

Reflexões sobre ensino, aprendizagem e avaliação em filosofia: um olhar sobre a avaliação na perspectiva emancipatória

Tábata Valesca Corrêa¹

Resumo:

Neste trabalho, apresento algumas reflexões acerca das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, relativamente à filosofia, no âmbito da educação básica. Inicialmente, exponho algumas questões sobre ensino e aprendizagem de filosofia no âmbito da educação escolar básica, buscando estabelecer algumas relações com as práticas avaliativas. Em seguida, apresento uma discussão sobre avaliação escolar, articulando alguns referenciais teórico-conceituais para pensá-la em uma perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: educação básica; ensino de filosofia; avaliação emancipatória

Abstract:

In this paper, I present some thoughts about teaching practices, learning and evaluation, regarding to philosophy, on basic education. Initially, I present some questions about teaching and learning philosophy on basic education school, seeking to establish some relations with evaluations practices. Then, I present a discussion about school evaluation, connecting some theoretical and conceptual references to think from emancipatory evaluation perspective.

Key-words: basic education; teaching philosophy; emancipatory evaluation

1. Introdução

A docência exige um constante e ininterrupto processo de formação, em que

¹ Possui graduação em Filosofia – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: valesca_tab@hotmail.com

os professores busquem ampliar as possibilidades didático-pedagógicas e metodológicas que atendam às demandas de aprendizagem concernentes à realidade em que estão inseridos como educadores. Ademais, os professores precisam estabelecer critérios e formas de avaliação que se adequem aos objetivos que buscam alcançar e que de fato atendam à proposta educacional nas quais acreditam.

Diante dessas demandas, contudo, o cenário da maior parte das escolas no que diz respeito ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação costuma ser um reflexo de uma formação docente marcada por uma perspectiva mantenedora de concepções ultrapassadas de aprendizagem, bem como por práticas tradicionais de ensino e de avaliação. Desse modo, as práticas docentes tornam-se, portanto, “meras repetições de práticas vividas como estudantes [...] sem sequer reflexões mais sérias sobre significados” (HOFFMANN, 2009, p. 166) acerca das ações envolvidas no processo formativo.

Em relação a esse cenário, avalio importante repensar as práticas avaliativas escolares por uma perspectiva emancipatória em relação aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, este trabalho consiste em um esforço de construção teórica com objetivo de contribuir para as discussões sobre avaliação no campo da filosofia e de seu estudo, articulada às práticas de ensino e aprendizagem de filosofia.

Inicialmente, portanto, exponho algumas questões sobre ensino e aprendizagem de filosofia no âmbito da educação escolar básica, buscando estabelecer algumas relações com as práticas avaliativas. Em seguida, apresento a discussão sobre avaliação escolar, articulando alguns referenciais teórico-conceituais para pensá-la em uma perspectiva emancipatória.

2. Ensinar e aprender filosofia pela filosofia ou pelo filosofar?

Cada estudante de filosofia, na sua trajetória acadêmica, cada filósofo e professor de filosofia, todos constroem suas concepções particulares sobre o que é filosofia e, conseqüentemente, cada qual tem sua perspectiva acerca da importância e da “utilidade” da mesma e de seu ensino. Essa questão filosófica

sobre o que seja a filosofia é, portanto, uma dissensão. Contudo, alguns vértices devem existir para sustentar e consolidar sua institucionalização, sobretudo sua aceitação, como um importante componente curricular disciplinar no âmbito da educação básica, bem como para sustentar alguns pontos comuns que permitam pensar práticas avaliativas em filosofia de modo coerente com as perspectivas de seu ensino.

No campo dos estudos acerca do ensino de filosofia, existe um debate bastante antigo sobre quais seriam as bases sobre as quais se constrói o ensino de filosofia. Em outras palavras, há um embate entre duas perspectivas sobre o ato de ensinar filosofia, quais sejam: o ensino de filosofia *pela filosofia* ou o ensino de filosofia *pelo filosofar*.

Apesar dos embates filosófico-educacionais históricos entre essas duas posições, as discussões acerca dos problemas relacionados ao ensino de filosofia vêm avançando e apontando para a possibilidade de uma relação coerente entre *filosofia* e *filosofar*. Nesse sentido, encontram-se os defensores de que há possibilidade de ensinar a filosofia na medida em que o professor propõe o filosofar tanto quanto se dispõe a filosofar a partir da filosofia mesma. As raízes da relação da filosofia com o ensino estão em Sócrates e em seu método filosófico dialético, segundo o qual se realiza a filosofia através do filosofar.

Conforme Kohan (2009), as tensões que se criam entre o mestre e o aprendiz, no espaço em que acontece o exercício filosófico, constituem condições de possibilidade da filosofia. Contudo, essas condições devem ser pensadas como possibilidade de ensino e de aprendizagem a partir de uma perspectiva emancipadora dos sujeitos envolvidos nesse espaço marcado pelo exercício filosófico como prática educacional. Nesse, sentido, Sócrates é o personagem da história da filosofia que melhor ilustra essas tensões, expressando um enigma-paradoxo do ensinar filosofia.

Sócrates, não tendo exercido qualquer atividade política conforme os padrões políticos da *polis* ateniense, exerceu a política ao seu modo, dizendo-se o único ateniense a praticar a verdadeira política. Da mesma maneira, segundo Kohan (2009), o professor de filosofia, para ser verdadeiramente político, precisa exercer a política ao seu modo, praticando outra política que não a da *polis*. Além disso, o

professor de filosofia pode abster-se, como o fez Sócrates, do papel de mestre, e ainda assim estará de qualquer maneira exercendo um ato pedagógico, estará de qualquer maneira deixando algum ensinamento, alguma aprendizagem, enquanto participante da relação de ensino e aprendizagem no espaço da atividade filosófica como prática educacional.

Obiols (2005) ilustra de maneira notável a relação imbricada da filosofia com o filosofar. Diz ele, que "a aprendizagem filosófica é como uma moeda que tem em uma face a filosofia e na outra o filosofar. Talvez a ênfase em uma ou outra face possa depender da circunstância histórica que nos toque viver" (OBIOLS, 2005, p. 81). Nessa perspectiva, assim como não existe uma moeda de apenas uma face, não pode existir a concepção de ensino de filosofia como apenas expressão de um aspecto, pois ambos são recíprocos, implicam-se necessariamente, em maior ou menor expressão de um ou de outro "lado".

Em conformidade com a perspectiva explorada por Obiols, a partir do modelo das faces de uma moeda, Pereira (2005) também defende a relação exequível entre filosofia e filosofar. Ele concorda que, assim como para os gregos, medievais e muitos modernos e contemporâneos, "aprender a filosofar é aprender a debater teses, a sustentar pontos de vista, a impugnar pontos de vista contrários aos que se estão defendendo" (PEREIRA, 2005, p. 120). Aprender a filosofar é, pois, a "elaboração de uma reflexão filosófica, a compreensão filosófica de nós mesmos e do mundo" (Ibidem, p. 113). A filosofia, nesse sentido, deve ser o próprio ato de refletir e dialogar, com amparo conceitual, lógico e crítico, sobre questões que "sejam problemas para o mundo filosófico contemporâneo" (Ibidem, p. 117) e que sejam problemas para os jovens, "inseridos que estão [...] no mundo contemporâneo" (Ibidem, p. 117).

Segundo Badiou (1994), a reflexão acerca das questões/ dos problemas do mundo filosófico contemporâneo é uma revolta lógica do pensamento.

[A] filosofia está sempre descontente com o mundo tal como ele é. [...] Descontente com as opiniões dominantes. [...] É a função crítica da filosofia, que é uma revolta do pensamento. Mas existe também "lógica". Pois a revolta filosófica exige a discussão. Ela se submete a

uma razão. Ela busca a construção de argumentos. (BADIOU, 1994, p. 11)²

A busca pela construção de argumentos, de que fala Badiou, refere-se ao processo de ensinar e aprender filosofia como construção do conhecimento filosófico na perspectiva do filosofar a partir dos pilares da filosofia mesma. Na medida em que o processo de construção de conhecimentos requer investigação, desse modo, “a avaliação teria de ser ela também, [...] processo de investigação, e não de constatação e tabulação como normalmente tem sido” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 115).

Em conformidade com as perspectivas de ensino e aprendizagem de filosofia, discutidas aqui – filosofia *versus* filosofar³ –, Aspís e Gallo (2009) apresenta-nos uma perspectiva de avaliação relativa ao processo de filosofar, a qual contribui para pensarmos as articulações entre ensino e aprendizagem de filosofia com práticas avaliativas na perspectiva emancipatória. Segundo a autora:

Em relação ao processo de filosofar, queremos dizer que o ensino de filosofia é produção de filosofia e o processo avaliativo dessa filosofia é intrínseco a ela. O processo de criar filosofia é, em si, autoavaliativo. [...] Criar conceitos filosóficos é um metacriar. Por isso que é autoavaliativo, por isso que dissemos que filosofia é filosofar [...]. Então, avaliar é preciso. Avaliar para poder avançar, pois, se não avaliamos, não podemos saber a que estamos chegando e como o estamos fazendo. (Ibidem, p. 115-116)

Avaliar, portanto, exige reflexão atenta e consistente acerca de qual avaliação é possível e preciso realizar.

3. Alguns caminhos para a avaliação (emancipatória) no ensino de filosofia

Temos enfrentado um desafio muito difícil no que diz respeito aos processos

² Grifo do autor.

³ A preposição “versus” não está sendo utilizada aqui no sentido de contrariedade, mas de relação, coerentemente à discussão realizada sobre as possibilidades de consonância entre ambas as perspectivas de ensino.

avaliativos. As formas de avaliação, em geral meritocráticas, classificatórias e hierárquicas, pelas quais se submete os alunos a testes de padronização, são maneiras simplificadoras de um processo muito complexo que é a avaliação da aprendizagem significativa.

A avaliação, na forma como tem sido em geral realizada nas instituições escolares⁴, acaba homogeneizando classes de alunos a despeito das diferenças cognitivas e culturais. Essa regularização sustentada pelos testes de desempenho classificatórios tem causado consequências severas à esfera educacional escolar, pois não refletem o conhecimento sobre as aprendizagens dos alunos e nem sempre contemplam conhecimentos de ordem procedimental e/ ou atitudinal, que são aspectos importantes a serem considerados no processo de formação básica.

Além disso, as formas tradicionais de avaliação – definidas pelo discurso da eficiência, desempenho e resultados e voltadas a aspectos técnicos do processo de ensino e aprendizagem – reduz o currículo escolar a uma estrutura compartimentada de conteúdos disciplinares específicos. Isso corrobora as práticas curriculares isoladas e superficiais que grande parte dos professores vem realizando apesar das críticas e desaprovações que a literatura da área sinaliza e apesar das tentativas dos próprios professores em superar essas ações individuais.

Precisamos pensar a avaliação sob uma perspectiva crítica, ultrapassando concepções tecnocráticas de ensino e de educação. Desse modo, é importante salientar que às concepções de ensino, estão imbricadas as perspectivas de aprendizagem e de avaliação, pois, como afirma Passmore (1980), ensinar caracteriza-se pela tentativa de promover aprendizagens e, especialmente, pela efetiva promoção de aprendizagens. A aprendizagem, por sua vez, é constatada mediante critérios estabelecidos pelo professor para avaliar o sucesso de seu ensino (ou seja, da aprendizagem que promoveu efetivamente). Dessa maneira, as formas de avaliação tradicionais que vêm sendo realizadas evidenciam a exigência de uma reflexão imprescindível e cuidadosa sobre as próprias concepções de ensino e de aprendizagem que temos – como professores e estudantes dos cursos de

⁴ Refiro-me às formas de avaliação baseadas em instrumentos rigorosos e precisos, em que os alunos são submetidos a testes que medem eficiência, desempenho e resultados de aprendizagem; pelas quais se priorizam, em geral, questões técnicas sobre como ensinar adequadamente para obter melhores resultados.

licenciatura, ou como professores atuantes em escolas de educação básica – concepções que defendemos e praticamos, no exercício da profissão docente, na tentativa tanto de superar modelos avaliativos tradicionais e naturalizados quanto de superar os desafios que formas alternativas e emancipatórias de avaliação impõem-nos.

Nessa perspectiva, conforme a própria concepção de *processo* engastada nas ações de ensino e de aprendizagem, podemos aferir que também a avaliação deve ser um *processo* e, portanto, contínuo, dinâmico e emancipador. Nesse sentido, entendo que a avaliação se realiza no encontro com o outro, ou seja, quando a relação que se estabelece entre o professor e o aluno ultrapassa a formalidade da prova/ do teste, passando a ser caracterizada pelo diálogo (pela construção dialógica) em que o professor fala *com* o aluno e não fala *sobre* o aluno simplesmente.

Buscando estabelecer algumas relações entre o processo de avaliação e as teorias do reconhecimento (Ricoeur, 2006; Honneth, 2009), entendo que o ato de avaliar é inerente às relações entre os seres humanos e possui implicações morais que afetam a vida concreta dos sujeitos. Se pensarmos, por exemplo, que a vida social é influenciada por uma concepção hobbesiana e que, nesse sentido, é demarcada fundamentalmente por uma relação de luta por autoconservação, entendemos que as práticas avaliativas decorrem desse conflito, pelo qual se pretende alcançar uma *nota* (uma *medida* do conhecimento obtido) que justifique e condicione a autopreservação do aluno no ambiente escolar. Essa perspectiva conflitiva e autoconservadora presente no processo educacional e avaliativo consolidam as práticas de sanções e exclusões dentro da escola.

As teorias do reconhecimento nos ajudam a repensar essa estrutura ético-social, pois seus autores concebem uma reorientação no sentido da luta pela autoconservação entre os sujeitos sociais, apontando para uma configuração diferente dos conflitos que existem nas relações intersubjetivas; conflitos marcados por um apelo ao reconhecimento recíproco (existe uma necessidade latente do eu de ser reconhecido pelo outro e, da mesma maneira, do outro ser reconhecido pelo eu). Podemos pensar a escola nesse sentido, de modo que a avaliação não se realize pelo ato de marcar/ determinar os alunos pelos seus méritos, nem pelo ato

de ignorar aquele aluno que não pertence à medida ideal ditada pelo processo avaliativo tradicional, mas que a avaliação se realize pelo reconhecimento dos limites, das dificuldades, das potencialidades, das condições concretas de aprendizagem que os alunos dispõem, concedendo-lhes, assim, diferentes medidas de acordo com as possibilidades de cada sujeito.

A relação de reconhecimento no processo educativo pode ser aferida também, de certa maneira, em Cerletti (2009), quando afirma:

O (bom) professor de filosofia saberá significar a distância que há entre o que ele (supostamente) ensina e o que seus alunos (supostamente) aprendem. Não é tão importante que um professor transmita um conhecimento determinado, como que ponha em ato um pensamento (seu ou de um filósofo) e dê lugar ao pensamento do outro (seus alunos). (CERLETTI, 2009, p. 85)

Considerando esses apontamentos gerais sobre perspectivas avaliativas, é importante agregar a essa discussão alguns referenciais teórico-conceituais que as sustentem. Sendo assim, inicio trazendo diferentes tipos de avaliação apresentados por Almeida Jr. (2005), os quais constituem pretensamente o que denominamos *processo avaliativo*. O autor define três etapas desse processo, aos quais ele chama de *avaliação diagnóstica, formativa e somatória*. Esses tipos de avaliação correspondem a diferentes etapas e objetivos do processo avaliativo e devem orientar todo o processo educacional que se pretende emancipatório.

Segundo Almeida Jr. (2005), "a avaliação diagnóstica deve ser aplicada [...] para que o professor tenha uma noção dos conhecimentos prévios específicos e gerais que a turma possui" (ALMEIDA JR., 2005, p. 147). Avançando um pouco no que se pode considerar uma avaliação diagnóstica, avalio que a realização de avaliações diagnósticas objetiva evidenciar as dificuldades e/ ou os sucessos de aprendizagem dos alunos ao longo de todo o processo educativo, contribuindo para a constante reflexão sobre as práticas de ensino do professor e sobre as condições de aprendizagem dos alunos. Além disso, a avaliação que diagnostica o processo mesmo das aprendizagens é fundamental para que se possa avaliar os avanços, reafirmando a importância de "saber a que estamos chegando e como o

estamos fazendo" (ASPIS; GALLO, 2009, p. 116).

Ainda ao longo do processo educativo, são importantes as práticas avaliativas formativas, as quais correspondem à avaliação dos saberes práticos e atitudinais que devem permear a formação básica dos sujeitos. Almeida Jr. atribui à avaliação formativa "objetivo de completar o processo de formação do aluno paralelamente ao da aula; nela pode-se propor desafios ousados que exijam iniciativa do aluno" (ALMEIDA JR., 2005, p. 147), evidenciando um aspecto formador da autonomia dos sujeitos.

Aspis e Gallo (2009) avança na discussão sobre a avaliação formativa, propondo que "para que o processo de avaliação possa assumir seu papel formador, [...] os alunos devem saber o que está sendo avaliado e como" (ASPIS; GALLO, 2009, p. 118), evidenciando a importância de estabelecer objetivos claros para o que se quer avaliar e torná-los explícitos aos alunos para que os mesmos também avaliem seus próprios limites e avanços. Ademais, a tarefa de definir objetivos claros, sobre "o que se quer" e "a que se quer chegar", facilita ao professor realizar as avaliações com mais clareza e objetividade e menos exatidão.

Ao final do processo educativo, que só se esgota em aspectos formais relativos aos bimestres, trimestres, semestres e anos letivos, permanecendo, de modo imanente, processo, forja-se uma avaliação somatória. "A avaliação somatória é geralmente realizada ao final de etapas e tem por objetivo principal avaliar a aprendizagem do aluno com objetivo de decidir por sua aprovação, recuperação ou retenção" (ALMEIDA JR., 2005, p. 147). Desse modo, as avaliações somatórias cumprem mais adequadamente suas intenções avaliativas e mostram com mais veracidade seus resultados quando realizadas ao final de um processo marcado pela realização de avaliações diagnósticas e formativas, pois estas permitem a reorientação das práticas e a superação das dificuldades que despontam durante esse processo.

Esses três tipos de avaliação circunscrevem, portanto, o processo educativo baseado nos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, pois não se pode avaliar o processo de formação e o desenvolvimento cognitivo de um aluno baseando-se apenas na realização de práticas avaliativas somatórias e em evidências de aprendizagens conceituais. O processo formativo constitui-se de

maneira complexa e não pode ser verdadeiramente constatado simplesmente mediante os resultados de uma prova, por exemplo.

Em conformidade com a ideia, mencionada na seção anterior, de avaliação como processo de investigação e de construção de conhecimentos, Hoffmann (2009) defende que a avaliação deve ser uma prática *mediadora*, na qual o professor precisa estar constantemente atento aos seus alunos, ser cuidadoso ao expressar suas intenções pedagógicas atentando para as manifestações dos alunos, pois essas manifestações sinalizam algum nível de aprendizagem que deve ser considerado no processo avaliativo. Além disso, o professor deve estabelecer realização de tarefas com “caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado” (HOFFMANN, 2009, p. 61). A avaliação mediadora consiste, portanto, em

analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas (Ibidem, p. 86-87).

“Não há como separar o agir e o pensar”, afirma Hoffmann (2009, p. 170), pois o exercício da docência pressupõe a reflexão sobre a prática concomitante à própria prática. Nesse sentido, a avaliação não pode se restringir a uma ação direcionada do professor para o aluno, nem mesmo pode se limitar a um simples ato de constatação sobre as capacidades/ habilidades dos alunos e sobre os resultados de seus testes.

Esteban (2006) alerta-nos de que a “subordinação, o autoritarismo, o controle unidirecional, a coerção, a distância, o não reconhecimento da qualidade do outro são incompatíveis com o diálogo e a partilha de poder que a emancipação requer” (ESTEBAN, 2006, p. 88). A avaliação na perspectiva emancipatória envolve a materialização de ações recíprocas de indagação, reflexão e construção de

conhecimentos, que devem ser conduzidas por uma “visão dialética de conhecimento [...] que se dá a partir da dúvida, do questionamento, processo que acompanha a vida do sujeito” (HOFFMANN, 2009, p. 109).

Silva (2010) apresenta-nos uma perspectiva *formativa-reguladora* da prática avaliativa, baseada na ideia de que a avaliação, como parte da ação educativa, “está inserida na relação dialógica entre planejar ensinar aprender” (SILVA, 2010, p. 58). É uma prática avaliativa *formativa*, pois é decorrente de uma concepção político-educacional que defende “projetos socioeducativos que [...] tenham como fim a emancipação dos sujeitos, a sua autonomia e o respeito às diferenças e às especificidades de várias ordens” (SILVA, 2010, p. 57), promovendo a formação humana plena. Além disso, é *reguladora*, pois deve regular/ ordenar a prática docente, conduzindo, dessa maneira, o processo educativo.

Na medida em que (re)orienta a prática docente, regulando os procedimentos de ensino e de promoção de aprendizagens, a prática avaliativa *formativa-reguladora* é, também, mediadora. Assim, ao assumir a avaliação como mediadora, *formativa*, *reguladora* e emancipatória, o professor precisa estabelecer seus critérios claros e coerentes para realizar tal prática avaliativa. Silva (2010) sugere a explicitação dos “objetivos a serem avaliados de acordo com o planejamento e a metodologia” (Ibidem, p. 64) que se pretende desenvolver, pois o processo de ensino e aprendizagem baseia-se na reciprocidade/ no diálogo, e para que haja aprendizagem, é importante haver intencionalidade explícita no ato de ensinar.

Além disso, durante o processo educativo, o professor precisa ser cuidadoso e coerente na escolha e construção dos instrumentos avaliativos, para que os mesmos não limitem todo o processo a uma medida quantificadora de conteúdos assimilados pelos alunos ou a uma etapa de classificação dos melhores alunos. Outra importante ação da prática avaliativa indicada por Silva (2010) diz respeito à realização de juízos de valor e à tomada de decisões. Quanto a isso, Silva (2010) alerta que “precisamos ficar atentos na hora de interpretar as informações obtidas no processo avaliativo para não deixar que crenças e valores tradicionais arraigados na cultura escolar interfiram nesse momento” (Ibidem, p. 68).

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de filosofia, 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” (HOFFMANN, 2009, p. 134). Nessa perspectiva, 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.

Nesse sentido, é interessante destacar a ideia de que “[o] ensino de filosofar pressupõe o ensino de avaliar esse filosofar” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 117), tornando tarefa tanto do professor quanto do aluno de avaliar o filosofar deste, mas igualmente imputando ao professor a tarefa de avaliar também o seu próprio filosofar – o que torna a avaliação um processo de construção, diálogo e investigação, criando possibilidades emancipatórias.

Há ainda um longo percurso pelo qual os educadores devem arriscar-se, pois a eles cabe parte do trabalho para concretizar algumas transformações no sistema educacional, o que não isenta outros profissionais, sobretudo da educação, das suas parcelas de responsabilidade sobre e com os problemas educacionais. O início desse percurso requer uma reflexão séria e radical⁵ acerca das concepções de ensino e aprendizagem e das perspectivas avaliativas, buscando “ultrapassar posturas convencionais na avaliação” (HOFFMANN, 2009, p. 53), bem como superar algumas formas reprodutoras e hegemônicas da prática docente.

4. Considerações finais

O comprometimento do professor de filosofia com a docência na educação básica exige a constante reflexão acerca das possibilidades de ensino,

⁵ Trata-se da radicalidade de buscar os fundamentos dessas concepções e das implicações das mesmas na vida concreta de quem quer ensinar e de quem quer (e precisa) aprender.

aprendizagem e avaliação da filosofia. Sendo assim, é importante manter-se vigilante em relação às duas faces da moeda de que fala Obiols (2005), buscando promover processos de aprendizagem (e de avaliação da aprendizagem) pela filosofia e pelo filosofar, conforme objetivos claros sobre “o que se quer” e “a que se quer chegar”. Ademais, reitero a importância de exaltação da revolta lógica do pensamento contra o nosso mundo contemporâneo, como sugere Badiou (1994), potencializando uma formação crítica e protagonista dos jovens em relação ao mundo e, desse modo, proporcionar momentos de embate entre teses, potencializando a construção de conhecimentos pelo filosofar e, portanto, de caminhos para uma avaliação emancipatória.

Considero, finalmente, que as questões relacionadas à avaliação escolar exigem atenção e uma reflexão bastante cuidadosa e refinada sobre cada aspecto do processo educacional, pois precisamos lembrar que aprendizagens são imensuráveis, assim “cada tarefa significa um estágio de sua evolução, do seu desenvolvimento e, portanto, não há como somá-las para calcular médias” (HOFFMANN, 2009, p. 103). A reflexão séria e comprometida sobre o processo de ensino e aprendizagem é fundamental para que se possa avaliar também de maneira séria esse processo.

Se estivermos comprometidos com uma perspectiva emancipatória de avaliação, para ir além e concretizar uma educação emancipatória, precisamos ter clareza de que esse desafio é gigante, sinaliza um caminho de esforços e trabalho árduo. Precisamos também acreditar que existem alternativas que podem nos ajudar nessa tarefa de construir novos caminhos para uma educação emancipatória, mas é fundamental o envolvimento e apoio técnico, político e pedagógico dos profissionais da educação de todos os segmentos nesse percurso. 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 que deseja emancipar, emancipa-se.

Referências

ALMEIDA JR, José Benedito de. A avaliação em Filosofia. In: **Princípios**. Vol. 12, n. 17-18, p. 145-156. Natal. 2005.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BADIOU, Alain. **Para uma nova teoria do sujeito: conferências brasileiras**. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1994.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação numa perspectiva emancipatória: desafio cotidiano às práticas escolares. In: Garcia; Zaccur (org). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação. 2009.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo, 2009.

KOHAN, Walter. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Coleção Filosofia e Ensino. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

PASSMORE, John. **O conceito de ensino**. Tradução de Olga Pombo (1995). [Título original: The Philosophy of Teaching]. 1980.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. **Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia**. In: SOUZA, José Crisóstomo de. (org). A filosofia entre nós. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

RICOEUR, Paul. **Percorso do reconhecimento**. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo. Loyola, 2006.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação. 2010.