (2012, p. 90). A didática da filosofia que Gallo propõe está atrelada a uma concepção de ensino de filosofia como exercício de pensamento conceitual, contudo, a escolha tecnológica e/ou metodológica do ensino poderá variar, de acordo com o que o professor preferir desenvolver, bem como as suas condições de sala de aula e de seus alunos. As metodologias, ou tecnologias de ensino, não podem ser tomadas ou utilizadas para engessar o trabalho do professor, tal qual uma receita, que deve ser aplicada para obter um resultado adequado. Assim, as metodologias de ensino são adaptadas, ajustadas e transformadas conforme as condições de trabalho do professor em suas aulas.

Com base nessas reflexões, no âmbito das metodologias de ensino utilizadas nas aulas de filosofia, constato que todos os professores entrevistados utilizam, em algum momento, o livro didático e a aula expositiva. Porém, eles também diferem entre si quanto aos materiais didáticos, os recursos e as estratégias que empregam

em suas aulas. O professor Rafael, por exemplo, trabalha com a realização de sínteses, a partir do conteúdo do livro didático:

*É... eu já tinha te falado que eu já tentei várias metodologias. No começo achei uns livros didáticos de filosofia, eles são excelentes, mas trabalhar com livro em sala de aula não tava produzindo. Tentei através de slides com projeções e praticamente esse ano letivo o que eu consegui fazer é seguir, mais ou menos, o roteiro do livro. Eu faço uma síntese e partes dessa síntese eu escrevo no quadro. [...] Eu produzo essa síntese que eu faço, mas a partir do conteúdo do livro didático, porque o livro ele é um livro pras três séries, mas ele não define o que é para a primeira série, pra segunda série e pra terceira série. Então eu, mais ou menos, faço... primeiro ano vou trabalhar até tal lugar, até o conteúdo... e segundo e terceiro, e quem sabe no terceiro finalizar mais ou menos o “geral” da filosofia (professor Rafael).*

O professor Rafael, com a preocupação de trabalhar “o geral da filosofia”, centraliza sua aula no livro didático e na síntese do livro. Nesse sentido, pautado em Silvio Gallo, (2012), problematizo a finalidade dos livros didáticos em sala de aula. Conforme o autor há basicamente uma produção de livros didáticos centrados na perspectiva temática de ensino de filosofia e alguns, em menor número, seguindo uma orientação histórica. No entanto, com essas diferentes opções de livros didáticos, o que fazer com eles em sala de aula?

Nesse “arsenal” de recursos didáticos no contexto da escola básica, há, claro, um que se destaca, sendo então importante que nos detenhamos um pouco nele. Trata-se do Livro Didático. É um recurso tão importante e tão presente que o Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação, selecionou em 2011 três livros didáticos de filosofia que serão distribuídos a todas as escolas de ensino médio do país, segundo sua opção. É um recurso que estará disponível para professores e alunos, em qualquer lugar do país, e a questão, então é o que fazer com eles (GALLO, 2012, p. 142).

Silvio Gallo propõe uma reflexão sobre a finalidade do livro didático, pois esse material está distribuído nas escolas e cabe aos professores decidirem como e quando usá-los. E o fato do professor Rafael centralizar sua aula somente na utilização do livro didático, evidencia que ele não está conseguindo fazer do livro um recurso adicional à sua aula. Desenvolver a aula apenas com o livro didático, que tende a apresentar autores, períodos históricos e temáticas de modo rápido, corre-se o risco de reduzir a experiência filosófica à mera apresentação de conteúdos. Em consonância a isso, de acordo com o professor Celso F. Favaretto, (1993, p. 98), “[...] não se trata apenas, e nem em primeiro lugar, da opção por conteúdos (informações, rede conceitual, problemas), mas daquilo que possa garantir a entrada nos procedimentos filosóficos”. Para Favaretto, a seleção de conteúdos para as

aulas torna-se algo secundário, uma vez que mais importante é que se possa adentrar nos procedimentos filosóficos, utilizados pelos autores em suas reflexões e ensaiar tal desenvolvimento com os estudantes.

Questiona-se também se a utilização exclusiva do livro didático pelo entrevistado seria por falta de tempo para planejamento, haja vista que ele poderia ter muitas turmas, e uma carga horária de trabalho extensa. Rafael, na escola em que a entrevista foi realizada, tinha atribuições como professor de filosofia e de sociologia. Assim, entende-se que a tarefa de ensinar mais de uma disciplina, para diversas turmas de uma escola, demanda um significativo tempo de planejamento, de estudos e leituras do professor. Ainda mais se considerarmos que o docente não possui formação pedagógica em sociologia. E, em vista disso, é compreensível a centralidade de suas aulas a partir do livro didático, já vez que este facilita e orienta os conteúdos e conceitos a serem desenvolvidos. Porém, ainda que seja concebível a opção central pelo livro, entendemos, conforme já mencionado, que se faz necessário também utilizar outros recursos que possam promover um maior envolvimento dos alunos. Como fazer isso, tendo em vista as duas disciplinas que devem ser ensinadas na mesma escola para várias turmas? Não se tem uma resposta precisa para tal questionamento, mas essa indagação o professor precisa considerar e enfrentar em sua profissão.

O professor Ricardo utiliza diferentes tecnologias de ensino, conforme será mencionado, mas anterior ao modo como irá utilizá-las, está uma concepção de ensino, no qual é a aula de filosofia como investigação/problematização de conceitos.

*Então, acho que método pra mim é, primeiro o problema, [...], qual é o problema filosófico, como eu atualizo esse problema, não só vendo ele neste momento agora, mas com referenciais desse problema noutra instante, que pode tá lá na criação do Estado liberal, enfim, qualquer outro momento da história. Então, nós fazemos uma grande espiral histórica e onde você daqui a pouco tá com as questões atuais e tá indo e voltando, como um elástico numa pretensa linha do tempo, na suposta linha do tempo. Então, método pra mim é isso: é ter o problema e pesquisar. (professor Ricardo).*

Percebe-se na descrição do professor Ricardo a concepção do autor Alejandro Cerletti (2009), na medida em que o entrevistado sustenta um ensino de filosofia com base na investigação de problemas filosóficos:

Qualquer construção de problemas que pretendamos caracterizar como “filosofia” se instalará, definitivamente, sobre esse solo. Pois bem, a questão é avaliar como o novo, que supõe o pensar criativo, inscreve-se no horizonte da repetição de um conjunto de saberes e práticas, e perguntar-nos de que maneira o ensino de filosofia pode incidir nesse processo. Afirmamos que não é possível criar a partir do nada e que o que fazem os filósofos é bem mais re-criar os seus temas e reconstruir os seus problemas. Refazem, desde o seu presente, as perguntas que alguma vez outros se fizeram, conferindo-lhes seu selo particular (CERLETTI, 2009, p. 32).

O autor defende que a criação em filosofia tem como pressuposto a – repetição - ou seja, algo que já foi desenvolvido noutra momento histórico pelos filósofos. De acordo com ele, o que define a potência de um filosofar será o predomínio dos elementos de “novidade” sobre os de “continuidade”. O professor Ricardo exemplifica aos seus alunos alguns conceitos de familiaridade dos estudantes:

*Eu brinco com eles (alunos): “olha, o que é o conceito, sei lá, como é que eu entendo um conceito de logaritmo? Apótema? Aresta? Ângulo? Da onde que vem isso? O que é isso? Por que isso? Como isso funciona? Como se dá isso? Como isso tá no mundo?”. Então, se eu não entendo os conceitos se movimentando no mundo... portanto eu posso falar de matemática, posso falar de física, posso falar da química, entendeu? Posso tá falando de um elétron, enfim, de massa, ou qual é o conceito de Mol. [...] Por exemplo, se tu pega um conceito como democracia... complicado! Olha o caminho que tem que fazer, sob pena de o aluno achar que a própria democracia já nem importa mais, né? (professor Ricardo).*

O entendimento de Alejandro Cerletti não difere, em grande medida, da compreensão apresentada por Silvio Gallo (2012). Este sugere a “[...] experiência do problema como mobilizador e motor do pensamento, para que seja possível a criação conceitual” (2012, p.70). Em vista disso, o processo educativo a partir de problemas parece ser o único caminho possível para o ensino de filosofia, que não seja um simples “contar histórias” e que seu estudo não seja apenas um “escutar histórias”. Com uma concepção de ensino de filosofia pautado na investigação de problemas/conceitos, o professor entrevistado afirma que, em suas aulas, utiliza-se de pesquisas, do livro didático, da aula expositiva, de curta metragem e literatura:

*Ferramentas (de aula): vamos entender então que são todos os meios, que nós temos pra... então veja, a própria pesquisa faz o aluno recorrer a fontes, entender como é que se pesquisa uma fonte, porque aí já entra metodologia também da pesquisa [...] Então... isso, trabalho com livro didático, trabalho com a aula expositiva, trabalho com a pesquisa, trabalho com curta metragem, trabalho com a literatura, eu procuro, mais ou menos, ir por aí. Esse é o ferramental que se dá (professor Ricardo).*

Aparentemente, a pesquisa parece ser a estratégia mais utilizada pelo professor, uma vez que a didática que ele concebe pressupõe a investigação de problemas/conceitos com base em autores da história da filosofia. Conforme ele afirma: “[...] método pra mim é isso: é ter o problema e pesquisar”. Além do mais, apesar do seu entendimento sobre as metodologias de aula, o professor considera relevante ter uma concepção de ensino, com vistas à aprendizagem dos alunos.

A professora Amanda tenta não desenvolver apenas aulas expositivas, mas as articula com jogos de videogame que os alunos jogam em suas casas, e também realiza peças de teatro e paródias.

*E, então, eu mesmo dividi: no primeiro ano eu sempre trabalho o período dos filósofos da natureza, a cosmologia, o milagre grego, a questão dos Pré-socráticos, Heráclito, Demócrito, e isso envolve um bom período. E eles, por incrível que pareça, acho que eles despertam ali no primeiro ano, que daí eu trabalho os Deuses, tentando levar pros jogos de videogame, e sempre... eu dou uma volta lá assim, me viro nos 30, dou uma volta pra eles irem tomando conhecimento disso. [...] Tem uns jogos do livro que é o Mundo de Sofia, que são bem interessantes, quando a escola... dos computadores da escola, o laboratório, dá pra usar, a gente usa, né?! Então, eu criei muito assim, eu fiz peça de teatro, a gente faz até hoje muita paródia, muita comparação, muita... nesse sentido assim (professora Amanda).*

Percebe-se que a professora emprega diferentes estratégias e recursos didáticos em suas aulas, e o fato dela utilizar jogos de videogame, como o que é baseado no livro *O Mundo de Sofia*<sup>26</sup>, peças de teatro e paródias evidencia uma tentativa de aproximação da sua aula com mundo dos jovens. De acordo com Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro, (2015), o conceito de juventude se modifica ao longo da história e das diferentes culturas e países. No entanto, a idealização de que adolescentes e jovens são imaturos, inocentes, não sedutores, mas facilmente seduzidos é bastante recente na civilização ocidental. Em nossa sociedade, a juventude é entendida com uma fase de transição para a vida adulta, e as autoras afirmam que isso é problemático, pois coloca o jovem como um projeto, um vir a ser, alguém que ainda não é pleno. Além disso, para Márcio Pochmann (2003), há

De um lado, o enfoque biopsicológico busca retratar os saberes do *ser jovem* vinculado à temática da transitoriedade, que emerge sobretudo da

<sup>26</sup> “O Mundo de Sofia” é um romance de Jostein Gaarder, originalmente publicado em 1991, que, dentre outras coisas, aborda algumas questões filosóficas, como “de onde vem o mundo?” e também filósofos, em diferentes períodos históricos.

incerteza e da instabilidade presentes na transição da fase da adolescência para a adulta. De outro, o enfoque sociocultural procura considerar a natureza das formas de *ser jovem* num ambiente marcado por um vocabulário próprio, acompanhado de gostos específicos no vestir, relacionamento em grupo, namoro, dança, música, entre outras medidas sempre em modificação (POCHMANN, 2003, p. 219).

E conforme o segundo caderno, da primeira etapa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013), intitulado “O jovem como sujeito do ensino médio”, é preciso que se tenha cuidado ao relacionar a juventude a uma idade problemática. De acordo com este caderno “[...] o consumo de álcool e outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem da juventude como um tempo de vida problemático” (2013, p. 11). No entanto, os problemas, na sua grande maioria, não são produzidos pelos jovens, mas, em muitos casos, eles são vítimas dessas situações. Se considerarmos, por exemplo, alguns casos da violência policial, as principais vítimas são os jovens negros das periferias. Nesse sentido, esse caderno destaca que a juventude é uma categoria socialmente produzida e, em vista disso, deve-se considerar a fase da vida em que os jovens estão vivendo, a posição social que eles possuem, e o tratamento que lhes é dado pela sociedade. Ademais, “[...] a entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social” (2013, p. 14), e essas transformações, portanto, produzem o jovem.

Penso ser possível considerar que esta percepção dos jovens sustenta o planejamento e desenvolvimento das aulas da professora Amanda. O uso de jogos virtuais sinaliza que a professora está atenta aos interesses dos jovens deste nosso tempo. Conforme Simone Becher, (2014), fora do espaço escolar a linguagem digital ou audiovisual está, há algum tempo, exercendo uma nova forma de representar o conhecimento. Para a autora, “[...] são os jovens os usuários mais assíduos dessas novas linguagens, pois eles aprendem e criam saberes a partir e com essas novas ferramentas e formas de significação do mundo e do conhecimento” (2014, p.44). Não se trata dos professores de filosofia abandonarem as tradicionais tecnologias de ensino, ou seja, o livro didático, a escrita no papel, o estudo da história da filosofia. Trata-se, isto sim, da utilização de outras ferramentas para a mediação entre a tradição e a realidade do estudante, “[...] sem deixar de lado a cultura da leitura e da

escrita, sem “demonizar” as TIC<sup>27</sup>, mas, quem sabe, tornando-as mais uma ferramenta para a dinamização do exercício do pensar filosófico” (2014, p. 21).

Walter Kohan (2009) sustenta que a relação entre o ensinante e o aprendiz é muitas vezes marcada por tensões, especialmente de cunho político, ético, epistemológico e estético. Contudo, é importante, por parte do professor, não desconhecer essas tensões, a fim de promover um estimulante espaço para se aprender e ensinar filosofia. Muito embora Kohan não tenha se detido explicitamente à temática da juventude, sua reflexão nos ajuda a problematizar as diversas tensões que ocorrem em sala de aula, incluindo, as tensões provocadas pelo conflito de gerações do professor e do aluno<sup>28</sup>. E, assim, o professor deve lidar com esses embates e fazer deles, em alguma medida, um espaço interessante para o ensino e aprendizagem da filosofia.

A professora Camila destaca que a redução da carga horária semanal implicou diretamente em suas aulas, impossibilitando a utilização de tecnologias de ensino que em outro momento foram possíveis<sup>29</sup>. Atualmente, para a realização de suas aulas, utiliza o quadro, promove encenações, exhibe filmes curtos e documentários:

*Hoje eu utilizo bem poucas (tecnologias), em função do tempo, de ter um período com cada turma. Já tive mais (períodos) e aí era muito comum se criarem vídeos, a gente, ir pra sala de vídeo, tinha uma sala pra isso, e aí eles se filmavam dando uma aula e aí a gente fazia uma dinâmica. Hoje isso é impossível com a carga horária que eu tenho. Então, é o quadro que eu uso, é alguma encenação que a gente faz, e eu uso bastante filmes curtos, documentários, que se encaixem naquele pouco tempo que eu tenho hoje de aula, né?! [...] Já foi diferente, já tive aulas mais dinâmicas com eles criando os próprios vídeos, eles se tornando filósofos (risos) e teve uma época do “boom” de Blogs, e aí eles criavam blog, que era da avaliação, aí tinha toda a essa função. Já utilizei o Moodle pra mostrar pra eles também algumas ferramentas, como é que se cria uma palavra... a gente fazia uma simulação de Wikipédia pra filosofia. Mas hoje eu não consigo mais fazer isso, também diminuiu o*

<sup>27</sup> Tecnologias da Informação e da Comunicação.

<sup>28</sup> Essas tensões se manifestam, por exemplo, na utilização das TIC por parte de professores e alunos. Por vezes os professores têm certa dificuldade em acompanhar os avanços e novidades tecnológicas que são muito frequentes na cultura juvenil, tal quais as redes sociais, aplicativos e games.

<sup>29</sup> Com o documento Orientador da Reestruturação Curricular nos ensinos Fundamental e Médio (2016), emitido pelo Departamento Pedagógico / SEDUC- RS na gestão do governador José Ivo Sartori 2014-2018 (MDB), a oferta do Ensino Religioso torna essa disciplina uma área do conhecimento, e isso implicou a retirada de um período semanal da filosofia no ensino médio. Há de se considerar também que no ano de 2017 a disciplina de *Seminário Integrado* foi retirada do currículo dando lugar à *Ética e cidadania*, o qual, na escola em questão também era ministrado pela professora de filosofia. No entanto, no ano de 2018, essa disciplina foi também retirada do currículo e, apesar disso, não foi acrescido esse período semanal às aulas de filosofia.

*tempo, mas a qualidade também é bem interessante, num tempo menor a gente consegue fazer mais coisas bem diferenciadas (professora Camila).*

Há de se destacar que, apesar da redução do tempo de aula, a professora Camila aponta que a qualidade das aulas segue bastante interessante. Isso ocorre porque apesar de não ter o tempo disponível que gostaria (e que possuía) para utilizar outras metodologias de ensino, ainda consegue empregar recursos variados, tais como filmes curtos, documentários e encenações. Além disso, conforme se verificou nesta pesquisa, todos os professores entrevistados possuem apenas um período semanal para a disciplina de filosofia.

É perceptível que a professora Camila, assim como a professora Amanda, procura variar as suas aulas, tendo em vista características da juventude nos dias de hoje. O uso de Blogs, Moodle, Wikipédia e até mesmo filmes curtos, são formas de aproximação com a atual juventude, que está constantemente conectada aos diversos dispositivos móveis, que acessam os mais variados sites e que consomem e produzem informações a todo o momento. De acordo com Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) as culturas juvenis, como expressões simbólicas, características da condição juvenil, se mostram na diversidade que os constituem, sendo evidenciadas em seus diferentes estilos, tanto no corpo, quanto no visual. Além disso, os autores sinalizam que o jovem visa um status social almejado, que, muitas vezes, ganha relevância com a ostentação e aquisição de aparelhos eletrônicos e celulares. E, nesse sentido, destacam a presente e cada vez mais marcante cibercultura<sup>30</sup>, bem como a utilização das redes sociais na vida dos jovens. Para os autores, as escolas esperam receber alunos, mas recebem indivíduos de diversas trajetórias e experiências de vida, sendo muitas vezes “[...] produzidas nos novos espaços-tempos da internet” (2014, p.127). E ainda no que tange a cibercultura, para Paulo Roberto Marques Segundo e Sueli Salva (2017), o dinamismo das tecnologias revela consigo um conflito entre as diferentes gerações. Isso ocorre porque, muitas vezes, é o jovem que mais tem para oferecer ao professor, do que este a seu aluno. Por outro lado, apesar de que muitas vezes os professores não dominarem e não acompanharem significativamente as mudanças nas tecnologias, assim como os alunos, são estes educadores que tem o compromisso de transmitir e compartilhar o

---

<sup>30</sup> De acordo com Shirlei Rezende Sales (2014, p. 232), esse termo é compreendido como o território que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet. Não se refere apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao universo oceânico de informações que ela abriga.

conhecimento (histórico e acumulado) com as novas gerações. Com base nisso, Segundo e Salva (2017, p. 69) destacam que “[...] a tecnologia por si só não garante acesso ao conhecimento, à história de um povo, a reflexão mais apurada dos fatos”. Um exemplo disso é que somos bombardeados por diversas informações, dos mais diversos meios de comunicação, mas, em muitas vezes, estas são absorvidas de modo acrítico pelos jovens. Assim, os autores destacam a importância dos professores promoverem reflexões sobre e com a juventude e, as tecnologias, terão, nesse sentido, um papel importante, já que fazem parte da cultura dos jovens.

A professora Camila também aponta que o professor necessita se adaptar ao tempo de aula que possui e, a qualidade da sua aula terá que ser mantida. Entretanto podemos indagar se isso realmente ocorre, ou seja, se a professora consegue manter a mesma qualidade de suas aulas com uma carga horária menor, pois parece evidente que uma redução no tempo disponível para o ensino de filosofia implica em perda de possibilidades pedagógicas e filosóficas.

Nas falas dos professores entrevistados percebemos a utilização de diferentes recursos e estratégias de ensino: síntese do livro didático, articulação com games, exibição de documentários, entre outros. E também se percebeu algumas dificuldades no uso do livro didático. É também relatada a falta de tempo para desenvolver outras metodologias de ensino. No entanto, o ponto que une todos os professores é o fato de que todos eles utilizam o livro didático em suas aulas.

Numa reflexão feita para o projeto Paidéia, do PIBID – Filosofia/UNB, Rennan de Moraes (2011) aponta que os livros didáticos são ligados aos programas educacionais governamentais, representando as instâncias formais do ensinar. E, tendo em vista que a escola é um espaço formal, “[...] o livro didático torna-se o mediador na aplicação pragmática desta tarefa, propondo organizar atitudes e valores que se pretendem alcançar para a abertura consciente do aluno para o mundo” (2011, n.p) Moraes defende que o livro didático seja uma ferramenta eficaz no apoio do desenvolvimento da aula de filosofia.

Conforme o Guia do Livro Didático de Filosofia (PNLD, 2012), “[...] mais do que simples suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país, o Livro Didático se torna roteiro de trabalho, material de apoio, interlocutor do docente na sua concepção de práticas de ensino de filosofia”. Raquel Brum Sturza (2017) afirma que a utilização do Livro Didático de Filosofia pelos professores resulta de diversos fatores, dependendo do entendimento do docente das funções

pedagógicas que o livro pode exercer. Para a autora, a escolha do livro didático pelo professor de filosofia “[...] pode considerar, entre outros critérios, a proposta pedagógica, os modos de contextualização e apresentação dos conteúdos, nível de complexidade e relações estabelecidas com o cotidiano dos estudantes” (2017, p. 224). Nesse sentido, entende-se que o livro didático é um importante recurso, que auxilia o processo de ensino e aprendizagem em filosofia. Cabe ao professor utilizá-lo, se for do seu interesse, aliado a outros recursos didáticos.

### 3.2 CATEGORIA 2 - HABILIDADES FILOSÓFICAS

Para problematizar esta temática indagamos os professores sobre as três habilidades mencionadas nos documentos legais para o ensino de filosofia, isto é, os PCNEM (1999), PCN+ (2002) e OCNEM (2006). São elas: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural. Destacamos, primeiramente, as dificuldades dos professores em falar sobre habilidades, e dizer como as concebem e as desenvolvem nos alunos, em suas aulas.

O professor Rafael, além de pouco mencionar essa palavra - habilidade - destaca o limitado tempo disponível que ele possui para desenvolvê-las em sala de aula:

*Teoricamente eu concordo (com as habilidades propostas), agora a prática está anos-luz distante. E pode ser que algum colégio consegue fazer isso. Aí tu imagina, com uma aula de filosofia por semana... (e) às vezes aquela semana tu não tem (aula). Então tu trabalhou, vai retomar o que tu fez em 45min... são 15 dias (sem aula). É muito pouco pra que todos esses objetivos, que teoricamente são importantes. Agora, eu tenho mais cuidado... textos filosóficos é complicado, os alunos tem uma dificuldade tremenda de ler/interpretar qualquer texto. Imagina um texto filosófico. Até pela questão histórica, eles são mais complicados, né?! (professor Rafael).*

No que tange à carga horária das aulas, conforme já destacamos, todos os professores entrevistados disseram possuir apenas um período para a disciplina filosofia na semana. Essa dificuldade que o professor Rafael manifesta, possivelmente ocorra com os outros professores também. Entende-se, contudo, que a questão do pouco tempo até pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades em filosofia, mas, sem dúvida, não as impossibilita. E, em outras palavras, há um

período semanal ou mesmo quinzenal, quando ocorrem imprevistos, e ele deve ser aproveitado para o desenvolvimento das habilidades filosóficas.

Além disso, o entrevistado aponta para a dificuldade de se trabalhar textos filosóficos, ou seja, as habilidades de leitura e interpretação de qualquer texto, inclusive os de filosofia. Estes necessitam ser praticados, mas encontram obstáculos como o pouco tempo de aula. Ricardo Nascimento Fabbrini (2005), ressalta a importância de o professor de filosofia colocar o seu aluno em contato com as diferentes modalidades discursivas, mesmo que não sejam filosóficas. Para o autor, “[...] o que faz da leitura de um texto uma atividade filosófica não é a natureza disciplinar do texto lido, mas o modo como o leitor lê este texto; ou seja, o essencial dessa atividade está no *modus operandi* do leitor face às diferentes formas de enunciação” (2005, p. 8). Lidia Maria Rodrigo (2009), por sua vez, reconhece que o texto filosófico apresenta certo grau de dificuldade para os alunos do ensino médio, especialmente pelas deficiências culturais e linguísticas que compõem seu capital cultural. Essa dificuldade diz respeito, principalmente, aos estudantes menos privilegiados economicamente, que muitas vezes não compreendem aquilo que leem<sup>31</sup>. Além de o texto ter, necessariamente, que ser do domínio do professor, e o tema, sempre que possível, ser do interesse do aluno, deve-se ter cuidado com “[...] a seleção dos trechos a serem lidos, que devem ser relativamente curtos, não apresentar dificuldades muito grandes do ponto de vista semântico e conceptual” (2009, p. 74). Por conseguinte, do ponto de vista metodológico, Rodrigo sugere que o professor privilegie o procedimento analítico de leitura de textos, isto é, que seja feita uma decomposição da estrutura dos raciocínios utilizados pelos autores, relacionando-as entre si.

Assim, apesar da dificuldade que o professor Rafael encontra para realizar atividades de leitura e interpretação em suas aulas, pensamos da importância de insistir com a leitura e análise de tais modalidades discursivas. De acordo com os PCNEM (1998), a primeira tarefa do professor desta disciplina é desenvolver a habilidade discursivo-filosófica. O plano de aula do professor necessita “[...] concentrar-se na promoção metódica e sistemática da capacidade do aluno em tematizar e criticar, de modo rigoroso, conceitos, proposições e argumentos, valores

---

<sup>31</sup> Rodrigo (2009) aponta que com o advento do ensino para a escola de massas, estudantes com deficiências culturais e linguísticas passaram a frequentar a escola, e essas deficiências se mostraram evidentes, especialmente com relação à leitura e interpretação de textos.

e normas, expressões subjetivas e estruturas formais” (PCNEM, 1998, p. 50). Apesar da dificuldade do professor entrevistado em desenvolver tais habilidades filosóficas, consideramos que esse é um desafio de nossos dias, uma vez que os índices de analfabetismo, em diferentes níveis, como o rudimentar, básico e pleno<sup>32</sup> são muito altos em nosso país.

Um estudo sobre alfabetismo e mundo do trabalho, no ano de 2011, do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), elaborado pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, indica que no Brasil o percentual de pessoas entre 15 e 64 anos consideradas analfabetas está em 6% e a quantidade de pessoas alfabetizadas em nível rudimentar é de 27%, implicando em 27% de analfabetos funcionais (analfabetos e alfabetizados de nível rudimentar). No ano de 2011, 11% dos jovens entre 15 e 24 anos, ou seja, na faixa etária média dos alunos do professor Rafael era considerada como analfabetos funcionais.

Além da falta de leitura de seus alunos, o professor entrevistado também destaca a dificuldade de desenvolver outras habilidades filosóficas, por consequência da sua carga horária pequena. Em consonância com o professor Rafael, Wanderley da Silva, (2015), aponta que há uma sobrecarga burocrática muito grande sob o professor e, em contrapartida, um dia letivo curto com cada turma. Para o autor, a filosofia, por vezes, é ofertada num sistema de aulas que não possibilita a menor condição do professor realizar uma discussão minimamente adequada. Conforme Wanderley (2015, p. 180), “[...] é bastante difícil convidar o aluno à filosofia sem um espaço de reflexão, se muitas vezes a disciplina é oferecida como “última aula de sexta-feira e depois da Educação Física””. Conforme o autor é muito difícil convidar o aluno à filosofia, sem que existam condições adequadas de

---

<sup>32</sup> **Analfabetismo:** corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.). **Nível rudimentar:** corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. **Nível básico:** as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. **Nível pleno:** classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

reflexão, especialmente com o tempo disponibilizado à disciplina e pelo modo como ela está inserida na carga horária do turno, ocupando muitas vezes períodos reduzidos ou mesmo sendo o último período do dia.

Podemos considerar que o professor Ricardo busca desenvolver a habilidade de contextualização sociocultural, pois afirma articular o conhecimento filosófico com questões relacionadas ao cotidiano e a realidade social dos alunos:

*Uma coisa que eu utilizo muito pra pensar os problemas, os problemas até tipicamente ou mais caracterizadamente filosóficos, são questões até de economia. Por exemplo, o segundo ano, que eu pego todo ele, é filosofia política, então, dentro desse universo eu trabalho com a economia do nosso país... a economia do mundo, mas mais especificamente a economia do nosso país, ou seja, ao mesmo tempo que eu tô tocando um problema filosófico, eu tô pensando no feijão com arroz na mesa do cara... na escola, na saúde que ele tem, no que nós temos como cidadãos. [...] Porque o mundo ali fora ele não tá desconectado disso, não tem como pensar essa grande herança filosófica que nós temos, sem pensar exatamente todas essas ligações, essa pluralidade cultural, política, econômica, enfim... sociológica, antropológica. Então, os textos são assim, ora são filosóficos, ora não-filosóficos. [...] Essa construção aí. Isso tudo vai partir... tu parte às vezes ali da matéria bruta, que foi muito lapidada por qualquer filósofo, mas você se apropria dos problemas que a gente quer investigar no momento, acho que é mais ou menos isso aí que eu faço (professor Ricardo).*

Tomando como referência Silvio Gallo (2012), podemos discorrer que o professor Ricardo visa fomentar no aluno um “aprender a pensar” filosoficamente. Gallo vale-se de estudos da obra de Fernando Savater, filósofo e professor espanhol, que destaca que o ensino de filosofia é um exercício de acesso às questões fundamentais que incidem na existência humana, bem como um exercício de busca da criatividade, de um pensamento “fresco”, e um exercício de questionamento e desconfiar as respostas “fáceis”. Assim, “[...] neste diálogo com Savater podemos, portanto, afirmar a “ensinabilidade” da filosofia. E não apenas como mais um processo de transmissão de informações e conteúdos, mas como um verdadeiro convite ao pensamento próprio” (GALLO, 2012, p. 45). Walter Kohan, (2009), em conexão com Silvio Gallo, (2012), ao discutir sobre a relação entre ensinar e aprender filosofia, tendo por base algumas reflexões, especialmente, sobre o filósofo Sócrates, defende um ensino pautado no exercício do pensamento do estudante. Para Kohan, embora tenhamos uma tradição pedagógica do ato da transmissão, não podemos reduzir a filosofia a uma mera transmissão de saberes filosóficos. Assim, com base em Sócrates, afirma que ensinar e aprender filosofia são sustentados no espaço de pensamentos criados, ou seja, num movimento que

interrompe o que se pensava, e que propõe uma nova reflexão sobre a partir de um lugar distinto. Em outras palavras, trata-se de uma nova visão sobre o que foi compreendido anteriormente: “[...] o professor propõe esse lugar. Seduz o aluno a acompanhá-lo, inaugura uma nova relação” (2009, p. 76).

Nesse sentido, para o professor Ricardo, neste aprender a pensar é necessário considerar as ocorrências cotidianas na vida do aluno. Uma vez que ele está “pensando no feijão com arroz na mesa do aluno”, e essa foi uma manifestação sua na entrevista, sistematiza conhecimentos filosóficos e não filosóficos nas aulas. A habilidade de contextualização sociocultural é definida nas OCNEM (2006, p. 34) como a capacidade de “[...] contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica”.

Por sua vez, a professora Amanda afirma que busca desenvolver as habilidades de contextualização sociocultural e representação e comunicação:

*É... na escola pública é fundamental (contextualização sociocultural). Não existe como tu dar aula, como tu chegar sem passar por aí. E isso eu acho que é muito importante, eu trabalho muito isso. Posso até não trabalhar especificamente nesse... mas num todo, isso sempre vai ser pontual. Uma coisa que também tu fala sobre a questão da linguagem, pra mim a comunicação é fundamental. Adoro Habermas e acho que a teoria da comunicação é fundamental na filosofia. Dentro disso, o antes, o durante, a concepção da palavra em si, dos signos, da... hoje dos emoticons, ali das redes sociais, não tem como não trabalhar isso também, né?! [...]. Eu acho que fico nesse primeiro e no último item (habilidades de Contextualização sociocultural e Representação e comunicação). (professora Amanda).*

A professora afirma no excerto acima, muito embora não diga como e tampouco exemplifique, que busca desenvolver a habilidade de contextualização sociocultural. Entretanto, em determinado momento da entrevista relata que nas suas aulas necessita propor a discussão de assuntos, que segundo ela, são relevantes para o contexto social em que os alunos estão inseridos. E isso apenas corrobora sua afirmação referente à habilidade da contextualização:

*Às vezes eu tenho que fazer uma “ginástica” pra puxar a questão da violência, a questão dos valores, o que era felicidade lá (na Grécia antiga)... o que era virtude... então, e às vezes isso é tão superficial (para os alunos): “bó, isso existiu? Isso aconteceu mesmo?”... é bem difícil. É uma “ginástica”, vou te dizer... (professora Amanda).*

Antônio Joaquin Severino (2009, p. 15), afirma que não se trata de oferecer aos alunos uma erudição acadêmica, mas de auxiliá-los a “[...] desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência a partir da qual possam conduzir sua existência histórica”. Para Severino, o mais importante no ensino da filosofia é uma formação do aluno que possa ajudá-lo a ler o ser mundo, a fim de que possa nele se ler. Nesse sentido, Severino sugere, nas aulas, a problematização das experiências dos alunos, fomentando assim, uma articulação dialética entre essas experiências e a cultura filosófica. Esse entendimento parece ser adotado pelos professores Ricardo e Amanda.

As habilidades de representação e comunicação, ainda que não sejam mencionadas como são desenvolvidas pela professora entrevistada, são indicadas como importantes. De acordo com os PCN+ (2002, p. 29), essa habilidade relaciona-se, justamente, “[...] com a possibilidade de que os educandos venham a ser capazes de processar e comunicar informações e conhecimentos de forma ampla, além de compreender que não há saber sem aplicação e transposição para situações inéditas”. Na fala da professora Amanda evidencia-se que no âmbito da comunicação, os signos, os emoticons, e as redes sociais são problematizadas por ela em suas aulas de filosofia. Ademais, há de se considerar, nos PCN+, que o aluno necessita desenvolver algumas habilidades de comunicação, como a oral, escrita, gráfica, pictórica e etc. E conforme este documento (PCN+, 2002, p. 29), “[...] tal condição é um fundamento básico para que o indivíduo possa se situar socialmente, bem como valorizar suas produções e a de outros, aspectos essenciais para a construção de sua identidade social”. Luis Carlos Ribeiro Alves (2013, p.55), indica que, caso algum aluno tenha dificuldade de ter acesso aos textos filosóficos com sua linguagem “[...] um tanto quanto distante da realidade de muitos de nossos estudantes, teremos obviamente um indivíduo que não construirá uma argumentação ampla, própria, apoiando-se de forma clara em textos da tradição filosófica”. E isso desenrolará novos problemas, pois quem lê pouco, argumenta pouco, e escreve pouco. Assim, conforme Alvez (2013) é necessário e desafiador para o professor realizar uma passagem pela história da filosofia, e por outros autores que não sejam do campo da filosofia, que possibilitem reflexões sobre os problemas da atualidade.

A professora Camila, embora não tenha indicado as habilidades que desenvolve, destaca que há uma tentativa de trabalhá-las nas aulas. E a evolução que os alunos apresentam ao longo do ensino médio atesta que essas habilidades foram minimamente apreendidas por eles:

*Eu até acho que a gente tenta articular as três (habilidades), né?! E eu acredito até que algumas vezes a gente consiga. Hoje olhando pros alunos que eles são quando chegam a mim, e o que eles são quando saem, se tem uma evolução ali. Quando eu acompanhava o primeiro e terceiro ano, assim, as transformações que o ensino médio, que as leituras, que as discussões iam fazendo neles... a gente passou por uma situação de racismo na escola e eles foram os primeiros a levantar a bandeira antirracista, sabe?! Que eu acho que é culminar em tudo que a gente tenta passar pra eles, sem entrar em choque, sem usar a violência, sem eles complementarem, dizerem pras pessoas “olha, se vocês vão agir assim com alguém, o lugar de vocês não é aqui, né, porque nosso espaço aqui é democrático, um lugar pra todo mundo...”, sabe?! (professora Camila).*

A professora entrevistada não menciona quais as habilidades desenvolve em suas aulas de filosofia, mas entende que a transformação, ou o progresso dos alunos é notório. Isso se evidenciou na situação de racismo ocorrido na escola, em que os alunos se mostraram contrários e se posicionaram contra a situação. Conforme a professora Camila, a turma foi de imediato “levantar a bandeira antirracista”. Desse modo, pode-se inferir que a professora valoriza uma perspectiva de filosofia que implique na realidade social do aluno, isto é, uma filosofia que problematize, por exemplo, um caso de racismo no meio escolar. Outro exemplo dessa perspectiva pode ser notado na fala abaixo:

*Eu sempre digo pros alunos, se um dia os escravos tivessem baixado a cabeça talvez até hoje a gente vivesse num sistema de escravidão. Se um dia o Zumbi tivesse dito “não tenho o que fazer”, não teria existido Palmares, né?! Se aqueles estudantes não tivessem lutado pela gente na ditadura, se não tivesse os carapintadas, então, acho que, toda a vez que houve um momento crítico, né, tinha gente fazendo filosofia (professora Camila).*

Com isso observa-se, especialmente, a referência à habilidade de contextualização sociocultural em suas aulas. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (1999, p. 58), “[...] o recurso do tratamento contextualizado dos conhecimentos, por parte da escola, pode auxiliar o aluno a desenvolver competências de mediação entre ele mesmo e os diferentes conhecimentos, isto é, o tornar-se intérprete”. Também é necessário que os conhecimentos filosóficos sejam articulados, tanto na perspectiva do autor estudado,

quanto do contexto em que ele escreveu ou proferiu aquele pensamento. E para que isso possa ser compreendido pelo aluno, os PCNEM, (1999, p. 58), indicam “[...] que o professor conheça e leve em consideração as dificuldades e competências prévias do aluno/intérprete”. Em consonância aos PCNEM mencionados, Vandeí Pinto da Silva (2011) sustenta que a aproximação entre o senso comum e a filosofia implica não apenas num problema filosófico, mas também num problema pedagógico. Para ele, a imposição de conhecimentos meramente filosóficos, a partir da história da filosofia ou dos textos clássicos, como se realiza no ensino superior, “[...] igualmente dificultará a elevação do aluno ao âmbito do filosofar, impossibilitando a ele a apropriação desses conhecimentos em função de uma melhor leitura do mundo” (2011, p. 126). O autor, porém, faz uma importante ressalva: para se utilizar o cotidiano como ponto de partida de uma reflexão filosófica é necessário que o professor compreenda o significado filosófico de cotidiano, ou seja, sobre o que constitui, e o que não constitui o cotidiano e como essas duas esferas se relacionam. Do contrário, corre-se o risco de banalizar a aula de filosofia com reflexões que desconsideram as especificidades do campo filosófico.

Desse modo, conforme mencionado anteriormente, os professores têm dificuldade em falar explicitamente das habilidades que desenvolvem com seus alunos e parecem ter dificuldade para desenvolvê-las. Entende-se que a dificuldade apresentada pelos entrevistados pode ser compreendida considerando alguns elementos: uma formação acadêmica que pouco discutiu sobre essa temática; uma formação continuada que pouco, ou nada, está contribuindo no debate sobre o ensino das habilidades filosóficas; e até o pouco interesse dos professores em desenvolver um ensino de filosofia por habilidades. Silvio Gallo (2006), afirma que para o ensino de filosofia é necessário fugir de dois processos educativos muito “comuns”: o conteudismo, isto é, quando se toma o ensino como mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos; e o do desenvolvimento de determinadas habilidades e competências:

Ao ensinar filosofia tomando como objetivo central o desenvolvimento de certas competências e habilidades específicas, como de leitura de textos, articulação de saberes e sua contextualização, corremos o risco de “desfilosofizar” (com o perdão do neologismo) a aula de filosofia, pela perda do conteúdo específico (GALLO, 2006, p. 19).

Além disso, em outra passagem deste artigo, o autor sugere que a aula de filosofia seja como uma oficina de conceitos, para que possa fugir dessa concepção

conteudista e de “treinamento de competências e habilidades supostamente identificadas com o pensamento filosófico” (2006, p. 26). Geraldo Balduino Horn (2013), ao se referir aos PCNEM (1998), PCN+ (2002) e OCNEM (2006) afirma que o modo como as competências e habilidades são apresentadas para disciplina de filosofia é bastante confuso. E para o autor há uma questão que merece ser melhor explorada, que é a seleção dos conteúdos curriculares que servirão de referência para as Secretarias de Estados, para os projetos pedagógicos das escolas, e para aulas dos professores de filosofia. Nesse sentido, destaca que:

As proposições e defesas perpassam diferentes concepções e correntes filosófico-pedagógicas. É possível identificar ao menos três distintas compreensões, quais sejam: a) posição mais radical que defende a definição de temas/conteúdos mínimos a partir da História da Filosofia; b) posicionamentos ultraliberal e pós-moderno em defesa de uma total liberdade de organização dos conteúdos, deixando a definição sob a responsabilidade de cada professor/a; e, c) entendimento de que é necessário definir alguns critérios mínimos que possam servir de referência para a organização curricular em todo o território nacional. O terceiro entendimento, por diversas razões, parece-nos mais adequado e plausível (HORN, 2013, p. 55).

Para Horn (2013) os PCNEM (1998) assumem a posição “b” e PCN+ (2002) e OCNEM (2006) situam-se mais no item “a”. Luis Carlos Ribeiro Alves (2013), ao problematizar sobre as habilidades e competências propostas nos PCNEM (1998) faz um destaque especial à habilidade de contextualização sociocultural:

[...] requer-se cuidado ao pensarmos acerca dessa competência, a medida que conhecer o contexto social, cultural, político e econômico em que uma teoria filosófica foi produzida não implica em conhecê-la somente de forma descomprometida, mas para não incorrer em erros quanto a utilização na reflexão de situações problemas da atualidade (ALVES, 2013, p. 57).

Não se trata, para o autor, de propor que a filosofia entre em conflito com os interesses dos estudantes, mas não se pode desprezá-la e torná-la subalterna aos interesses dos alunos. Conforme Luis Carlos Ribeiro Alves (2013, p. 59), que seja trabalhado determinados temas, como política, felicidade, doenças sexualmente transmissíveis, e etc, consideradas temas transversais “[...] assim como a filosofia o foi por muito tempo – no espaço das aulas de filosofia, porém sem descontextualizar do próprio conteúdo filosófico”.

Nesse sentido, infere-se que a Contextualização Sociocultural é o que se mostra mais frequente nas escolas investigadas nesta pesquisa, uma vez que os professores sentem necessidade de aproximar o conteúdo filosófico da realidade cultural e social dos alunos.

### 3.3 CATEGORIA 3 - ENSINO E APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA

Esta categoria foi concebida com o intuito de investigar as concepções de ensino e aprendizagem de filosofia dos entrevistados. Os excertos que serão apresentados resultaram de questionamentos aos professores, sobre a necessidade do ensino de filosofia no ensino médio, sobre o que se ensina nas aulas de filosofia e sobre o que o aluno deve aprender nessas aulas. Contudo, inicialmente, faz-se necessário refletir sobre o que significa ensinar e aprender em filosofia.

Guilherme Obiols (2002) afirma que se a finalidade do ensino é promover, facilitar ou produzir determinada aprendizagem de filosofia, é necessário que o professor preliminarmente conceba a aprendizagem filosófica possível e desejável aos alunos. Para refletir sobre o que significa a aprendizagem filosófica, Obiols discorre sobre dois filósofos alemães: Kant e Hegel. Immanuel Kant, em dois textos, a saber, “Crítica da Razão Pura” e “Sobre o saber filosófico” diferencia o “aprender filosofia” e “aprender a filosofar”. Em Kant não há um saber filosófico comumente aceito, tal qual na matemática, mas tentativas de saber filosófico em doutrinas produzidas. Nesse sentido, para ele, aprender a filosofar “[...] é desenvolver os talentos filosóficos, que cada um tenha, aprender a realizar uma certa prática racional ou a fazer um uso livre e pessoal de sua razão” (OBIOLS, 2002, p. 76). Como então, para o filósofo, se aprende a filosofar? Essa ocorrência se dá exercitando - o talento filosófico - sobre os sistemas filosóficos existentes, ou seja, estudando, analisando, criticando as filosofias que foram produzidas no passado. Hegel, por sua vez, em diversos escritos, como na “Fenomenologia do Espírito”, destaca que o estudo e a aprendizagem em filosofia, seja de sua história, de seus conceitos, ou de seus problemas, significa e implica um aprender a filosofar, mesmo de que modo incipiente. Assim, (2002, p. 80), a própria prática de ensino que Hegel desenvolveu desde a cátedra “[...] mostra que sua exposição dos filósofos do passado constituiu um diálogo com suas ideias e suas épocas desde as próprias ideias e a própria época”. Com base nesses filósofos, Guilherme Obiols, (2002) entende que tanto em Kant como em Hegel nos permite superar uma falsa contradição entre filosofia e o filosofar: “[...] podemos afirmar que a aprendizagem filosófica é como uma moeda que tem em uma face a filosofia e na outra o filosofar” (2002, p. 81). Por conseguinte o autor conclui:

Esperamos ter mostrado até aqui que a tensão entre o substantivo “filosofia” e o verbo “filosofar” é constante e que ambos constituem as duas faces inseparáveis e indispensáveis para que a aprendizagem de conteúdos ou de habilidades possa ser considerada “filosófica” (OBIOLS, 2002, p. 86).

Lídia Maria Rodrigo (2009), ao dissertar sobre a aprendizagem em filosofia, aponta que a forma tradicional de abordagem da história da filosofia utilizada e consagrada nos manuais, ao substituir a reflexão e problematização de temas pela informação sobre a vida, obra, sistemas de pensamento de filósofos, promovia deliberadamente (ou não) a dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar. Para a autora, construir um modo de trabalho que articule a aprendizagem em filosofia e o aprender a filosofar requer romper com a concepção de história da filosofia como crônica do passado. Conforme Rodrigo, a história da filosofia deve ser apresentada como algo “vivo”, na medida em que oferece possibilidade de referenciais teóricos para discutir reflexões presentes. Nesse sentido, ao invés de utilizar a filosofia como “[...] um catálogo de soluções típicas, é preciso começar compreendendo o ato que instaura a necessidade de buscar respostas, ou seja, assumir uma postura indagadora sobre o sentido real” (2009, p. 51). Lídia Maria Rodrigo (2009) entende que a historicidade faz-se necessária, ou seja, o encontro do histórico e do atual, uma vez que essas dimensões são fundamentais num ensino baseado na “indissociabilidade entre aprender filosofia e aprender a filosofar” (2009, p.52).

Geraldo Balduino Horn (2000), ao refletir sobre a história da presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro, critica o fato desta disciplina ainda se limitar a repassar e reproduzir conhecimentos estáticos e acabados. Para o autor, superar essa concepção pressupõe rever a perspectiva conteudista e reprodutivista, que têm norteado as aulas de filosofia nos últimos anos. E, além disso, torna-se essencial pretender o ensino da filosofia com base em sua própria constituição histórica, uma vez que não se pode pensar em desenvolver conteúdos que contemplem toda a história da filosofia, como também não se podem trabalhar temas soltos, sem uma articulação e um referencial adequados. Conforme o autor:

Um dos principais objetivos do ensino de filosofia no nível médio é contribuir com a formação da consciência crítica no aluno, desvelando as formas de opressão e dominação presentes nas relações sociais e na vida cotidiana, que se manifestam sob forma de ideologia, convencionalismo e alienação. Trata-se de uma crítica constante à cultura, suas manifestações pragmatistas e reducionistas de vida (HORN, 2000, p. 31).

E em vista dessa contribuição que a filosofia proporciona na formação crítica do aluno, Horn (2000) entende que para o ensino desta disciplina no ensino médio pode-se pensar na ideia kantiana de *aufklärung*<sup>33</sup>. Assim, o indivíduo necessita aprender a pensar para que possa deixar a menoridade:

Ele fica na menoridade à medida que se recusa a pensar por conta própria, se recusa a viver autonomamente, pois é mais cômodo, de fato, viver sob tutela natural da família, do Estado, etc. A menoridade significa depender do outro para pensar. É mais fácil ser menor em nossa sociedade quando para viver não se depende do próprio pensar, quando o outro pode fazê-lo (HORN, 2000, p. 32).

Desse modo, o autor propõe uma mudança cultural de mentalidade sobre a forma de pensar das pessoas, no qual a vinculação entre educação e *aufklärung* se consolida na relação entre saber, cultura e transformação. Para Horn, esse ideal kantiano nos proporciona entender o real papel e sentido da filosofia no ensino médio, como disciplina potencializadora de consciência crítica.

Silvio Gallo e Walter Kohan (2000) distinguem três paradigmas dominantes sobre o ensino de filosofia no Brasil, a saber: o ensino baseado na história da filosofia; o ensino baseado em problemas filosóficos; e um ensino de habilidades cognitivas. Com o paradigma do ensino fundamentado na história da filosofia, ensinar filosofia é ensinar a história que a constituiu. Este paradigma se ramifica em duas formas principais de ensino: baseado em filósofos ou em temas/conteúdos filosóficos. Exemplos: desenvolvimento cronológico da Filosofia Antiga, Medieval, Moderna, Iluminista, Contemporânea. Em outras palavras “[...] tomando-a como centro do processo de ensino ou como seu referencial” (2000, p. 177). Os autores destacam que essa concepção, nas duas formas apresentadas, representa um ensino enciclopédico, que pouco tem relação com o cotidiano dos estudantes. Na concepção do ensino baseado em problemas filosóficos, o ensino da disciplina não se organiza com base na história da filosofia, mas com problemas filosóficos, isto é, à volta de questões que inquietam a filosofia, como, por exemplo, a relação corpo-mente. Gallo e Kohan (2000) destacam que alguns professores oportunizam os alunos na escolha dos problemas que serão investigados e aprofundados nas aulas. Assim, “[...] neste caso, temos um ensino menos enciclopédico e mais *ativo*, uma

<sup>33</sup> Em Kant, o conceito de *Aufklärung* é entendido como um processo, sendo conceituado como a saída da menoridade (*Mündigkeit*), tornando o indivíduo apto a autodeterminar-se, isto é, tornar-se autônomo. Fonte: Keberson Bresolin (2015). Disponível em: <[http://www.sociedadekant.org/studiakantiana/index.php/sk/article/download/203/pdf\\_1](http://www.sociedadekant.org/studiakantiana/index.php/sk/article/download/203/pdf_1)>.

vez que o referencial de trabalho deixa de ser o conteúdo histórico para abarcar problemas a serem repensados, retrabalhado pelos alunos.” (2000, p. 179). Os autores destacam também o paradigma do ensino de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas, no qual ensinar filosofia não significa ensinar a sua história e tampouco abordar problemas, mas de garantir para os alunos um conjunto habilidades de pensamento. Conforme Gallo e Kohan (2000), essa perspectiva pressupõe distinguir a relação referida à Kant, sobre o substantivo filosofia e o verbo filosofar. Assim, “[...] enquanto os conteúdos filosóficos são produtos da filosofia, suas habilidades são aquilo que devemos pôr em prática na hora de filosofar” (2000, p. 179). Exemplos dessas habilidades são: comparação, síntese, crítica, análise e etc. Os autores entendem que esse é um paradigma mais ativo, que enciclopédico, no qual o ato de filosofar é mais valorizado, propriamente, que o conteúdo estritamente filosófico.

No que concerne à aprendizagem em filosofia, Antônio Joaquim Severino (2009) aponta que se considerarmos o perfil psicológico e intelectual dos jovens na adolescência, aprender nesta disciplina depende necessariamente da sua relação com uma atividade operativa, isto é, algo que seja “concreto”. Para o autor, “[...] todas as estratégias didáticas mais fecundas são aquelas que envolvem uma atividade operativa contínua. É assim que ele construirá, paulatinamente, os seus conceitos” (2009, p. 27). Nesse sentido, tudo o que for considerado pelo professor como conteúdo de filosofia deve estar em constante construção, de modo que o aluno possa retomar e consultar esses saberes a qualquer momento. Com base nisso, o autor sugere que os “apontamentos” dos alunos sejam computados e debatidos, para que no processo de aprendizagem dos mesmos isso possa se transformar em novas fontes que ele acesse futuramente. Ademais, para Severino (2009, p.28), o que o aluno precisa aprender/desenvolver é “[...] a capacidade de localizar as informações que possa necessitar para desenvolver uma análise, uma reflexão, uma crítica”.

Silvio Gallo (2012) destaca que se criou certa “acomodação”, que entende que se algo é ensino, algo é aprendido. O autor cita, por exemplo, a expressão “ensino-aprendizagem”, que é muito presente nos textos pedagógicos, que visa denotar essa relação entendida como implícita. Para ele, isso não necessariamente ocorre. Assim, “[...] podemos concluir que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer

absoluto controle” (2012, p. 46). Conforme o autor, podem até existir diversos métodos de ensino, mas não há o método de se aprender. O aprendizado não se limita à aula, à leitura de um livro, à exposição de autores, mas ele extrapola essas fronteiras e possibilita diversas possibilidades. Com base em Deleuze, Gallo afirma que o filósofo é sempre um aprendiz, a filosofia é aprendizagem:

O movimento do filosofar é o mesmo movimento do aprender, a contínua passagem de um não saber ao saber. Um processo no qual o procedimento, o percurso é sempre mais importante do que o ponto de chegada. Aprender filosofia, assim, só pode ser o aprendizado do próprio exercício do filosofar (GALLO, 2012, p. 48).

Alejandro Cerletti (2009, p. 12) ao debater sobre este tema, afirma que aprender em filosofia é “[...] adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo”. Essas habilidades necessitam ser impulsionadas, dominadas e remodeladas, de acordo com a concepção de ensino que o professor conceba. E isso, para Cerletti, é fundamental: as habilidades podem ser diversas, mas elas necessitam estar sob uma concepção de ensino de filosofia. Nesse sentido, para o autor, o bom professor saberá traduzir o distanciamento de quem supostamente ensina e quem supostamente aprende. Isso ocorre, pois o professor “[...] deve acreditar - que seus alunos alcançarão o mínimo que o Estado exige para passar a uma etapa posterior da aprendizagem. Isto é equivalente a dar fé de que esse aluno ‘aprendeu’ o que o professor lhe ‘ensinou’” (2009, p. 85). No entanto, em filosofia, o autor entende que o desejo de filosofar (ou a sua negação) é uma escolha de cada aluno e, portanto, somente quem filosofa é que pode dizer que “aprendeu” a filosofar. Assim, Cerletti aponta que o professor pode julgar e examinar objetivamente, determinadas aprendizagens sobre a história da filosofia, bem como de habilidades filosóficas específicas. Mas em *stricto sensu* somente o aluno pode dizer que (e o que) aprendeu em filosofia.

A partir dessas reflexões preliminares nota-se que o professor Rafael defende um ensino de filosofia que promova a autonomia do educando:

*E eu acho que a filosofia é basicamente isso, tem que levar o aluno a pensar por si só, que era a ideia dos gregos, né?! E não tem problema... se pode formar sua opinião num site, num livro que você lê, num programa de televisão, na sua igreja, na sua família, na sua comunidade. Mas você tem que entender que isso é uma forma de pensar e existem muitas outras, inclusive, contrárias a essa tua, opostas a essa tua. [...] Então é isso, acho que eles têm que ir vendo que os mais diversos*

*períodos da história da humanidade... não só os filósofos não, mas as pessoas que se propunham a pensar o mundo, os problemas de sua época, começaram a construir respostas. E se eles (alunos) pudessem depois de três anos... uma ambição, eu nem tenho isso, mas sinto que muitos sim, conseguem evoluir e acho que saem, não digo angustiados, mas preocupados, né?! Acho que eles vão se sentir responsáveis pelo mundo que eles vão construir (professor Rafael).*

O professor Rafael, em conformidade com Horn (2000), concebe o ensino da filosofia com base no conceito kantiano de *aufklärung*. Assim, o indivíduo necessita aprender a pensar para que possa deixar a menoridade. Horn entende que esse ideal kantiano potencializa a consciência crítica nos alunos. Em concordância ao autor mencionado, Tábata Valesca Corrêa (2016), sustenta o ensino de filosofia com base em uma construção dialógica com o aluno e não sobre o aluno, visando à emancipação desses sujeitos. Para a autora, “[...] o esforço de (re) configuração das práticas educativas requer mudanças nos modos de pensar e de agir, instigando os educadores ao exercício docente que ao mesmo tempo em que deseja emancipar, emancipa-se” (2016, p. 87). Corrêa, portanto, defende um processo de ações de ensino e de aprendizagem em filosofia que conduzam à autonomia dos estudantes. Nesse sentido, conforme Walter Kohan (2009), a filosofia não ocupa o lugar de um saber a mais, mas visa, antes de tudo, uma relação com o saber. E tendo essa relação como pressuposto, afirma que no âmbito do ensino de filosofia é necessário haver autonomia de todas as partes: “[...] autonomia da própria filosofia diante de outros saberes e poderes; autonomia do professor ante os marcos institucionais que o regulam; autonomia de quem aprende ante a quem ensina e os outros aprendizes” (2009, p. 70-71). Lídia Maria Rodrigo (2009), por sua vez, afirma que a autonomia não é, em nenhum aspecto, dada ao homem de imediato, mas a sua construção se dá na mediação com os outros. E, no campo do ensino de filosofia, ela dificilmente será conquistada com a mera aquisição de conteúdos filosóficos. Para Rodrigo, a autonomia necessita “[...] estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros conteúdos por conta própria” (2009, p. 25). E, em vista disso, o professor de filosofia deve possibilitar a construção desta autonomia, criando mediações pedagógicas, que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos e que promova a transição gradual destes estudantes para as suas próprias mediações com a filosofia.

Desse modo, para que o ensino de filosofia possa promover a emancipação, ou alguma medida de autonomia para o aluno, é necessário que haja tal autonomia para todos os envolvidos na relação de ensino. Com base na reflexão dos autores mencionados, questiona-se se o ensino para a emancipação, defendido pelo professor entrevistado, também tem outros pressupostos de autonomia, como, por exemplo, a própria autonomia da filosofia frente a outros saberes. Em outras palavras, em que medida a aula de filosofia do referido professor, reconhece o campo epistemológico da filosofia, com suas especificidades e características próprias, perante outras áreas do/de conhecimento?

Além disso, conforme Kant (1999, p. 11), nos escritos “Sobre a Pedagogia”, “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. Ademais, para ele, o homem necessita tanto de cuidados quando de formação e, por formação, abrange-se a disciplina e a instrução. Projetar uma teoria da educação é, considerado por Kant, um ideal bastante nobre e “[...] não faz mal que não possamos realizá-lo” (1999, p. 17). Assim, uma ideia é, senão, o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. A condição para o filósofo é que a ideia seja original, e que não seja absolutamente impossível de se realizar. Nesse sentido, “[...] podemos trabalhar num esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco” (1999, p. 18). A partir dessa reflexão, entende-se que o ensino (e o ideal) para a emancipação pode ser defendido e praticado por qualquer professor de filosofia, desde que ele seja capaz articular esta concepção de ensino, com o campo epistemológico da filosofia, com suas especificidades e características próprias. E também destacamos que emancipar indivíduos não é uma característica específica e restrita da filosofia, mas pode ser de todas as disciplinas e campos do saber. Contudo, reconhecemos que as contribuições da filosofia podem auxiliar os alunos nessa saída da minoridade.

O professor Ricardo, por sua vez, intenciona um ensino de filosofia pautado no exercício de pensamento, visando à problematização de conceitos:

*[...] eu acho que (a filosofia) é importante pelo que ela pode proporcionar sobre diversos modos, enquanto campo de pensamento mesmo. Deleuze foi um cara que me ensinou a entender a filosofia como simplesmente um exercício do pensamento. É pensamento. Não é uma disciplina, não é uma área da vida humana, não, é o*

*pensamento na sua extensão máxima em tudo. [...] Então, filosofia não só no ensino médio, a filosofia pra sempre, pra todos, em todo o lugar. É pensar o mundo, é pensar a vida, é pensar o instante, é lidar com isso, e promover o quê? [...] Eu não diria que a história da filosofia é tão importante assim! Porque eu já frisei bem isso, se eu lido com problemas, se eu lido com conceitos, é disso que eu tô falando. A história em si, ela pode não me oferecer, e não me oferece, exatamente o que eu preciso, né?! (professor Ricardo).*

Silvio Gallo (2012, p. 54) afirma: “[...] estou convencido de que o que faz com que a filosofia seja filosofia e não outra coisa qualquer é o trato com o *conceito*, como apontaram Deleuze e Guattari em *O que é filosofia?*”. Estes autores indicaram que o que diferencia a filosofia de outros campos dos saberes é a sua capacidade de criar e recriar conceitos. Conforme Gallo (2012), o conceito é uma forma de equacionar um problema/ou problemas, de modo a exprimir uma visão coerente e racional do vivido. Afirma que “[...] o conceito nunca é dado de antemão, mas é sempre criado. Sua etimologia está na própria noção de concepção: dar vida, trazer à luz” (2012, p. 55). Deleuze, por sua vez, diz que “[...] um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido” (2006a, p. 127 apud GALLO, 2012, p. 56). Conforme Simone Gallina (2004), o ensino de filosofia não pode abdicar do acontecimento, pois é deles que aparece os devires que guiam a elaboração de problemas. Assim, os problemas filosóficos “[...] não se encontram nos textos dos filósofos e sequer podem ser comunicados pelos professores de filosofia; eles estão submetidos aos devires, às orientações e às direções que não pertencem à história da filosofia, mas do acontecimento” (2004, p. 361). Outrossim, além da atividade criadora de pensamento (com base em conceitos), o entrevistado considera que a filosofia mais que uma disciplina escolar, é uma problematização sobre tudo o que vivenciamos. Uma atividade de reflexão que extrapola a estrutura escolar e que incide, sob diversas formas, em nossas vidas.

Destaca-se também a menção da história da filosofia como não sendo tão relevante para as suas aulas. Embora, numa leitura rápida, possa parecer que o professor Ricardo não dê importância ao ensino de filosofia com base em sua história, não é essa compreensão que queremos demarcar. O professor não nega a relevância da produção filosófica, ao longo de todos esses séculos, mas considera que um ensino historicista não é adequado para a atividade de pensar e

problematizar conceitos. Seu interesse está mais dedicado ao contexto e circunstância que fizeram os filósofos a criarem os conceitos:

*[...] o seguinte: mais do que saber, entender, por exemplo, o pensamento do Espinoza, nós deveríamos nos dedicar saber quais foram as motivações que o levaram a pensar sobre aquilo que eu tenho acesso. O que a gente tem acesso do Espinoza é sobre os livros dele, o que ficou registrado, mas o que seria mais interessante, isso nenhum departamento de filosofia trabalha, é saber o que que motivou aquele filósofo, porque que ele fez aquilo, porque que ele pensou aquilo, porque que ele se debruçou sobre aquilo... por quê?! (professor Ricardo).*

Em vista disso, considera-se essa concepção de ensino bastante pertinente para a aprendizagem em filosofia. No entanto, fazemos uma ponderação bem importante sobre ela: com base em Gallo e Kohan (2000, p. 191), entende-se necessário que o sentido do ensino de filosofia por conceitos “seja tratado de forma estritamente filosófica”. Desse modo, os autores apontam para o possível equívoco do desenvolvimento da atividade filosófica, somente no plano pedagógico, tornando a filosofia um mero instrumento para isso. O receio, apontado pelos autores, é que uma ‘pedagogia do conceito’ possa não ser filosófica, mas meramente formativa. Em outras palavras: a concepção de ensino de filosofia, como criação ou re-criação de conceitos, necessita ser entendida como filosófica, antes de qualquer coisa.

Conforme será apresentado, inferimos que a professora Amanda desenvolve o ensino da filosofia com base em sua história, e, neste caso, a historicidade, consoante à Gallo e Kohan (2000) é tomada como centro do programa de ensino. Contudo, a entrevistada afirma que “no primeiro momento” é necessário “conquistar” o aluno:

*[...] o ensino de filosofia, como eu disse, depois de uma década de obrigatoriedade tá recém se refazendo, recém se firmando. Então, eu acho que no primeiro momento tu tem que fazer um trabalho de conquista desse aluno, pra ele ver a grandiosidade do conhecer. E trabalhar a teoria do conhecimento, passar pelo senso comum, passar... sabe, acho que tu tem que fazer esse trabalho de abrir a mente deles, assim, e depois tu vai inserindo, de vagarinho, alguns autores... [...] Então, eu acho que a gente ensina história da filosofia, e a gente junto da história da filosofia, às vezes consegue um pouco, tenta fazer essa provocação dentro da filosofia, no sentido de desenvolvimento do senso crítico... a gente se esforça pra fazer isso, eu pelo menos, né?! (professora Amanda)*

A professora refere-se à necessidade de se criar um vínculo com o aluno, a fim de provocá-lo para o pensamento em filosofia. Fabíola Cristina Melo (2012) defende a aproximação entre o professor e o aluno, com vistas a dar outro

significado à aprendizagem nas aulas. Conforme Melo, há um entrelaçamento entre a cognição, ou seja, a compreensão dos conhecimentos e a emoção, e isso implica consideravelmente no vínculo entre ensino e o aprendido. Conforme a autora, não se pode “[...] pensar o processo de ensino/aprendizagem somente do ponto de vista cognitivo, pois se sabe, hoje, que a afetividade é parte integrante de todo este processo. Aprende-se melhor quando se considera os aspectos afetivos nas relações” (2012, p. 144). É, nesse sentido, que a professora Amanda visa “conquistar” seu aluno para a filosofia, isto é, visando uma aproximação com o seu aluno que não seja meramente cognitiva, mas também emocional. Em consonância a isso, Melo afirma que “[...] a afetividade, além de permear toda a relação entre professor e aluno, está presente nas decisões pedagógicas entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (2012, p. 144). Além desse trabalho de conquista realizado pela professora entrevistada, Lídia Maria Rodrigo (2009) nos auxilia a pensar numa questão também importante, que diz respeito ao interesse do aluno pela aula de filosofia. Para a referida autora é um equívoco o professor atribuir aos seus alunos o mesmo grau de interesse que ele possui por sua área do conhecimento. Assim, segundo ela, é importante despertar o interesse e/ou motivar o aluno do ensino médio para a aula de filosofia. E, nesse sentido, afirma que o interesse pela reflexão filosófica, ou mesmo por outro assunto qualquer, só será possível de se despertar, na medida em que o conhecimento seja significativo para o aluno. Isso quer dizer que “[...] além de serem objetivamente significativos, eles devem sê-lo também subjetivamente, inscrevendo-se num horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores” (RODRIGO, 2009, p. 35-38).

A professora entrevistada acredita que esse vínculo afetivo que pretende criar com seus alunos, será benéfico para o desenvolvimento futuro de conteúdos e saberes cognitivos. Entende-se que essa vinculação é importante, porém destacamos a necessidade de também despertar o interesse no aluno a partir da própria filosofia, isto é, evidenciando o quanto aqueles saberes filosóficos são significativos para a sua vida e para a sua formação. Com toda a certeza, essa não é uma tarefa simples, porém fundamental para a valorização da disciplina perante os alunos.

E no que concerne ao ensino a partir da história da filosofia afirmado pela entrevistada, segundo Franklin Leopoldo e Silva (1986), não se pode separar a filosofia de sua história:

Isto significa que o ensino de filosofia recorre à história da filosofia de maneira bem diferente do que se faz no ensino de ciências. Isto ocorre porque não existe, no mesmo sentido da ciência, um estado atual da filosofia, para a compreensão do qual fosse necessário recorrer à história, porém unicamente para mostrar uma direção determinada de progresso ou de desenvolvimento, que, com mais ou menos percalços epistemológicos, teria redundado numa situação a partir da qual fosse possível adentrar a ciência (LEOPOLDO E SILVA, 1986, p. 153).

O autor destaca que é com base na relação da história da filosofia com o ensino de filosofia que se pode tomar a historicidade como centro ou como referencial, tal qual se apontou anteriormente com Gallo e Kohan (2000). Entendemos que a professora Amanda toma a história da filosofia como centro do ensino, na medida em que enfoca “[...] os sistemas e autores na ordem histórica do seu desenvolvimento, visando familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções” (LEOPOLDO E SILVA, 1986, p. 154). Verifica-se, como exemplo disso, que a professora afirma organizar o ensino da disciplina, de modo que no primeiro ano desenvolve “[...] o período dos filósofos da natureza, a cosmologia, o milagre grego, os pré-socráticos, Heráclito, Demócrito...”. Franklin Leopoldo e Silva aponta que essa opção da história da filosofia como centro possui vantagens e desvantagens. Uma das vantagens diz respeito à facilidade que ela promove na compreensão das questões e discussões filosóficas, pois essas questões são postas no ritmo da argumentação entre um filósofo e os seus antecessores. Uma desvantagem, ou empecilho, diz respeito ao problema do recorte histórico utilizado. Leopoldo e Silva indaga sobre qual critério deve ser utilizado para operar esse recorte histórico, e como se contorna o salto cronológico, que qualquer recorte impõe. Em outro trecho, a professora Amanda evidencia o ensino com base na história da filosofia:

*Nós não podemos dizer que não fazemos isso (ensino pela história da filosofia), porque a gente faz, e tem que fazer, né, porque lá no ENEM, lá no vestibular, isso vai cair. Então, eu acho que a gente ensina história da filosofia, e a gente junto da história da filosofia, a gente tenta, às vezes consegue um pouco... (professora Amanda).*

Gallo e Kohan (2000) entendem que essa concepção, apesar de ter suas vantagens, representa um ensino enciclopédico, que pouco tem relação com o cotidiano dos estudantes. Destaca-se, no entanto, que a professora busca fazer relação do conteúdo ensinado com o cotidiano dos alunos, pois, conforme já relatado, ela articula suas aulas com jogos de videogame que os alunos jogam em

suas casas, e problematiza a questão da violência, dos valores, e etc. Entendemos que essa concepção de ensino, no qual a história da filosofia é central, pode até promover menos possibilidades de articulação com o “mundo dos alunos”, que outras concepções de ensino, mas ela também possibilita tal vinculação, assim como a professora Amanda o faz. E destacamos, também, que a professora afirma desenvolver os conteúdos da história da filosofia, principalmente porque esses conteúdos serão avaliados na prova do ENEM. Assim, acreditamos que a matriz<sup>34</sup> de conteúdos exigidos na prova de filosofia do ENEM pode auxiliar o professor da disciplina na sua própria organização pedagógica. Contudo, a aula de filosofia não deve se resumir a isso. Mesmo que os professores possam auxiliar seus alunos com a realização desta ou de outra prova, em caráter de vestibular, não deveriam limitar sua metodologia de ensino com base em apenas esses vestibulares. Até porque na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, seu artigo segundo sustenta como princípio que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Rejane Schaefer Kalsing (2012) propõe uma reflexão acerca da finalidade da filosofia na escola: transmissão de conhecimentos ou formação para a cidadania? Ou os dois? Para Kalsing, enquanto professores, estaríamos formando seres humanos? E “[...] mesmo nós, da Filosofia, às vezes entramos em sala de aula preocupados simplesmente com a transmissão de conteúdo, muito mais agora com ENEM, com vestibulares em universidades que incluem questões de Filosofia” (2012, p. 119). Assim, a professora Amanda, ao afirmar que direciona o seu currículo às provas do ENEM, está, em certa medida, desenvolvendo um ensino mais voltado para a cognição e menos para uma formação que considere aspectos, por exemplo, da construção cidadã dos alunos.

A professora Camila, por sua vez, defende um ensino de filosofia que auxilie o aluno a pensar autonomamente, a fim de que este possa tornar o mundo um lugar melhor de se viver:

*Eu acho que eu vou usar agora o argumento da Chauí: a gente não precisa de filosofia pra comer, a gente não precisa de filosofia... se pensar... não sei se “necessário” seria a palavra mais adequada (para a filosofia). A filosofia como arte... eu acho que a gente se torna melhor, que a gente pensa num mundo melhor, eu*

<sup>34</sup> A matriz de referência do ENEM pode ser acessada pelo link <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)>. Acesso em: 27 Jul. 2018.

*acho que a gente cresce. [...] Ah, eu tenho muita fé na filosofia. Acho que filosofia é pensar num mundo mais colorido, é pensar num mundo melhor, é pensar num mundo crítico, num mundo menos injusto, é pensar numa sociedade articulada. [...] eu acho que ensinar filosofia é, em última instância, acreditar num mundo melhor. Eu sempre penso na filosofia como a luz no fim do túnel... [...] que a gente quer mesmo é que eles possam ler e aquela saída kantiana do iluminismo, que eles sejam autônomos pra serem também grandes pesquisadores. Um grande leitor é um grande pesquisador de qualquer área! (professora Camila).*

Ela concebe um ensino de filosofia que, em consonância com Marilena Chauí (2000), não define esse campo do conhecimento como tendo uma “utilidade prática” no mundo. Para Chauí, diferentemente da matemática, física, geografia, entre outros, a filosofia não tem uma definição comumente aceita entre seus estudiosos, e o seu objeto de estudo é demasiado amplo. Assim, “[...] ninguém, todavia, consegue ver para que serviria a Filosofia, donde dizer-se: não serve para coisa alguma” (2000, p. 10). Ela afirma que mesmo que não tenhamos bem definido o objeto de estudo da filosofia (seja ele o conhecimento da realidade, ou o conhecimento de nossa capacidade de conhecer, ou uma vida moral e ética) a atitude filosófica, isto é, a indagação sobre os mais diversos conteúdos, permaneceria do mesmo modo, pois as perguntas filosóficas “o que? por que? e como?” seguem existindo. Desta forma, a professora entrevistada entende que a filosofia, mesmo não tendo uma utilidade prática, propicia que possamos pensar num mundo melhor, um mundo mais crítico e menos injusto. Entende-se, todavia, que o entendimento da filosofia como a “luz no fim do túnel” ou mesmo como um campo de saberes que auxilia-nos a pensar “num mundo melhor” deve ser mencionada/concebida com bastante cuidado. Primeiro, porque, genericamente falando, a filosofia não é um campo epistemológico que se dedica às respostas, ou a resoluções de problemas do mundo, mas dedica-se especialmente às questões que fazem parte dele. Em outras palavras, a filosofia está mais atrelada aos questionamentos do que as respostas. E, por isso, pouco faz sentido dizer/entender que ela é “solução” de algo. E, como segunda consideração, deve-se cuidar para não tornar a filosofia de modo instrumental, visando fazer dela algo como “pensar num mundo melhor”. A filosofia até pode contribuir com isso, mas ela tem um fim em si mesmo, isto é, o seu ensino se justifica por ela mesma, seus campos de conhecimento, suas reflexões e sua tradição filosófica.

Além disso, a professora Camila defende, assim como o professor Rafael, a concepção kantiana, no qual se almeja que o aluno consiga, em alguma medida, pensar de modo autônomo. Conforme Filício Mulinari (2013), Kant considera que a

pedagogia se constitui como um objeto filosófico, especialmente quando se percebe o indivíduo não nasce moral, mas se torna moral por meio da educação. Assim, em Kant, “[...] a educação teria como principal objetivo despertar o caráter crítico e autônomo do aluno: o importante é que o aluno pense: “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar”” (KANT, 2006, p. 27 apud MULINARI, 2013, p. 97). Desse modo, o homem se diferencia dos outros animais por possuir a razão, e, em consequência disso, defenderá o filósofo, que esta razão não é algo intrínseco ao homem, mas que devemos ser educados e orientados para atingi-la. Diante disso, infere-se, tal qual para o professor Rafael, que a professora Camila pode conceber um ensino de filosofia que vise a emancipação do educando, desde que seja capaz de dar sentido a esse ensino, pautado nas especificidades da filosofia. E como dar esse sentido? Ter clareza sobre o que há no ensino de filosofia, que não em outro campo do conhecimento, que auxilie o educando a emancipar-se.

Constata-se, assim, que de todos os entrevistados, dois (2) deles apresentam concepções de ensino de filosofia em comum. A saber, tanto o professor Rafael, quanto a professora Camila concebem o ensino desta disciplina com vistas a emancipar os sujeitos. E, a partir disso, destaca-se a importância dos professores que defendem essa concepção de dar sentido a ela, com base nas singularidades da filosofia. Em outras palavras, o professor necessita articular essa concepção de ensino para a autonomia, com os conteúdos e problematizações específicas à filosofia, pois, do contrário, pode-se abdicar da experiência filosófica, para realizar uma atividade que é função todas as disciplinas escolares. Além disso, o professor Ricardo defende um ensino de filosofia como problematização de conceitos; e a professora Amanda promove um ensino de filosofia que toma a história como centro do ensino. Mesmo que as concepções de ensino sejam diferentes entre os professores, percebe-se, em todos eles, a valorização da disciplina de filosofia como um espaço para promover reflexões (sobre os mais diversos temas), que, aparentemente, não ocorre nas outras disciplinas escolares.

E com relação à aprendizagem dos alunos, não houve manifestações específicas dos professores, no qual pudessem ser mencionadas aqui. No entanto, a partir das reflexões feitas sobre o tema, especialmente com base em Silvio Gallo (2012), entende-se que podem até existir diversos métodos e concepções de ensino, mas não há o método de se aprender. O que ocorre é que o filósofo é sempre um aprendiz, a filosofia é aprendizagem e, os professores precisam fornecer esse

espaço de aprendizagem aos alunos. Assim, com base nas falas dos entrevistados, aparentemente, todos fornecem esse espaço, em maior ou menor medida.

### 3.4 CATEGORIA 4 - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Primeiramente, salientamos que, com base nos relatos dos professores entrevistados, as tecnologias de ensino utilizadas por eles em suas aulas são, aparentemente, coerentes com as concepções de ensino destacadas. E ao afirmar isso, queremos dizer que, por exemplo, a aula expositiva como a única metodologia utilizada dificilmente conseguiria promover o ensino para a emancipação, no qual alguns professores concebem. Em outras palavras, a relação dialógica que essa aula permite, isto é, professor-aluno, centraliza o ensino na figura do mestre explicador, colocando o estudante numa posição de mero espectador. Para Lídia Maria Rodrigo (2009) o aluno, nesta forma de aula, se torna um “receptor passivo da tradição filosófica”. Conforme já se mencionou antes, essa proposta de aula é importante, porém não pode ser a única maneira de ensinar filosofia, uma vez que dificulta o desenvolvimento da autonomia do estudante. Retoma-se, então, a menção anterior de que os tipos de aulas, metodologias, não evidenciaram nenhuma presumível discrepância entre a concepção de ensino defendida e metodologia utilizada. As atividades didáticas como síntese do livro didático, articulação com games, exibição de documentários, entre outros, parecem propiciar e auxiliar nas mais variadas concepções de ensino de filosofia.

Em vista disso, a investigação sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, além de ter sua própria relevância e centralidade nesta pesquisa, faz-se fundamental para identificar possíveis incompatibilidades que possam surgir da fala dos professores, já que o ensino e a avaliação estão interligados. Conforme apresentamos anteriormente, em âmbito educacional a avaliação está diretamente ligada com a ideia de construção de objetivos, com a relação de méritos e deméritos, com julgamentos, com uma construção mental do docente, e etc. E a filosofia, assim como as outras disciplinas escolares, também apresenta essas mesmas características.

Desse modo, a partir deste item, adentraremos, especificamente, nas falas dos professores entrevistados acerca da avaliação em filosofia. No primeiro

momento, serão problematizadas as concepções de avaliação em filosofia que os entrevistados apresentam.

Para o professor Rafael:

*Bom, minha concepção de avaliação é essa, quer dizer, o professor em si nem precisaria ter um instrumento objetivo, uma prova pra ser aplicada, um teste. Com a filosofia eu faço... apesar de fazer o esquema no quadro, depois eu faço diálogo, questionamento com eles, quer dizer, eu consigo perceber qual é o aluno que tá começando a pensar, desenvolvendo o raciocínio. [...] Eu particularmente acho que as aulas de filosofia não precisariam seguir a mesma regra que a escola impõe pras outras disciplinas. [...] Filosofia é complicado... a não ser que tu pense lá que o aluno que tem que saber em que ano nasceu Platão, Aristóteles, bom, essas coisas aí eu não faço, né?! Não é necessário, eu acho. [...] Em si avaliação pra mim não é, um problema, entendeu, porque eu não... Até porque a prova, a avaliação escrita, ela vale pra nós cinquenta, né?! Então, outros aspectos que a gente considera: a participação, etc. e tal. Mas eu procuro sempre avaliar o desenvolvimento individual de cada um, e acho que essa é a dificuldade (professor Rafael).*

Ademais, lembramos que o professor Rafael afirmou, anteriormente, que concebe o ensino de filosofia visando à emancipação de seus alunos e declara, neste excerto, que o professor de filosofia nem necessitaria ter um instrumento de avaliação objetivo, pois ele consegue perceber nas aulas o desenvolvimento das habilidades, como as de pensar e de raciocinar, nos estudantes. Assim, segundo ele, as regras de avaliação em filosofia não necessitariam ser as mesmas que as utilizadas nas outras disciplinas, pois a avaliação de habilidades, como a construção do raciocínio, são bastante complicadas de se fazer. Katuska Marçal e Elisete Tomazetti (2011) destacam, no estudo que realizaram, que os professores ainda valorizam muito a subjetividade e opinião do aluno nas atividades avaliativas e que isso implica num dilema para professor: como medir opinião e subjetividade? Esse dilema nos remete ao professor Rafael, pois se ele não avaliar com critérios claros e pré-estabelecidos, como pode medir o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos? Nesse sentido, infere-se que se as avaliações do entrevistado ocorrem com critérios bastante subjetivos, e isso é bastante perigoso, pois se pode promover implicações contraproducentes na aprendizagem dos alunos. Um exemplo disso ocorre quando o professor “percebe” o aprendizado do aluno, mas, em sentido literal, este aluno pouco ou nada compreendeu do que foi apresentado, ou não conseguiu incorporar as habilidades praticadas nas aulas.

Aires Almeida e Antônio Paulo Costa (2004) apontam que se pode facilmente confundir, nas avaliações, a subjetividade com a arbitrariedade. Para os autores, a

avaliação subjetiva é entendida na medida em que os critérios, para a atividade, são meramente pessoais do professor. Na avaliação arbitrária, nem o professor e tampouco o aluno, sabem quais serão os critérios utilizados. Assim, para que se evite esse problema da arbitrariedade e subjetividade, se faz necessário justificar a avaliação aos alunos, com os critérios mais objetivos possíveis. Eles sugerem, por exemplo, que as aulas sejam organizadas por competências filosóficas e não filosóficas e que a avaliação siga esta perspectiva. As competências filosóficas demandam os conteúdos próprios da filosofia, como os seus problemas, teorias e argumentos, e as não filosóficas são concebidas como competências transversais, na qualidade de interpretar textos, apresentar exposições articuladas de ideias, entre outros.

Entende-se, nesse sentido, que a reflexão proposta por Aires Almeida e Antônio Paulo Costa é bastante relevante para que se possa tornar as atividades avaliativas mais transparentes, de modo que o aluno seja avaliado somente pelas habilidades/competências estipuladas pelo professor. Destaca-se também que a avaliação dita – objetiva – que o professor entrevistado sustenta ocorre na medida em que o aluno tem que saber “em que ano nasceu Platão, Aristóteles...”. Compreende-se, nesta dissertação, a atividade avaliativa objetiva na medida em que o professor concebe as atividades com critérios claros e previamente estabelecidos. Assim, evitam-se julgamentos não pertinentes sobre a aprendizagem dos alunos.

Portanto, a concepção de ensino de filosofia para a emancipação dos alunos, que o professor Rafael defende, e as avaliações subjetivas que ele faz dos estudantes, evidencia uma falta de consonância entre uma e outra. Como pode se emancipar um indivíduo se o professor não tem uma clareza sobre o processo de aprendizado do aluno? Além disso, José Benedito de Almeida Júnior (2005) aponta que muitos professores exigem que os alunos expressem determinados conhecimentos procedimentais e atitudinais, que sequer foram desenvolvidos nas aulas de filosofia, de maneira intencionalmente didática. Assim, “[...] exigindo dos alunos que aprendam por si mesmos, sem ensinar ou ao menos explicitar o que deve ser aprendido” (2005, p. 150). Conforme o autor, esse comportamento do docente é análogo à um professor de teatro que acredita ser suficiente que o aluno observe as suas interpretações e que, com base nessas observações, e somente com base nisso, possa aprender as técnicas de encenação. José Benedito de Almeida Júnior (2005) auxilia-nos a pensar em que medida o professor Rafael não

age como esses professores, já que os critérios que ele utiliza nas suas avaliações são completamente imprevisíveis. Além disso, a discrepância entre o ensino para a autonomia e a avaliação nada criteriosa, apenas atesta que o professor Rafael precisaria refletir (e repensar) a sua concepção sobre ensino, aprendizagem e avaliação em filosofia.

O professor Ricardo concebe a avaliação da aprendizagem como uma “problematização dos conceitos”. Para mais, em consonância com a proposição da escola, realiza as avaliações conceituais, procedimentais e atitudinais:

*Pois é, então, a avaliação ela começa desde o momento muito difícil, ainda muito rudimentar, muito precário que é do próprio diálogo na aula. [...] Então a avaliação começa aí, eu realizo também prova, eventualmente faço provas objetivas. Eu faço os trabalhos escritos, onde eu vejo a escrita do aluno, onde ele traz realmente... eles querem saber, mas “ah, o que vai lá no escrito? Como é que é? O que que é que eu devo fazer e tal?”, então, ali é avaliação também. E tem também toda... e como a gente tem na escola aqueles... a gente tem atitudes, tem conceituais, procedimentais e atitudinais, né? [...] Avaliação em filosofia, eu acho que ela tem que... como a filosofia é uma eterna problematização dos conceitos, o conceito é fundamental, em termos de avaliação em filosofia. O aluno tem que nos mostrar até que ponto ele tá realmente entendendo o movimento que os conceitos vão fazendo (professor Ricardo).*

Em suas aulas, essas avaliações ocorrem a partir de diálogos, provas, atividades escritas. Assim, especialmente com relação às atitudes e aos procedimentos, o professor segue a recomendação da escola. Antoni Zabala (1998) sugere que os conteúdos procedimentais são um conjunto de ações ordenadas e com um fim determinado, ou seja, dirigidas para a realização de objetivos de ordem procedimentais, tais como ler, desenhar, observar, calcular, entre outros. Os conteúdos atitudinais, por sua vez, englobam conteúdos que se podem agrupar em valores, atitudes e normas. Para exemplificar: respeito aos colegas durante a exposição em um seminário, cooperação em grupo, participação das tarefas escolares, entre outros. O professor Ricardo aponta a importância das atitudes, conceitos e procedimentos na avaliação escolar:

*Atitude, domínio de conceito ou procedimentos, né... Então, isso tudo vai sendo registrado e num conselho de classe a gente faz pesar isso. Então, às vezes um aluno pode não tá com um desempenho tão bom propriamente numa parte da avaliação, mas é um aluno que se revela mais capaz, e até mais seguro em outros aspectos. Então, isso é uma tentativa de tentar deixar o aluno numa avaliação mais completa possível (professor Ricardo).*

A sua concepção de avaliação em filosofia, contudo, está centralizada na ideia de uma problematização de conceitos. Desse modo, tal qual já foi mencionado, percebe-se que o entrevistado tem suas concepções em familiaridade com as concepções de Alejandro Cerletti (2009) e Sílvio Gallo (2012). O professor Ricardo entende que a avaliação necessita compreender em que medida os alunos entendem o movimento dos conceitos e como eles se relacionam entre si. Além disso:

*Então, para eu pensar avaliação em filosofia, eu tenho que saber se o aluno realmente tá conseguindo chegar nesse ponto, de entender os conceitos, entendeu? Então eu me debruço sobre isso, e que, portanto, eu carrego essa dobradinha, que é o motor de tudo: é ter o problema na mão, saber como adentrar nesse problema; e como eu me aproprio dos conceitos que estão ali envolvidos (Professor Ricardo).*

Assim, entendemos que a avaliação proposta pelo professor entrevistado é consonante com o modo como ele concebe o ensino de filosofia. E isso nos leva a inferir que, para o professor Ricardo, a avaliação não é uma mera atividade pedagógica, mas é pensada em conformidade com o que concebe como filosofia, e seu sentido e importância para os estudantes.

A professora Amanda ressalta a dificuldade de se realizar as avaliações, especialmente com o atual ensino médio do nosso Estado, pois elas são configuradas por conceitos. Além disso, como uma primeira avaliação, ela indica que analisa o comprometimento do aluno:

*Eu tenho lutado pra amadurecer essa questão da avaliação, porque na academia tu tem uma ideia de avaliação, daí quando tu vai pro dia a dia na sala de aula... e a escola pública ela tenta fazer uma avaliação tão complexa. Ai meu Deus, tá bem difícil avaliar. Eu já te digo, assim, eu já perdi o critério de avaliação. [...] Então, por exemplo, na escola pública hoje tu trabalha com conceito, que é CSA, CPA, CRA, condição satisfatória de aprendizagem, condição restrita... e daí isso a gente não consegue fazer muito bem. [...] Eu busco avaliar o primeiro impacto... o comprometimento dele (aluno). A primeira coisa que eu penso é: ele tem que tá comprometido com a filosofia, ele tem que tá pelo menos tentando... se esforçando pra entender o que os clássicos pensaram e o que que nós podemos trazer de lá pra cá, que seja útil e que seja proveitoso, não só pra vida dele, mas pautado no conhecimento integral assim do todo. (professora Amanda).*

Primeiramente, temos que considerar que a política educacional que implantou no ensino médio a avaliação por conceitos, já não existe mais em sua proposição original. A “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao ensino médio” foi um plano executado durante o governo de Tarso Genro (PT), que trouxe, conforme já apresentado, uma

consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012. Uma das proposições desse plano de governo era uma nova forma de avaliar, isto é, por conceitos<sup>35</sup>: Construção Satisfatória de Aprendizagem (CSA), Construção Parcial de Aprendizagem (CPA) e a Construção Restrita de Aprendizagem (CRA). No entanto, essa proposta foi desfigurada com o governo que a partir de 2015 assumiu o poder. Foram então abandonadas algumas características da política educacional do seu antecessor, como, por exemplo, a realização do “Seminário Integrado”, mas mantiveram-se outras, como a já referenciada avaliação por conceitos. A política educacional do governador de Tarso Genro foi efetivada (em sua proposta original) somente nos anos de seu mandato, e quando ocorreu à mudança com nova gestão da educação estadual, os professores acabaram manifestando dificuldade com essas modificações.

A professora entrevistada evidencia tal dificuldade quando afirma já ter perdido o “critério de avaliação”. Entendemos que essa afirmação, bem como a descaracterização da política educacional anterior, é muito preocupante, porque se pode estar cometendo injustiças com o aprendizado dos alunos e com o trabalho dos professores.

Ademais, a professora Amanda também afirma que avalia se os alunos estão “[...] se esforçando para entender o que os clássicos pensaram”. E isso só evidencia a concepção mencionada por ela, de um ensino da filosofia com base em sua história. Ademais, o trecho abaixo fortalece a concepção da professora entrevistada:

*Ele (aluno) precisa também saber os períodos da filosofia, pra mim isso é importante. Ele precisa saber alguns filósofos de cada época especificamente... a luta do Tomás de Aquino, Santo Agostinho, né, acho que ele precisa passar por... (professora Amanda).*

Lídia Maria Rodrigo (2009) critica o ensino da filosofia pautado somente em sua história. Para a autora, a filosofia necessita ser apresentada aos alunos como algo “vivo”, que possa oferecer a possibilidade de discussão, e reflexão sobre os problemas atuais. Em suas palavras, o ensino da filosofia com a mera utilização de

<sup>35</sup> A avaliação conceitual é a principal implicação da concepção de - Avaliação Emancipatória – na proposta do Ensino Médio Politécnico. Em vista de atividades democráticas, baseadas na participação e na articulação de coletivos, a Avaliação Emancipatória (2011, p. 20) é o eixo do processo de aprendizagem, que parte da realidade do estudante, aponta soluções para superar as suas dificuldades e visa refletir e rever as práticas realizadas na escola. A avaliação emancipatória se caracteriza como: “[...] a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma, constituindo-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação.” (SAUL, 1998 apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

sua história, e referencial teórico passado, representa utilizar um “catálogo de soluções típicas” (2009, p. 51).

A professora Amanda concebe a avaliação em conformidade com a concepção de ensino que desenvolve, isto é, um ensino da filosofia tendo por base a sua história. No entanto, preocupa-nos a sua afirmação de que “perdeu o critério” nas avaliações. Isso evidencia que as constantes mudanças nas políticas curriculares promovem dificuldades para os professores, especialmente no caso da política do Ensino Médio Politécnico, que visava outro modo de se avaliar. É relevante destacar que o critério não se modifica com as mudanças curriculares. Os critérios utilizados pelo professor podem continuar os mesmo, desde que ele assim o queira. Em outras palavras: a atividade de escrita sobre um determinado tema filosófico, por exemplo, pressupõe, do professor, critérios claros e objetivos e isso não foi modificado com as políticas curriculares, porque o critério não é determinado pelo Estado, ou pelas políticas educacionais, mas pelo próprio professor. A dificuldade surgirá ao mensurar (ou quantificar) o aprendizado do aluno, uma vez que as políticas podem determinar uma forma ou outra de aferir o aprendizado.

A professora Camila além de trabalhar no ensino básico, também ministra aulas no ensino superior. E, tanto numa modalidade de ensino, quanto na outra, ela defende que a avaliação promova, em certo grau, um nível de autonomia no aluno:

*Eu entendo, e o que eu faço muito como exercício (avaliativo) é depois de ter caminhado por um assunto, disponibilizado determinado assunto, ou tema pra eles, que eles consigam autonomamente retomar esse tema e conseguir articular esse tema com outros temas. Também conseguir fazer um amplo leque de... com o pessoal, e argumentativo de que os temas filosóficos eles não estão sozinhos... como eu digo pra eles, estão caminhando no mundo. Eles estão envolvidos com a história, com a política, com a literatura, com a arte, com a economia... se eles conseguem fazer isso e trazer até exemplos, principalmente se eu não trouxe esses exemplos pra sala de aula, aí eu me sinto contemplada. Mas é raro... (professora Camila).*

Nota-se certa familiaridade da professora entrevistada, ao tratar da concepção de avaliação que realiza, com Saul (1995), pois esta teórica defende um processo avaliativo que fomenta o pensamento crítico e reflexivo, visando uma concreta transformação do contexto em que o estudante está envolvido. Para a autora o aluno que foi submetido à avaliação emancipatória, torna-se capaz de ser autônomo em sua vivência na sociedade. Assim, a avaliação emancipatória, para a autora, possui dois objetivos centrais: o primeiro diz respeito ao fato de que ela “[...]”

está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilitaria a clarificação de alternativas para a revisão desse real” (1995, p. 61). Esse é, em outras palavras, o ponto inicial da avaliação, que possibilita os dados para se realizar uma transformação. O ponto inicial da avaliação clarifica as possibilidades de revisão da realidade. O segundo objetivo sustenta que o processo avaliativo pode permitir, a partir de uma numa consciência crítica, que os sujeitos deem “[...] uma direção às suas ações nos contextos em que se situa de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade”. (1995, p. 61). Nesse segundo objetivo, o sujeito que está submetido à avaliação emancipatória transforma-se em um indivíduo capaz de participar da construção em sua sociedade, tendo autonomia para isso. Ademais, a professora Camila complementa a sua concepção avaliativa afirmando que:

*[...] acho que é isso um pouco que o Kant buscava lá, é ser autônomo mesmo, é conseguir pensar por si próprio, é não precisar ter a “Camila” lá trás dizendo “olha, a história disso, tem a ver com isso... Nietzsche tal e tal coisa, pensem no Nietzsche, na tragédia...” (professora Camila).*

Dessa maneira, constatamos que a sua concepção de ensino de filosofia está consonante com a prática avaliativa que ela afirma realizar, ou seja, pautado na emancipação dos alunos.

Ademais, a primeira conclusão que se faz é que os professores tem uma grande dificuldade de falar de avaliação em filosofia. Num estudo realizado por Patrícia Góis Bonesi e Nadia Aparecida de Souza (2006), as autoras inferem que “[...] não há um verdadeiro entendimento das funções da avaliação, como um ato educativo inserido e constitutivo do processo didático, que pretende formar e informar e não somente classificar” (2006, p, 36). E possivelmente, afirmam elas, que isso decorra das experiências desses professores enquanto alunos, e do processo de formação educacional que tiveram. Muito embora esse estudo tenha sido feito com professores do ensino fundamental, o qual não é o nosso foco nesta pesquisa, entende-se que a realidade para o ensino médio é bastante similar. Nesse sentido, para Bonesi e Souza (2006), os problemas e dificuldades que ocorrem nas atividades avaliativas “[...] dizem respeito aos equívocos decorrentes da não-compreensão do que significa avaliar. Os professores confundem avaliar com mensurar ou com testar” (2006, p. 16). Assim, a dificuldade que os professores de

filosofia entrevistados demonstraram ao falar sobre as avaliações, diz respeito, principalmente, ao processo formativo deles que possivelmente não problematizou essas questões. Conforme verificamos nesta pesquisa, há pouca produção acadêmica sobre o ato de avaliar em filosofia e isso acaba refletindo também na formação desses professores. De modo informal, a professora Amanda solicitou que esta pesquisa fosse posteriormente divulgada para ela pensar e problematizar suas práticas avaliativas. Em certo sentido, essa fala da professora é sintomática e representa que os professores têm dificuldades para falar sobre o tema da avaliação, pois ele é pouco discutido e difundido entre os seus colegas de profissão.

Como segunda conclusão, dos quatro (4) professores entrevistados, três (3) avaliam em consonância com a concepção de filosofia e de ensino de filosofia que afirmam ter. Estes são os professores Ricardo, Amanda e Camila: o professor Ricardo realiza as suas avaliações de acordo com a concepção de uma problematização de conceitos; a professora Amanda concebe a avaliação em conformidade com um ensino da filosofia, tendo por base a sua história; e a professora Camila defende um processo avaliativo que fomente na emancipação dos alunos. O professor Rafael, ao contrário dos outros entrevistados, entende que as avaliações em filosofia nem necessitariam ter instrumentos, pois ele consegue perceber, nas aulas, o desenvolvimento das habilidades, como as de pensar e de raciocinar, nos seus alunos. O quadro abaixo aponta a relação entre as concepções de ensino de filosofia dos professores entrevistados, e o modo como eles concebem as avaliações nesta disciplina:

Quadro 3 - Relação entre a concepção de ensino de filosofia e a concepção de avaliação em filosofia dos professores entrevistados

<b>Professor</b>	<b>Concepção de ensino de filosofia</b>	<b>Concepção de avaliação em filosofia</b>
Rafael	Ensino como emancipação dos sujeitos.	Avaliação com base em critérios totalmente subjetivos (e pessoais) do professor.
Ricardo	Ensino como investigação/problematização de conceitos.	Avaliação como problematização de conceitos.

Amanda	Ensino baseado na história da filosofia (como centro).	Avaliação referente à história da filosofia.
Camila	Ensino como emancipação dos sujeitos.	Avaliação que promova a autonomia do aluno.

Fonte: Produzido pelo autor.

Como terceira conclusão, entende-se que as práticas avaliativas dos três (3) professores, e, portanto, da maioria dos entrevistados, não são atividades meramente pedagógicas, mas vinculadas à concepção de ensino de filosofia que concebem. Isso somente reforça a importância de tornar permanente a discussão e problematização sobre o ensino desta disciplina no ensino médio. Mesmo que a filosofia tenha um histórico de oscilações nos currículos escolares, e o seu futuro não se mostre muito esperançoso (conforme afirmado na introdução desta pesquisa), é fundamental potencializar nessas discussões a reflexão sobre as concepções e práticas dos professores.

Desse modo, apesar deste estudo ter um olhar para somente 15% das escolas estaduais (públicas) de Santa Maria, entende-se que o resultado evidencia um número considerável de professores que avalia em conformidade com a concepção de ensino de filosofia que manifesta. Assim mesmo, urge que a temática da avaliação em filosofia seja mais debatida e problematizada, tanto nos cursos de formação de professores, quanto nas formações continuadas<sup>36</sup>.

### 3.5 SUBCATEGORIA 4.1 - O FEEDBACK AVALIATIVO

Outro aspecto importante das avaliações nas aulas de filosofia diz respeito à devolução dessas atividades aos alunos, ou seja, o feedback avaliativo. Como estariam os professores realizando as devolutivas do material avaliado? Para

---

<sup>36</sup> Destaca-se, principalmente, uma importante formação continuada ofertada para os professores, nos diversos Estados do país, que foi o programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto-EM), instituído pela Portaria nº 1.140, de vinte e dois de novembro de dois mil e treze (2013). O programa foi uma articulação dos governos estaduais e distritais na implantação de políticas de fomento da qualidade do Ensino Médio no país. Este programa ofertou formação continuada para os professores desta modalidade de ensino, e debateu em seus diversos cadernos, várias temáticas, sendo uma delas a avaliação (caderno 6). Este caderno traz a importância da avaliação educacional como sendo parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola, tanto no conceito de avaliação, quanto na sua implementação. Posteriormente, apresenta uma articulação das distintas formas de avaliação. E, ao final de cada item abordado no caderno, são postas questões para os professores problematizarem e responderem.

Simone Araujo Moreira e Mary Rangel “[...] é necessário pensar as intervenções e os feedbacks não como forma de elevar os índices de respostas certas, mas sim no sentido de promover possibilidades de avanços do conhecimento” (2015, p.524). Nesse sentido, analisaremos o retorno das avaliações por parte dos professores entrevistados.

O professor Rafael aponta vários aspectos dessa devolutiva:

*Eu faço a (devolutiva). Até tô com as provas aqui. Eu tento elaborar as provas bem difíceis, às vezes até é além do conteúdo que eu trabalho em sala de aula, mas eu sei que é uma prova... por quê? Porque eu aplico essa avaliação e os alunos, infelizmente, tem temor de avaliação. A avaliação ainda é um processo de mudança do professor, né? “agora na avaliação vocês vão...” eu não faço nesse sentido. Mas eu dificulto um pouco porque eu sei que na avaliação, no dia da avaliação, ele (aluno) leva a sério. Eu sei que muitos alunos durante as aulas não tão nem aí, não copiaram a matéria, mas no dia da prova estão preocupados. [...] Então, a primeira correção que eu faço da prova, eu não ponho nem se ele acertou ou ele errou, eu só ponho o número de acertos. Tinha 5 questões... 2 de 5. Depois eu comento a prova. Eu comento a prova, não digo que é questão 1, comento as questões no geral, digo: “isso aqui é uma resposta absurda”, “essa não é”, e eu aplico depois a mesma prova. Eles vão refazer a prova. Quem teve menos da metade de acerto, vai refazer a prova (professor Rafael).*

Ele destaca que realiza provas difíceis porque os alunos estudam para essas avaliações. Conforme o entrevistado, mesmo que, muitas vezes, alguns alunos não prestem atenção nas aulas, para a prova eles estudam e se preparam bastante. Em certo sentido, é o temor da prova que os fazem ficarem preocupados e estudarem para a atividade, e o entrevistado se vale disso para aplicar avaliações “bastante exigentes”. E a devolutiva das mesmas ocorre com a menção da quantidade de acertos do aluno, mas sem a marcação das questões que estão corretas e incorretas. O professor Rafael comenta a prova, questão por questão, e o estudante que tem menos da metade dos acertos terá que refazer a atividade avaliativa. Nesse sentido, percebe-se, num primeiro momento, a consonância do professor com Simone Araujo Moreira e Mary Rangel (2015), na medida em que elas consideram a atividade de correção algo para além da dicotomia acerto e erro, mas que a “[...] qualidade do feedback precisa estar comprometida com a conscientização dos alunos acerca das suas diferenças entre o estado real e o que pretendem alcançar” (2015, p. 524). O professor, assim, demonstra interesse em devolver as avaliações, especialmente para tirar dúvidas e esclarecer os equívocos em determinadas respostas dadas.

Contudo, destacamos que o entrevistado afirma exigir conteúdos nas avaliações que sequer trabalhou. Ele vale-se do temor que cria nos alunos, a partir das avaliações, para fazê-los estudarem bastante, promovendo, portanto, o medo pelo instrumento da prova. Entende-se que o fato dos alunos prestarem pouca atenção na sua aula é uma situação que deve ser resolvida pelo professor, em conformidade com os alunos e, se necessário, com a coordenação pedagógica, e não ser compensada com as atividades avaliativas. Assim, o professor Rafael reforça a já existente fobia, em âmbito educacional, com a prova, a qual se considera um importante instrumento avaliativo, porém é apenas um dos possíveis.

O professor Ricardo afirma que as avaliações são frequentes e que o feedback ocorre, de modo dialogado com os alunos, a partir da leitura e correção dessas atividades:

*Sim, eu faço (o feedback)... normalmente assim, tem ocorrido com mais frequência, por exemplo, os alunos escrevem, eu gero questões num determinado momento, no meio de um percurso, de questões que nós estamos vivendo, conteúdos de filosofia, problemas e tal, tudo isso que nós estamos falando e aí eu gero questões que exigem do aluno realmente ele venha pra questão e ele se coloque, e que ele consiga desenvolver. Então, o que eu faço: eles me entregam esses escritos, depois eu pego isso numa próxima aula, eu leio alguns, desenvolvo mais um pouco, né?! Já tive até uns processos assim que eu dou as avaliações pra eles mesmo avaliarem, mediante o que eu mesmo já vou compartilhando com eles: “olha a questão tal, isso aqui...”, aí ele (aluno) pega a sua própria avaliação e ele vai corrigindo. Então, ao invés de eu corrigir e entregar algo pronto pra eles, e dizer ó “tá aqui a minha avaliação”, ele mesmo acompanha o processo ali, tá?! Então são variações de uma coisa que mais ou menos se repete, mas que eu conduzo assim (professor Ricardo).*

O professor afirma realizar a devolutiva das avaliações durante as aulas do trimestre letivo, e o retorno dado ocorre com base na contextualização das respostas entregues e das respostas esperadas por ele. O mesmo professor afirma, que em determinadas avaliações, solicitou que os próprios alunos corrigissem essas atividades avaliativas. Desse modo, o professor Ricardo realiza o que Marco António Moniz de Lemos (2012) define por avaliação formativa, na medida em que ela propicia ao estudante o entendimento dos seus erros e acertos, durante o processo de aprendizagem, de modo contínuo. Assim, “[...] esta função exerce-se essencialmente através do feedback que o professor transmite ao aluno e das interações que se estabelecem entre ambos” (2012, p. 59). Ainda nessa perspectiva adotada pelo professor entrevistado, Lídia Maria Rodrigo (2009) destaca que é fundamental os alunos participarem do processo de correção, ou autocorreção das

avaliações. Para a autora, ao fazer estas correções, o aluno aprende retificando os seus próprios erros e isso o oportuniza a superar as defasagens de aprendizagem que as avaliações evidenciaram. Dessarte, “[...] ainda que essas correções não sejam tão bem feitas como as do professor, elas justificam-se por proporcionar oportunidades de aprendizagem e amadurecimento muito maiores” (2009, p.96).

Ademais, ao também possibilitar que os alunos corrijam as atividades avaliativas, o professor indica que a avaliação para ele necessita envolver ainda mais o aluno, não sendo, portanto, uma atividade dada e imutável, por parte do professor. No entanto, questiona-se em que medida é possibilitado ao aluno, nessa atividade devolutiva, que algo possa ser feito em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, o fato de o aluno acompanhar o seu próprio resultado nas avaliações não implica necessariamente que algo será feito para que ele possa sanar suas dificuldades.

A professora Amanda afirma que ao devolver as avaliações, não menciona qual conceito o aluno ficou, mas utiliza carimbos com emoticons, e esses carimbos expressam o resultado das atividades realizadas:

*Eu tenho vários carimbos... eu não coloco CSA no trabalho, CRA no trabalho. Eu tenho uns carimbos que são uns emoticons, uma cara triste, uma cara mais ou menos, uma cara de raiva, de tristeza, de alegria, de susto, de pavor, então, eu carimbo esses trabalhos e eu devolvo esses trabalhos pra eles. Chego na aula, depois de dar esses carimbaços e devolvo, daí cada um pega a sua prova, ou o seu trabalho, olha aqueles carimbos, daí eu digo “a gente vai começar falando desse carimbo”, aí todo mundo olha... “quem tem esse carimbo aqui?”... “ah, bah! Esse carimbo significa o que, professora? O que que a senhora não entendeu?”... “me explica o que tu queria me dizer, por que eu não entendi...”. Então, assim, a gente leva, às vezes, 2, 3 aulas pra fazer esse feedback da devolução. Isso é bem tranquilo e eles gostam. Muitas vezes até mudo a nota, sabe?! (professora Amanda).*

Inicialmente entende-se que a utilização dos emoticons é uma opção que a professora emprega para relacionar a avaliação realizada com esses símbolos, que são característicos da atual cultura jovem. Para Paulo Carrano (2012), uma das características das nossas sociedades contemporânea é o fato de que as mudanças ocorrem de modo muito rápido e que implicam na produção e reprodução da vida social. Conforme o autor, os jovens são os atores principais desses processos e “[...] interagem com eles algumas vezes como protagonistas e beneficiários das mudanças e por outras vezes sofrem os prejuízos de processos de “modernização”, produtores de novas contradições e desigualdades sociais” (2012, p. 85). Nesse

sentido, pode-se inferir que a “modernização” tem implicado em novos sentidos nas dinâmicas dos jovens com as redes sociais e com as especificidades delas, tais como a utilização de emoticons. E o fato da professora entrevistada utilizar esses símbolos nos processos avaliativos pode ser entendido como algo até mesmo criativo, visando vincular o aprendizado em filosofia com a realidade cultural dos seus alunos. No entanto, entendemos que este é um recurso utilizado por ela para dar o feedback aos alunos, assim como outros tantos que poderiam ser utilizados. E, justamente por isso, deve ser compreendido pela professora e pelos alunos como uma ferramenta adotada para a devolução das avaliações, sendo somente essa sua finalidade. Além disso, a professora Amanda desenvolve a atividade de devolução das avaliações de maneira detida, levando até três (3) aulas para realizar o feedback dos resultados, o que reforça o seu interesse em promover o retorno das aprendizagens.

Ademais, a professora Camila afirma que retorna e comenta as avaliações realizadas e, além disso, diz não realizar provas:

*Eu costumo devolver e argumentar com eles. Nem quando eles copiam (plagiam) trabalho, eu mando refazer... e geralmente manuscrito. Já, há alguns anos atrás, confrontei aluno, fiz coisas que hoje eu não faria, acusar alguém de plágio é uma coisa muito séria e muito né... [...] Mas assim, eu costumo devolver, e costumo questionar... a gente tem feito avaliações, que eu tento fazer de uma forma que eles não tenham como copiar, por exemplo, trabalho o tema da sexualidade e a gente assiste um filme sobre isso, tipo “A garota dinamarquesa”, aí peço pra eles fazerem uma relação entre o filme e o tema debatido. [...] Mas eu vejo também que o fato de eu não fazer avaliação (prova) incomoda eles, porque eles consideram a disciplina uma disciplina menor, porque é uma disciplina que não tem prova, então também eles já lidam com isso... mesmo que eu acho que o que eu peço seja trabalhoso, porque a cada duas semanas eu peço pra eles uma atividade, que, ou são questões, que eles vão ter um pouco de dificuldade de encontrar no livro didático, ou são questões que eles vão ter que buscar na internet (professora Camila).*

Notamos que são diversas avaliações durante as aulas, o que em média representa uma atividade a cada duas semanas e, no momento da devolução, a professora afirma que comenta e argumenta com os alunos sobre as respostas dadas. O feedback e o aprendizado dos alunos, porém, estão muito atrelados à uma preocupação dela com os plágios dos trabalhos solicitados. O fato de suas avaliações serem precisamente a partir de trabalhos escritos, a maior preocupação de Camila é que os estudantes possam fazer as reflexões necessárias, sem que haja algum tipo de cópia dos trabalhos. Questionamos, porém, em que medida essa

preocupação com os plágios dos alunos não está empobrecendo o ensino de filosofia às reflexões, que talvez não sejam as mais adequadas. Não se quer, com isso, afirmar que as avaliações, bem como as devolutivas da professora não são adequadas, inclusive essa afirmação seria, no mínimo, irresponsável. No entanto, se quer considerar a possibilidade dessas relações, que dificultam o plágio dos alunos, possam estar dificultando, inclusive, o ensino de filosofia, com base em suas próprias especificidades. Em outras palavras, ao desenvolver uma atividade, por exemplo, que relacione um conceito filosófico com um filme, em que medida essa relação está contribuindo para o ensino desse conceito e não para o seu empobrecimento? Considera-se também outra questão: já que a realização de plágios é um problema que, pela fala da professora, parece recorrente, em que medida a professora e a escola tentaram problematizar essa questão? Não se está sugerindo que a professora, e os gestores da escola, solucionem o problema, já que isso não é uma tarefa simples de se realizar, mas há de se considerar que algo pode ser feito. Dificultar o plágio nas reflexões da filosofia com filmes, poemas e etc., evidentemente não resolve o problema da “cópia”, mas, de que modo está contribuindo para que isso não seja tão recorrente?

E, além do mais, a professora entrevistada afirma que seus alunos consideram a disciplina de filosofia menos importante que as outras, justamente por não haver provas. Compreendemos que a escolha pela não realização de provas é sua, com base no seu entendimento sobre a avaliação e concepção de ensino, e deve ser respeitada. Considera-se, porém, que o fato da disciplina ser considerada menos importante, justamente por não aplicar provas, deve ser desconstruído entre os estudantes. Esse sentido de que a filosofia é menos importante que outras disciplinas, sem dúvidas, será determinante para o envolvimento do aluno com as discussões e problematizações propostas nas aulas. Defende-se a necessidade do ensino de filosofia, com base em suas especificidades, a fim de promover e apresentar reflexões e problematizações, e se para isso for necessário realizar provas, que assim seja feito. Assim, se quer deixar claro que, para o ensino de filosofia, o aluno tem que estar disposto as reflexões que serão apresentadas e propostas, e se a prova for um instrumento que os mobilizem a ler e se interessar pelas temáticas, que o professor então a utilize. Não se quer, porém, ser injusto com a professora entrevistada, afirmando que os alunos não se interessam ou participam ativamente das atividades e reflexões desenvolvidas por ela, mas que se ela

entender que está faltando interesse pela disciplina, talvez o uso da prova possa ajudar.

Portanto, percebemos que todos os professores entrevistados afirmam realizar o feedback das avaliações para os alunos, e estas ocorrem com maior ou menor periodicidade. Destacamos, no entanto, algumas características importantes dessas devolutivas que necessitam ser repensadas pelos professores. O professor Rafael afirma que realiza provas difíceis porque os alunos estudam para essas avaliações. Ele vale-se do temor da prova para fazerem os alunos estudarem, porque durante as aulas semanais eles pouco prestam atenção nas aulas. Entende-se que o fato dos alunos prestarem pouca atenção na sua aula é uma situação que deve ser resolvida pelo professor, em conformidade com os alunos e, se necessário, com a coordenação pedagógica, e não ser compensada nas atividades avaliativas. O professor Ricardo oportuniza os seus alunos a acompanhar o processo de aprendizagem deles, nas correções das atividades propostas. No entanto, questiona-se em que medida é possibilitada ao aluno, nessa atividade devolutiva, que algo possa ser feito em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, o fato do estudante acompanhar o resultado das avaliações não implica necessariamente que algo será feito para que ele possa sanar suas dificuldades. A professora Amanda, além de carimbar com emoticons as avaliações devolvidas, afirma que faz tanto trabalhos, quanto provas. E o fato da professora entrevistada utilizar os emoticons nos processos avaliativos pode ser entendido como algo até mesmo criativo, visando vincular o aprendizado em filosofia com a realidade cultural dos seus alunos. No entanto, entende-se que este é um recurso utilizado por ela para dar o feedback aos alunos, assim como outros tantos que poderiam ser utilizados. A professora Camila, por sua vez, afirma devolver e comentar as avaliações realizadas e, além disso, diz não realizar provas. O feedback e o aprendizado dos alunos, porém, estão muito atrelados à uma preocupação da professora com os plágios dos trabalhos solicitados. Questiona-se em que medida essa preocupação com os plágios dos alunos não está empobrecendo o ensino de filosofia a reflexões, que talvez não sejam as mais adequadas. E, assim, já que a realização de plágios é um problema, em que medida a professora e a escola tentaram abordar essa questão? E também consideramos que o fato da disciplina ser considerada menos importante, pelos seus alunos, justamente por ela não aplicar provas, deve ser desconstruído entre os estudantes. Esse entendimento de que a filosofia é menos importante que

outras disciplinas será decisivo para o envolvimento do aluno com as discussões, problematizações, e debates realizados em aula.

Desse modo, com base nessas constatações e reflexões que propomos sobre o feedback dos alunos nas aulas de filosofia, abordaremos na sequência as dificuldades que estes professores entrevistados afirmam ter com os processos avaliativos.

### 3.6 CATEGORIA 5 - DIFICULDADES PARA AVALIAR EM FILOSOFIA

A avaliação, nos diversos níveis de ensino, é uma atividade polêmica e complexa, de acordo com Freitas et. al., (2009), por refletir no futuro dos alunos, gerando, muitas vezes, dificuldade para os professores. Tamanha é essa dificuldade, que, dos quatro (4) professores entrevistados, percebemos quatro (4) respostas distintas sobre os “contratempos” da avaliação em filosofia. De acordo com o professor Rafael o principal empecilho nas avaliações diz respeito à “quase recusa” do pensar:

*Em si avaliação pra mim não é um problema, entendeu... ela em si, de forma objetiva. Até porque a prova, a avaliação escrita, ela vale pra nós cinquenta, né?! Então, outros aspectos que a gente considera... a participação etc. e tal. Mas eu procuro sempre avaliar o desenvolvimento individual de cada um, e acho que essa é a dificuldade, né?! [...] Mas mesmo isso, eu já falei antes, é complicado porque eu sinto que há uma recusa quase ao pensar... eles gostam mais das coisas prontas. Não tão buscando muitas respostas... uma época de tanta... temos muito mais incertezas do que certezas, mas pra essa geração atualmente que tô trabalhando aqui, eles não tão assim muito em busca de resposta, o que é um pouco o básico da filosofia, né?! (professor Rafael).*

Evidentemente, se os alunos se recusam a pensar, de certo modo, estão se recusando à própria filosofia e isso representa uma enorme dificuldade para o professor desta disciplina. Quando não há a atividade de pensamento nas aulas de filosofia, abdica-se do que Alejandro Cerletti (2009) chama de atitude questionadora: “[...] esse espaço em comum entre filósofos e aprendizes será antes uma *atitude*: a atitude de suspeita, questionadora, ou crítica do filosofar” (2009, p. 29). Por sua vez, Guillermo Obiols (2002) defende que a aprendizagem filosófica deve ser integral, incluindo textos, conceitos, teorias filosóficas. Para ele, os procedimentos e atitudes não podem ter maior relevância, que a própria filosofia estudada nas aulas. Nesse sentido, Obiols afirma que “[...] apenas assim, a aprendizagem filosófica poderá ser

autenticamente formativa” (2002, p. 86). E em conformidade com os autores referidos, Silvio Gallo (2012) afirma que o pensamento é um exercício de paciência e como o filosofar implica no estudo dos conceitos, acaba demandando paciência e certo tempo para essa atividade. Para ele “[...] exercitar o filosofar em nossos dias é, pois, uma forma de resistir a aceleração, a essa fluidez, a essa falta de tempo para o conceito” (2012, p. 23). Nesse sentido, a filosofia pressupõe serenidade e certa disciplina no estudo de autores, teorias, conceitos, entre outros. Se os alunos não estão dispostos a pensar, ou mesmo problematizar as temáticas propostas pelo professor Rafael, há, então, a necessidade dele fomentar essas reflexões para desconstruir, em alguma medida, tal imediatez. Já que os alunos não estão buscando “respostas” para os questionamentos, o professor terá que continuar insistindo nas reflexões, pois, do contrário, ele também está se recusando à filosofia.

O professor Ricardo acredita que a principal dificuldade da avaliação em filosofia é o fato do professor não conseguir identificar se os alunos conseguiram realmente aprender os conteúdos trabalhados:

*[...] avaliação sempre é uma coisa muito difícil, sobretudo, por quê? Porque o mesmo que avalia, é o mesmo que já gerou a aula, ou produziu aquilo e de maneira... de maneira muito comum a gente está sempre na armadilha do equívoco. Equívoco do quê? “ah, eu acho que me entenderam”, “eu acho que aproveitaram”, “eu acho que o aluno já se apropriou daquilo”. [...] No fundo a gente tá avaliando o aluno, mas a gente deveria perguntar, a gente deveria sofrer essa avaliaçãozinha... vem cá, do que a gente tá fazendo? O que é que tá ficando realmente? Tu tá conseguindo? Como é que é que tu tá nisso? Aí eu já estaria me avaliando, né, porque o aluno vai dizer “olha, eu até entendo o que o senhor tá falando, mas eu não entendo” (risos). [...] Eu crio, às vezes, com esse processo mais solto, um pouco mais caótico, eu posso tá criando uma confusão pro aluno. Não são todos que vão me acompanhar, entendeu?! Então, respondendo essa questão dos confrontos, eu detesto fazer avaliação (professor Ricardo).*

Nesse sentido, apoiamo-nos à Renata Lima Aspis e Silvio Gallo (2009), na medida em que esses autores defendem que um processo avaliativo formador, deve pressupor um julgamento criterioso sobre o que está sendo avaliado nas atividades propostas. Assim, “[...] os alunos precisam conhecer os critérios usados pelos professores na hora de corrigir, antes de se dedicarem as tarefas, pois os critérios de avaliação são propriamente os objetivos da atividade proposta” (2009, p. 118). Afirmar previamente os objetivos da atividade avaliativa, ou mesmo os critérios utilizados nesta avaliação, afasta o professor Ricardo da possibilidade de equívocos, o qual menciona. Aspis e Gallo (2009) destacam ainda que quanto mais for possível

elaborar diferentes táticas de avaliação, pensadas e voltadas para a aprendizagem dos alunos, mais eles poderão conhecer o seu próprio desenvolvimento da aprendizagem. E isso, para os autores, configura como um processo de autoavaliação. Também nessa perspectiva, Lídia Maria Rodrigo (2009) defende a necessidade de que o professor de filosofia determine previamente os critérios que serão avaliados, para poder balizar a execução adequada das avaliações. Dessa maneira, a autora exemplifica que se o professor solicitar uma dissertação aos alunos, antes deles a realizarem, devem ter o entendimento de que serão avaliados com base no raciocínio empregado, isto é, na coerência e relação lógica das ideias que utilizarem, e na redação correta dos escritos, segundo as normas e regras da língua portuguesa. Assim, para Rodrigo, além dessa atividade oportunizar a aprendizagem dos alunos, também afasta a possibilidade de arbitrariedades, já que os critérios estão previamente estabelecidos.

Ademais, mesmo que seja compreensível o receio do professor Ricardo, com relação à realização das avaliações em suas aulas e o quanto elas conseguem identificar o processo de aprendizado dos alunos, ele necessita confiar, tanto na objetividade dos critérios avaliativos, como nas explicações e esclarecimentos feitos por ele em aula. Por outro lado, se suas avaliações não são tão objetivas e o processo de ensino é um “pouco mais caótico”, conforme ele mesmo afirma, ele tem motivos para se preocupar e, por consequência, para repensar a sua metodologia de aula e propostas avaliativas.

A professora Amanda, por sua vez, encontra outro tipo de dificuldade com suas avaliações em filosofia: pais, alunos e coordenação escolar frequentemente questionam o resultado das avaliações:

*Ocorrem muito (dificuldades)! Porque tem muitos alunos que vem questionar porque pegou PPDA<sup>37</sup> de filosofia... exame de filosofia, ou porque que vai ter que fazer uma prova: “como que é essa prova?”... muito fácil, como diz o outro, né?! Tu tem que escrever, mas tu tem que entender, e tu tem que escrever baseado em algum daqueles autores que a gente estudou, que tu te identificou, que isso e aquilo.*

<sup>37</sup> O PPDA é o Plano Pedagógico Didático de Apoio, isto é, uma das implicações da Avaliação Emancipatória apresentada no documento referente à Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Este é um instrumento para superar defasagens educacionais dos alunos e dar suporte para que os estudantes possam avançar os seus estudos e para que possa ter - condições cognitivas básicas - para tal prosseguimento. Em termos práticos, o PPDA tem funcionado como um tipo de atividade de recuperação, para os estudantes que não atingiram o conceito CSA naquele trimestre.

*Então, assim, muitas pessoas, muitos pais, muitos alunos, até a direção, a coordenação, ela também muitas vezes questiona... não é por querer, mas existe um questionamento: “ah, mas em geografia ele passou, em história ele passou, como é que ele ficou em filosofia e sociologia, professora?” (professora Amanda).*

Para Philippe Perrenoud (2003) mesmo que um aluno com desempenho insatisfatório conteste a avaliação do professor, e tenha o apoio de seus pais, parentes e amigos, é a decisão institucional que prevalece. A decisão do professor, como o indivíduo responsável pelo aprendizado do aluno, é a que prevalece e a que deve ser respeitado pelos envolvidos. Conforme o autor, “[...] cada um, não importa qual seja sua convicção íntima, está “atrelado” à definição institucional quando se trata de progredir no curso, de ter acesso a carreira de formação exigente ou de obter um diploma” (2003, p. 15). Perrenoud afirma que embora possamos sonhar e imaginar um sistema educacional em harmonia, essa não é a realidade: “[...] os objetivos da escolaridade suscitam sempre representações antagônicas” (2003, p. 16). A contestação, afirma ele, é parte integrante dos sistemas escolares. Assim, com base nisso, sustenta que não chega a surpreender o fato de que muitos professores não aderem às normas de excelência e aos procedimentos de avaliação em vigor, e que, em muitas situações, realizam avaliações sem convicção, ou para abrandar, ou para ser rigoroso com as exigências avaliativas. Desse modo, a contestação dos resultados das avaliações não representa uma dificuldade apenas para professora Amanda, mas ocorre comumente na educação. Há no caso dela um agravante, pois as discordâncias parecem ocorrer porque alunos, pais e os gestores escolares consideram a filosofia como uma disciplina “fácil” e menos importante que outras e, portanto, não é admitido que um aluno tenha um desempenho ruim nela. Não é necessário, novamente, justificar o ensino de filosofia na escola, para não ser repetitivo ao leitor, contudo defende-se enfaticamente que, assim como outras disciplinas, a filosofia tem suas especificidades e características e que elas devem ser ensinadas e avaliadas com o mesmo rigor que as outras. Assim, entende-se que a filosofia é tão importante quanto qualquer outra disciplina escolar, e por isso a professora entrevistada necessita resistir às contestações, deixando claro, para a comunidade escolar a função e a necessidade da filosofia neste espaço.

A professora Camila destaca primeiramente a dificuldade de realizar avaliações em filosofia pelo fato dela ter apenas um período de aula na semana:

*A primeira dificuldade que eu tenho em fazer uma avaliação como eu gostaria é que é só um período (semanal). Então, o que eu gostaria é que eles reunissem todos os textos que eles fizeram, ou fazer um diário de campo, essas coisas que com um período se torna impensável, né?! Ali, desde que eu recebi um período assim a minha relação com a disciplina e com eles mudou muito, porque, por exemplo, se esse período é então ministrado no primeiro período que eles chegam à escola, que daí tem um grande índice de alunos que se atrasam e que não podem entrar...[...] daí ali mudou a minha avaliação em todas as outras (turmas), porque eu não poderia fazer em alguns de uma forma e fazer em outros noutra, né?! Então, ali pra mim acabou com as minhas expectativas. Esses 45 minutos da filosofia eles matam no terceiro ano, que é o ano que eu trabalho principalmente. E a minha outra dificuldade assim com eles, que eu sinto muito, mas que não é uma representação da geração deles ou... é a falta de leitura, né?! A necessidade de estar conectado o tempo todo, que também não é responsabilidade só deles, mas também dos adultos que os cercam, porque não são só os adolescente que, acham que tem essa necessidade de tempo todo olhar o celular, os adultos da nossa volta, os idosos também (professora Camila).*

Assim, as atividades que a professora gostaria de planejar para o processo avaliativo se tornam inviáveis pelo pouco tempo disponível de carga horária da disciplina. Embora já se tenha tratado deste tema, a mudança de governador no Estado do Rio Grande do Sul implicou em algumas alterações na educação, e dentre elas, a redução da carga horária semanal para a filosofia. Reconhece-se o impacto que isso representou para a professora entrevistada e para os demais que tiveram o seu tempo de ensino reduzido. Essa redução tem diversas explicações e, talvez, a principal seja a falta de interesse que os mais diversos governos têm com o ensino de filosofia. As “idas e vindas” desta disciplina nos currículos do ensino médio em nosso país demonstram isso. Há, contudo, um período semanal para os professores do Estado e ele deve ser aproveitado pelos mesmos. A questão que se coloca é: como ensinar filosofia detidamente, respeitando os processos argumentativos dos autores, numa carga horária tão pequena? Assim, acredita-se que para manter um adequado ensino desta disciplina, determinados conteúdos/problemas/conceitos/autores terão de ser suprimidos, para que outros sejam ensinados com uma carga horária maior. Também se entende que o fato de muitos alunos se atrasarem não pode prejudicar ainda mais a disciplina. Os alunos necessitam criar uma cultura de assiduidade, mesmo que, para isso, tenham que ser, em alguma medida, “prejudicados” pelos seus próprios atrasos. A questão aqui posta é bastante pragmática: entre “prejudicar” mais ainda a disciplina de filosofia e alguns alunos que não chegam no horário, que seja priorizado a filosofia.

A dificuldade encontrada com a falta de leitura por parte dos alunos é complexa, já que pode implicar num empobrecimento do ensino de filosofia. Renata Lima Aspis e Sílvio Gallo (2009) defendem a importância dos alunos terem a experiência direta com os textos filosóficos: “[...] acreditamos que em muito pouco estaremos aproximando os alunos da filosofia se nos restringirmos aos textos de livros-manual ou a nossas exposições sobre o pensamento deste ou daquele filósofo” (2009, p. 94). E, tendo em vista essa necessidade da leitura filosófica, acreditamos que só resta à professora Camila insistir tanto nestas leituras, quanto em textos não filosóficos, a fim de, em alguma medida, reduzir esse problema da falta de leitura. Em consonância com esse propósito Wilson José Vieira e Geraldo Balduino Horn (2015) comparam a leitura de textos filosóficos à realização de uma atividade física. Assim, para tornar-se um atleta de bom rendimento, é necessária alguma disciplina, tempo, empenho, retomada de exercícios, e etc. Por sua vez, com a prática contínua de leitura dos textos de filosofia, pode-se desenvolver, em alguma medida, um pensamento autônomo e o filosofar. Assim, reconhecemos a dificuldade que a entrevistada relata com o fato dos alunos lerem pouco, mas defendemos que, apesar das dificuldades que ela tem nas suas aulas, o ensino de filosofia necessita colocar os alunos em contato com a leitura dos “clássicos” da filosofia.

Portanto, os professores entrevistados relataram diversas dificuldades para realizar as atividades avaliativas em filosofia: uma “quase recusa” dos alunos ao pensar; o impasse sobre identificar se os alunos conseguiram realmente aprender os conteúdos trabalhados; o questionamento dos pais, alunos e coordenação escolar sobre o resultado das avaliações; a carga horária semanal de apenas um período; os frequentes atrasos de alunos nas avaliações; e a pouca leitura de textos, em geral. E apesar de compreendermos essas dificuldades vivenciadas pelos entrevistados, acreditamos ser necessário que os professores tentem se não resolver, mas abrandar esses problemas, para que a avaliação seja uma etapa pedagógica que dimensionará adequadamente o aprendizado dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi indicado na introdução desta dissertação, a intenção da pesquisa foi investigar uma temática quase invisível na produção acadêmica da área. Ao mesmo tempo, considerar que avaliar em filosofia representa uma dificuldade para muitos professores, fato que ocorreu comigo quando estudante do curso de filosofia. Em vista disso, desenvolvi este estudo visando responder a seguinte questão: “como a avaliação em filosofia é concebida e praticada pelos professores de escolas públicas de ensino médio de Santa Maria/RS?”.

Com relação ao objetivo específico de descrever as diferentes concepções de avaliação produzidas na área da educação, identifiquei que: a atividade avaliativa é, por excelência, uma atividade pedagógica polêmica e complexa, porque, ela diz respeito ao futuro, isto é, ao aprendizado dos alunos. No âmbito educacional, a avaliação está diretamente ligada com a ideia de construção de objetivos, com a relação de méritos e deméritos, com julgamentos, com uma construção mental do docente, como uma legitimação política e etc. Além de uma prática regulatória, a atividade avaliava é uma prática que nos caracteriza como sujeitos. Destacamos também a possibilidade de avaliação dos conhecimentos procedimentais e atitudinais do aluno. Ademais, descreveu-se também que a avaliação necessita estar presente em todas as etapas do processo pedagógico, para que possa oferecer sugestões, tanto para o professor como para o aluno, dos avanços e retrocessos em suas atividades. Identificou-se a avaliação excludente, a avaliação arbitrária; a avaliação autoritária, e concepção de avaliação emancipatória.

No que diz respeito ao objetivo específico de apresentar os aportes teóricos e legais sobre avaliação em filosofia, foi apresentado um estado da arte com o descritor “avaliação filosofia” em alguns periódicos e em sistemas de buscas. No total foram identificados e problematizados dez (10) artigos, e outros sete (7) foram considerados complementares, sendo apresentados como um apêndice da dissertação. E em relação aos aportes legais, foi promovida uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999), PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM (2006) no que tange a avaliação. Desses documentos tiraram-se algumas

conclusões: 1) nenhum dos documentos trata explicitamente de avaliação; 2) Somente as OCNEM problematizam o significado das competências em filosofia, em vista da subordinação à competição ou adequação ao mercado do trabalho dessas competências; 3) A competência de leitura, bem como a centralidade no texto clássico de filosofia, é fundamental para a promoção do filosofar nos alunos; e, 4) Conforme ficou implícita nos documentos, a avaliação do filosofar se dará com base na competência de leitura em filosofia, pois é esta que sustenta este filosofar.

Ademais, os outros objetivos foram desenvolvidos a partir da produção dos dados das entrevistas, o qual se categorizou, à priori, na seguinte ordem: metodologias de ensino; habilidades filosóficas; ensino e aprendizagem de filosofia; concepções de avaliação (com a subcategoria: o feedback avaliativo); e dificuldades para avaliar em filosofia.

Portanto, evidenciaram-se, nas entrevistas realizadas, diversas metodologias de ensino de filosofia: síntese do livro didático, atualização de problemas filosóficos, articulação com games, exibição de documentários, entre outros. E também se percebeu algumas dificuldades com certas tecnologias de ensino: há numa turma a dificuldade de se trabalhar com o livro didático e uma professora relata a falta de tempo para realizar outras metodologias diferentes. No entanto, o ponto que une todos os professores é o fato de que todos eles utilizam o livro didático em suas aulas. Nesse sentido, entende-se que o livro didático é um importante recurso, que auxilia o processo de ensino e aprendizagem em filosofia. Cabe ao professor utilizá-lo, se for do seu interesse, aliado a outros recursos didáticos, já que seu exclusivo uso pode implicar em falta de rigor filosófico, devido ao caráter estritamente resumido desses livros.

No que concerne ao objetivo específico de compreender e problematizar o modo como os professores de filosofia avaliam as habilidades filosóficas de seus alunos, todos os professores entrevistados, por sua vez, mostraram dificuldade em falar explicitamente das habilidades que desenvolvem e expressam ter dificuldade para desenvolvê-las. Entendeu-se que a dificuldade apresentada pelos entrevistados, ao falar sobre as habilidades que visam potencializar, pode ter algumas origens: uma formação acadêmica que pouco discutiu sobre essa temática; uma formação continuada que pouco, ou nada, está contribuindo no debate sobre o ensino das habilidades filosóficas; e até o pouco interesse dos professores em desenvolver um ensino de filosofia por habilidades. Além disso, a “Contextualização

Sociocultural” é a que se mostrou mais frequente nas escolas investigadas, já que os professores sentem necessidade de aproximar o conteúdo filosófico da realidade cultural e social dos alunos.

No tocante às concepções de ensino de filosofia, constatou-se que tanto o professor Rafael, quanto a professora Camila concebem, em suas aulas, a concepção kantiana de emancipação dos sujeitos. Assim, destaca-se a importância dos professores que defendem essa concepção de dar sentido a ela, com base nas singularidades e especificidades da filosofia, pois, do contrário, pode-se abdicar da experiência filosófica, para realizar uma atividade que é função todas as disciplinas escolares, ou seja, o ensino para a autonomia dos alunos. Além disso, o professor Ricardo desenvolve um ensino pautado no exercício de pensamento, visando à problematização de conceitos; e a professora Amanda concebe as aulas com base na história da filosofia; Assim, mesmo que as concepções de ensino sejam diferentes entre os professores, evidencia-se, em todos eles, a valorização da disciplina de filosofia como um espaço para promover reflexões (sobre os mais diversos temas), que, aparentemente, não ocorre nas outras disciplinas escolares.

Antes de adentrar-se na categoria referente à concepção de avaliação em filosofia, evidenciou-se que os instrumentos utilizados nas aulas de filosofia pelos professores são, aparentemente, compatíveis com as concepções de ensino que eles concebem. Os instrumentos como síntese do livro didático, articulação com games, exibição de documentários, entre outros, pareceram propiciar e promover as mais variadas concepções de ensino de filosofia que eles concebem.

Assim, com relação às concepções de avaliação dos professores, e, portanto, no que se refere ao objetivo geral desta dissertação, isto é, de identificar e problematizar concepções e práticas de avaliação de professores de filosofia, a primeira conclusão que se fez é que os professores têm uma grande dificuldade de falar de avaliação e isso fica evidente ao tentarem explicar sua concepção de ensino. É possivelmente, que isso decorra das experiências desses professores enquanto alunos e do processo de formação educacional que tiveram. Assim, a dificuldade que os professores de filosofia entrevistados demonstraram ao falar sobre as avaliações, diz respeito, principalmente, ao processo formativo deles que possivelmente não problematizou essas questões.

Como segunda conclusão, dos quatro (4) professores entrevistados, três (3) avaliam em consonância com o ensino de filosofia que concebem. Estes são os

professores Ricardo, Amanda e Camila: o professor Ricardo realiza as suas avaliações, de acordo com a concepção de uma problematização de conceitos; a professora Amanda concebe a avaliação em conformidade com a concepção de um ensino da filosofia tendo por base a sua história; e a professora Camila defende um processo avaliativo que fomenta o pensamento crítico e reflexivo, e que isso implique, em certa medida, na emancipação dos alunos. O professor Rafael, ao contrário dos outros entrevistados, entende que as avaliações em filosofia nem necessitariam ter instrumentos, pois ele consegue perceber, nas aulas, o desenvolvimento das habilidades, como as de pensar e de raciocinar, nos seus alunos. E isso revelou uma discrepância entre uma concepção de ensino que visa a emancipação dos alunos, com as avaliações pautadas em seus critérios pessoais, nada objetivos.

Como terceira conclusão, entendeu-se que as práticas avaliativas de três (3) professores, e, portanto, da maioria dos entrevistados, não são atividades meramente pedagógicas, mas vinculadas à concepção de ensino de filosofia que concebem. Isso somente reforça a importância de tornar permanente a discussão e problematização sobre o ensino desta disciplina no ensino médio. Assim, é fundamental potencializar as discussões sobre as concepções e práticas de professores de filosofia.

No âmbito do feedback das atividades avaliativas, percebeu-se que todos os professores entrevistados afirmam realizar essa devolutiva para os alunos, e estas ocorrem com maior ou menor periodicidade. Destacam-se, no entanto, algumas características importantes dessas devolutivas: o professor Rafael afirma que realiza provas difíceis porque os alunos estudam para essas avaliações. Ele vale-se do temor da prova para fazerem os alunos estudarem, porque, durante as aulas semanais, estes pouco prestam atenção nas suas aulas; o professor Ricardo oportuniza os seus alunos à acompanhar o processo de aprendizagem deles, nas correções das atividades propostas; a professora Amanda, além de carimbar com emoticons as avaliações devolvidas, afirma que emprega tanto trabalhos, quanto provas; a professora Camila, por sua vez, afirma devolver e comentar as avaliações realizadas e, além disso, diz não realizar provas. O feedback e o aprendizado dos alunos, porém, estão muito atrelados à uma preocupação da professora com os plágios dos trabalhos solicitados.

Sobre as dificuldades para avaliar em filosofia, e, por conluente, o objetivo específico de identificar e problematizar os enfrentamentos cotidianos de professores de filosofia nos processos de avaliação, os professores entrevistados relataram diversas adversidades: uma “quase recusa” dos alunos ao pensar; o impasse sobre identificar se os alunos conseguiram realmente aprender os conteúdos trabalhados; o questionamento dos pais, alunos e coordenação escolar sobre o resultado das avaliações; a carga horária semanal de apenas um período; os frequentes atrasos de alunos nas avaliações; e a pouca leitura de textos, em geral. E apesar de compreenderem-se essas dificuldades vivenciadas pelos entrevistados, acreditamos ser necessário que os professores tentem se não resolver, mas abrandar esses problemas, para que a avaliação seja uma etapa pedagógica que dimensionará adequadamente o aprendizado dos alunos.

Esta pesquisa demonstrou ser fundamental que a avaliação da aprendizagem ocorra com critérios objetivos, e pré-estabelecidos pelos professores. Sem o estabelecimento dos critérios, corre-se o risco de permitir equívocos e até mesmo arbitrariedades no processo avaliativo dos alunos. Portanto, avaliar em filosofia é articular a concepção de ensino que se tem, com a prática avaliativa que se emprega. E com base nisso, acreditamos que este estudo apresenta uma importante reflexão para a formação inicial dos professores de filosofia: os estudantes de licenciatura em filosofia necessitam considerar a dimensão institucional das escolas, isto é, quais os conceitos/notas devem ser utilizados nos processos avaliativos, quais critérios são estipulados pela escola (se é que são), e, por fim, qual a concepção de ensino de filosofia que eles concebem. Assim, acredita-se que esta dissertação contribui para a formação inicial de professores, apontando a necessidade da reflexão sobre esses aspectos.

Os resultados da pesquisa também nos mostraram a dimensão política, no qual os professores entrevistados estão implicados. Os professores do Estado do Rio Grande do Sul estão inseridos numa precarização da educação, que incompatibiliza suas atividades docentes adequadamente. O parcelamento de salários, por exemplo, ocorreu desde o primeiro ano do mandato da gestão do governador José Ivo Sartori (MDB), isto é, desde 2015. Estes constantes atrasos no pagamento dos salários, quase que ininterruptamente, continuaram até o ano de 2018. Por claro, essa fragmentação no pagamento contribui para o descaso e para a

precarização do trabalho docente. Além disso, conforme o CPERS/SINDICATO<sup>38</sup>, do ano de 2015 até março de 2018, o mencionado governador do MDB havia fechado 37 escolas, totalizando 3081 turmas encerradas<sup>39</sup>. Tem-se que mencionar que outra contribuição para a precarização do trabalho docente ocorreu no governo à Presidência da República de Michel Temer (MDB), em que foram retirados direitos dos trabalhadores, com a então reforma trabalhista - Lei nº 13.467/17<sup>40</sup>. E destaca-se também, conforme já foi mencionada na introdução desta dissertação, a reforma do ensino médio, que nasce de forma autoritária a partir de uma Medida Provisória. Com base em todo esse cenário político, entende-se que essas mudanças/reformas políticas estão trazendo muitas dificuldades adicionais ao trabalho do professor. Como se preocupar integralmente com o processo de ensino, sabendo que o salário não será depositado integralmente na sua conta? E com que dinheiro se pagará as dívidas e cobranças quando elas chegarem até esses professores? Assim, não se trata de justificar possíveis arbitrariedades dos professores tanto no processo de ensino, quanto da aprendizagem dos alunos. Trata-se, portanto, de compreender que todas essas situações dificultam ainda mais o trabalho do professor, que já está sobrecarregado de tantas atribuições, turmas, avaliações, entre outros. Esta pesquisa não visou investigar a implicação dessas dimensões políticas no trabalho docente, no entanto, reconhecemos que isso provavelmente acarretou nos resultados apresentados.

E, no tocante à dimensão política mencionada, também consideramos essa dissertação como uma denúncia ao descaso com o ensino de filosofia em nosso país. Conforme se mencionou na introdução, a disciplina de filosofia oscilou no currículo do ensino médio, e, quando o seu ensino não foi obrigatório, foi retirada dos currículos, ou ofertada em caráter optativo, ou desenvolvida como temas transversais. Assim, com esta pesquisa apresentamos um estudo sobre um tema muito relevante, a avaliação, sobre uma disciplina muito relevante, a filosofia. E

---

<sup>38</sup> Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação – CPERS/SINDICATO.

<sup>39</sup> Disponível em: < <http://cpers.com.br/sartori-fecha-escolas-e-abre-presidios-aprisionando-o-futuro-do-rs/>>. Acesso em: 09 Out. 2018.

<sup>40</sup> Exemplos dos direitos retirados a partir da Lei nº 13.467/17: deixam de ser consideradas como integrantes da jornada atividades como descanso, estudo, alimentação, higiene pessoal e troca do uniforme (Art. 507-B, § 2º); a mulher poderá trabalhar em atividade insalubre (Art. 394-A, § 2º); e pagamento de custas periciais pela pessoa reconhecidamente pobre (Art. 790-B). Disponível em: <<https://direito24hs.jusbrasil.com.br/artigos/490163939/12-pontos-em-que-o-trabalhador-foi-prejudicado-pela-reforma-trabalhista>>. Acesso em: 10 Out. 2018.

procuramos mostrar que há, em nosso país, diversos autores que discutem o ensino de filosofia e que dedicaram anos de pesquisa a essa temática. E justificaram, a partir de suas pesquisas, a importância do ensino desta disciplina para a formação intelectual, moral e crítica dos indivíduos. Dessa forma, este estudo realizado também coloca em evidência o menosprezo que os mais diversos governos, ao longo dos anos, tiveram com a filosofia, ao retirarem o protagonismo desta disciplina em detrimento de outras. E entendemos que não se trata de considerar a disciplina de filosofia mais relevante que outras disciplinas e áreas do conhecimento, mas que estas são complementares, numa formação integral, humanista e crítica do aluno.

É também importante destacarmos que as avaliações caracterizadas como excludentes, arbitrárias e autoritárias, o qual referimos no primeiro capítulo desta dissertação, dizem respeito aos aspectos negativos que a avaliação pode ser submetida. Entendemos que a avaliação, quando bem concebida e aplicada, é uma atividade fundamental e bastante benéfica para o processo de ensino do professor e do aprendizado do aluno. Mesmo que complexa e, às vezes, controversa, a avaliação com base em concepções e práticas, pautadas em critérios objetivos e claros, somente trará benefícios ao processo educativo do estudante.

Também concluímos que, como não há uma tradição em discorrer sobre o tema da avaliação em filosofia no nosso país, por certo que a falta de professores com formação inicial nesta disciplina contribui para que este tema continue pouco discutido. Conforme mencionamos na introdução da dissertação, os dados do Censo Escolar de 2016 apontam que em todo o país, apenas 43,1% dos professores de filosofia têm formação inicial nesta disciplina. Esse número é muito significativo e indica que esta também é uma dificuldade adicional para que possamos problematizar cada vez mais sobre a atividade avaliativa em filosofia. E esses números do Censo Escolar de 2016 refletem um período em que a filosofia ainda estava garantida nos currículos do ensino médio como disciplina, o que, a partir da Lei 13.415/17 (Lei do “Novo” Ensino Médio), não ocorre mais. Assim, do mesmo modo que o cenário não parece animador e esperançoso para a disciplina de filosofia, o mesmo pode-se dizer deste tema (a avaliação em filosofia). E talvez essa seja uma importante contribuição desta dissertação: com formação inicial nesta disciplina, ou não, é fundamental que o professor possa articular a concepção de ensino de filosofia que ele tem, com as práticas avaliativas que ele realiza. E a

atividade avaliativa, em consonância com isso, necessita apresentar critérios claros e objetivos.

Portanto, infere-se que não há uma justificativa única e concreta que aponte a consonância da maioria dos professores entrevistados na relação entre concepção de ensino e avaliação em filosofia, mas tem-se que considerar a possibilidade de existir um interesse pessoal e profissional dos professores Ricardo, Amanda e Camila em estudar/investigar/problematizar o significado da avaliação em filosofia. E apesar deste estudo ter um olhar para somente 15% das escolas estaduais (públicas) de Santa Maria, conclui-se que os resultados são consideráveis e fundamentais para realizar-se uma reflexão mais detida sobre o tema da avaliação em filosofia. Faz-se necessário destacar que a pesquisa investigou apenas as falas dos professores, não averiguando as aulas dos professores e tampouco as avaliações que eles realizam. E talvez essa possa ser a principal limitação desta dissertação, no entanto, apesar disso, acredita-se na relevância deste estudo, e que a temática necessita ser cada vez mais explorada, com o propósito de aprofundar e sinalizar outras reflexões.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. Ser Jovem no Brasil hoje: desafios e possibilidades - Programa de prevenção à violência nas escolas. **Cadernos ADENAUER**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Ser-Jovem-Hoje-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ALMEIDA, A.; COSTA, A. **Avaliação das aprendizagens em filosofia — 10º/11º anos**. Ministério da Educação de Portugal. Apoio científico da Sociedade Portuguesa de Filosofia – Centro para o Ensino da Filosofia, 2004. Disponível em: <<http://www.des.min-edu.pt>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ALVES, L. C. R. A Filosofia e seu ensino: Um caminho sobre o qual se está a caminho. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 6, p. 49-61, 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/download/13709/10438>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ANTUNES, F. M. D. P. **A avaliação de competências no ensino da Filosofia**. 2015. 132 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Filosofia no ensino secundário)- Universidade do Porto, Porto, 2015. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/79316>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BELCHIOR. **Apenas um rapaz latino americano**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wk9JsWYIIWE>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA**, Funchal, n. 65, p. 42-44, 2012.

BONESI, P.G; SOUZA, N.A. de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, nº 34, pp. 129-153, 2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2018.

BRANDALISE, M. A. T. **Autoavaliação de escolas: alinhando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos: **PNLD 2012: Filosofia**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livrodidatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p.1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRIGHENTI, J; BIAVATTI, V. T; SOUZA, T. R. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista Gestao Universitaria na America Latina - GUAL**, v. 8, p. 281, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n3p281/30483>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BUSATO, Z. S. L. **Avaliação nas práticas de ensino e estágios: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARMINATI, C. J. (Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 317-331, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1225/1038>>. Acesso em: 16 out. 2017.

CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, v. 27, p. 83-99, 2012. Disponível em: <[http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27\\_Carrano1.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Carrano1.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

CARRANO, P.; DAYRELL, J. (Orgs.). Formação de professores do ensino médio: **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/images/cadernos/CADERNO2.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

CERLETTI, A. La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 53-68, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1550/155025198005.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CORRÊA, T.V. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de filosofia na educação básica: um olhar sobre a avaliação na perspectiva emancipatória. **Refilo – Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria – v.2. n.1, p.75-88, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/22424/13999>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2007.

DALBEN, Â. I. L. F. Avaliação Escolar: um processo que se constrói na relação pedagógica do professor com a sua prática. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. (Orgs.). **Situações Didáticas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017, p. 153-171.

DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola?. In: DAYRELL, Juarez; Carrano, Paulo; Maia, Carla Linhares. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. 1ed. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2014, v. 1, p. 101-134. Disponível em: <[http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; UNESCO; MEC, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

DIAS, M. B. de O. Avaliação em Filosofia sim! Por que não? Uma proposta para a elaboração de instrumentos avaliativos da aprendizagem de Filosofia na Educação Básica. **Revista Sul-americana de Filosofia da Educação** – Resafe, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.54-63, abr. 2010.

DOIMO, D. A.; GEBRAN, R. A. Filosofia no Ensino Médio: competências e habilidades na avaliação e no currículo. **Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**, São Luís, v. 08, p. 1-13, abr. 2015. Disponível em: <[http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/PESQUISA%20EM%20FOCO%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Filosofia\\_3..pdf](http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/PESQUISA%20EM%20FOCO%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Filosofia_3..pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FABBRINI, R. N. O Ensino de Filosofia: A Leitura e o Acontecimento. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 28(1): 7-27, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n1/29404.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FAVARETTO, C. F. Sobre o ensino de filosofia. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan./jun. 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33514/36252>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FLICK, U.; NETZ, S.; SILVEIRA, T. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p. 17-35, 2006. Disponível em: <<http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino – Vol. 14: Filosofia.** 1 ed. Brasília: MEC, 2010, v. 14, p. 159-170.

\_\_\_\_\_. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1967/1641>>. Acesso em: 17 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio.** Ed. Papyrus, 2012.

GALLO, S; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S; KOHAN, W. O (Org.). **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GANDINI, R. P.; RISCAL, S. A. A Gestão Da Educação Como Setor Público Não Estatal e a Transição para O Estado Fiscal No Brasil. In. OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs). **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.39-58.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HANSEM, E. do C; LEVANDOVSKI, A. R. **Avaliação da aprendizagem a favor da democratização do ensino.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1771-6.pdf>>. Acesso em 16 de jun. 2016.

HOFFMANN, J. M. L. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HORN, G. B. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 17-33.

\_\_\_\_\_. Filosofia, ensino e Currículo: da legalidade à legitimidade. **Revista NESEF Filosofia e Ensino**, v. 3, p. 49-60, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/54668/33179>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 17 out. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Indicador de Alfabetismo Funcional – Principais resultados**, 2011. Disponível em: <[http://www.institutocyrela.com.br/site/arquivos/geral/informe\\_resultados\\_inaf2011\\_ve rsao-final\\_12072012b.pdf](http://www.institutocyrela.com.br/site/arquivos/geral/informe_resultados_inaf2011_ve rsao-final_12072012b.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

JUNIOR, J. B. A. A avaliação em Filosofia. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, Natal, v. 12, n. 17-18, p. 145-156, jan./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/531/461>> Acesso em: 10 jan. 2017.

KALSING, R. S. Filosofia na escola e na formação de professores: por quê? Para quê?. **Poiésis**, Tubarão, Número ESPECIAL: SIMFOP/EDUCS, p. 109 – 125, 2012. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/viewFile/1275/1044>> . Acesso em: 16 jul. 2018.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. 2ª Ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KOHAN, W. O. **Filosofia – O paradoxo de aprender e ensinar**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LE MOS, M. A. M. de. **Os desafios de uma avaliação inclusiva - estudo exploratório sobre a opinião dos docentes face à avaliação das aprendizagens no ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Gestão Escolar) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Coimbra, p. 154, 2012. Disponível em:< <https://core.ac.uk/download/pdf/19134173.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Currículo e Formação: o ensino da filosofia**. Revista Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, v. 20, n. 63, 1993.

LOCH, J. M. de P. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória**. Química Nova na Escola, n.12, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARÇAL, K. I.; TOMAZETTI, E. M. Aula de filosofia e avaliação. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p.97-108, jan./jun. 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, F. C. A afetividade na sala de aula e a atuação dos professores no Ensino Médio – reflexões pontuais. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8, p. 143-156, 2012. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/9/8>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[http://cliente.arigo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.arigo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em: 08 Ago. 2018.

MORAES, R. de. O ensino de Filosofia e o Livro Didático. **Projeto Paidéia (PIBID FILOSOFIA – UnB)**, 2011. Disponível em: <<https://projelopaidéia.wordpress.com/2011/08/03/o-ensino-de-filosofia-e-o-livro-didatico/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MORAES, S. B. A. **Ensino de filosofia e as TIC: Reflexões a partir de experiências do PIBID.FILOSOFIA da UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 96. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7121/MORAES%2C%20SIMONE%20BECHER%20ARAUJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MOREIRA, S. A; RANGEL, M. A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 520-540, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/2764/3071>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MULINARI, F. Considerações sobre a pedagogia de kant: uma educação para a autonomia. **Revista Helius**, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/331589540/36-106-2-PB-1-pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

PERONI, V. **Política Educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.217-241.

RODRIGO, L. M. **Filosofia sem sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 229-248.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2008.

SEGUNDO, P. R. M; SALVA, S. O olhar sobre a juventude a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. In: Claudia Cisiane Benetti, Roseane Martins Coelho, Elisete Madianeira Tomazetti, Nara Vieira Ramos. (Org.). **Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio UFSM: narrativas de experiência**. 2ed.Santa Maria: Editora Caxias, 2017, v. , p. 59-78.

SEVERINO, A. J. **Filosofia: guia do professor**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, I. M. **A Avaliação no Ensino da Filosofia**. Lisboa: Edições Colibri; Universidade Católica, 1996.

SILVA, V. L; SENA, D. R. de C. Kant e adorno: educação e autonomia. **SABERES**, Natal – RN, v. 1, n. 11, fev. 170-182, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6487>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SILVA, V. P. da. Cotidiano e Filosofia no Ensino Médio: mediações. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, jan.-jun., 2011. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/1543/1337>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SILVA, W. da. Ensino de filosofia: questões didáticas na prática docente do ensino médio. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 172-187. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/16143/11473>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SILVA, W. da. Ensino de filosofia: questões didáticas na prática docente do ensino médio. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE**, Brasília, n. 23 - nov/abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/16143/11473>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SILVEIRA, D. T; CORDOVA, F. P. Unidade 2 - A pesquisa científica. In: Tatiana Engel Gerhardt; Denise Tolfo Silveira. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. , p. 31-42, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUZA, C. A. P. de. Avaliação da aprendizagem em filosofia. **Revista sul-americana de filosofia e educação**, Brasília, n.27, p. 33-41, nov./abr. 2016.

Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/23998/17131>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

STURZA, R. B. Livros didáticos de filosofia no ensino médio: da gestão escolar à sala de aula. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFILO**, Santa Maria, vol.3 n.2 – jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/29903>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

TOMAZETTI, E. M; BENETTI, C. C. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)**, v. 12, p. 1027-1047, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4888/48>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

VIEIRA, W. J; HORN, G. B. O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFILO**, v. 1, p. 49-66, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/20912>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  
 Centro de Educação – CE  
 Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE  
 Mestrado em Educação

### Roteiro de entrevista semiestruturada com professor/a de filosofia da escola \_\_\_\_\_:

- 1) Quais metodologias de ensino, ferramentas e tecnologias você utiliza em suas aulas de filosofia? Você mesmo as produz?
- 2) O que significa realizar avaliação da disciplina filosofia?
- 3) Qual sua concepção de avaliação?
- 4) Em sua opinião, para que serve a avaliação escolar?
- 5) O que você busca avaliar nos seus alunos?
- 6) Conforme documentos da área, a filosofia no Ensino Médio tem como objetivo desenvolver as habilidades de **Representação e comunicação** (capacidade de ler textos filosóficos; capacidade ler de modo filosófico textos não-filosóficos; capacidade de elaboração de escrita argumentativo-reflexiva; capacidade de debater argumentativamente), **Investigação e compreensão** (capacidade de articular o conhecimento filosófico com os diferentes conteúdos e saberes das ciências humanas, artes e outras produções culturais), e **Contextualização sociocultural** (capacidade de contextualizar os conhecimentos filosóficos tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos, como, por exemplo, a filosofia com a realidade social em que o estudante vive). O que você pensa sobre isso?
- 7) Quais os enfrentamentos e/ou dificuldades cotidianas que você encontra nos processos de avaliação em filosofia?
- 8) Como se desenvolve o processo de pós-avaliação? Você faz alguma devolutiva para os estudantes? Como é essa devolutiva? Existe algum fator que interfere na realização ou devolução das avaliações em filosofia?
- 9) Conforme esta pesquisa identificou, há pouca produção acadêmica referente à avaliação em filosofia. Em sua opinião, por que isso ocorre?
- 10) A quais autores e/ou livros/textos você recorre para pensar sobre avaliação em filosofia?
- 11) Para você por que é necessário ensinar filosofia no ensino médio?
- 12) O que se ensina quando se ensina filosofia no ensino médio?
- 13) O que o aluno precisa aprender nas aulas de filosofia?

## APÊNDICE B – COMPLEMENTAÇÃO DO ESTADO DA ARTE

Pesquisamos na Plataforma Scielo o descritor “avaliação filosofia” e somente o artigo *“La evaluación en Filosofía: aspectos didácticos y políticos”* Alejandro Cerletti foi encontrado. No entanto, ele já havia sido computado e problematizado, pois foi localizado na busca feita no site “Google”. Também foi pesquisado o mesmo descritor no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES/MEC, e foi encontrada uma (1) dissertação e um (1) artigo sobre esta temática. Nesse sentido, complementamos as buscas anteriores com o descritor “aprendizagem filosofia” na Plataforma Scielo, perfazendo cinco (5) artigos, e devido ao considerável material encontrado, optou-se por não pesquisar o mesmo descritor no Portal de Periódicos CAPES/MEC. O quadro abaixo exemplifica as buscas realizadas:

Quadro 4 - Estado da Arte: avaliação em filosofia e aprendizagem em filosofia

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Fonte</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Descritor</b>
Vânia Filipa dos Santos Pereira	Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo	Universidade de Coimbra - Dissertação de Mestrado	2010	Avaliação filosofia
Angeluce Comoretto Parcianello	A filosofia no ensino médio: a prática na sala de aula	Revista Opinião Filosófica	2012	Avaliação filosofia
Germán Vargas Guillén; Raúl Ernesto Meléndez Acuña; Wilson Ricardo Herrera Romero.	Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Periódico Pedagogía y Saberes - Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)	2017	Filosofia aprendizagem
Elisete M. Tomazetti	Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica	Periódico Educar em Revista – UFPR (Universidade Federal do Paraná)	2012	Filosofia aprendizagem
Anderson Magno da Silva Pimentel; Dawson de Barros Monteiro	O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem	Periódico Educação em Revista – UNESP (Universidade Estadual Paulista)	2010	Filosofia aprendizagem
Pedro Geraldo Aparecido Novelli	O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a	Periódico Trans/Form/Ação - UNESP	2005	Filosofia aprendizagem

	atualidade	(Universidade Estadual Paulista)		
Simone Gallina	O ensino de filosofia e a criação de conceitos	Periódico do Caderno CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) – UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)	2004	Filosofia aprendizagem

Fonte: Produzido pelo autor.