

A avaliação em Filosofia

José Benedito de Almeida Júnior *

Resumo: Este trabalho pretende abordar a relação entre ensino e avaliação em filosofia, pois é preciso que deixemos de tratar as questões relativas a essa relação no nível do senso comum. Tomando-se como referência a célebre frase de Kant, mas não sua conclusão e sim o texto que se encontra entre parênteses “a não ser historicamente” entendemos que é possível, além de filosofar, ensinar história da filosofia, na educação básica e no ensino superior. Por outro lado, é preciso aproveitar, criticamente, a produção pedagógica em torno da avaliação, permitindo-nos refletir sobre o porquê e como avaliar em filosofia seja como avaliação do filosofar seja como avaliação em história da filosofia.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino, Filosofar

Résumé: Ce travail a comme but aborder la relation entre l'enseignement et l'évaluation en philosophie; celle-ci est un problème dont le traitement ne peut pas être abordé seulement au niveau du bon sens. Des célèbres mots de Kant sont pris comme référence pour cette question, pas la conclusion proprement dite mais surtout les mots entre guillemets: “selon historique” qui nous permettront de conclure que c'est possible, au-delà du philosopher, d'enseigner histoire de la philosophie en les niveaux médienne et supérieur de l'éducation. Autrement dit, il faut profiter de façon critique la production pédagogique sur l'évaluation, car elle nous permetra de réfléchir sur le pourquoi et sur le comment évaluer en philosophie, soit sur l'aspect du philosopher soit comme évaluatin sur l'histoire de la philosophie.

Mots clés: Évaluation, Philosopher, Philosophie

Há dois lados antagônicos a respeito de aulas e avaliação em filosofia. O primeiro recai no pedagogismo, ao reduzir todas as discussões teóricas sobre a especificidade da filosofia às produções da área pedagógica, afirmando que em se tratando de aula e avaliação a filosofia nada tem a contribuir para com o debate, sendo

* Professor da Universidade Federal de Uberlândia e doutorando em Filosofia pela USP. *E-mail:* bene@defil.ufu.br

mais simples guiar-se pelo mestre sábio mais antigo e experiente nesses assuntos, que é a Pedagogia.

O segundo lado recai no senso comum, o qual utiliza o seu quinhão daquilo que está mais bem distribuído entre os homens: o bom senso. Assim, acreditam que para serem professores, portanto, darem boas aulas e realizarem boas avaliações lhes basta serem filósofos e lançar mão de um sem números de idéias que possuem, em geral, advindas de sua experiência como aluno, na qual foram guiados por outros que acreditavam bastar bom senso para tornarem-se professores. Suas idéias são providas, muito mais do preconceito do que da verdadeira reflexão sobre esses temas.

A avaliação será analisada a partir de cinco perguntas fundamentais: o que é; qual é a sua finalidade; quem avalia e quem é avaliado; quando é aplicada; como é feita.

1) O que é avaliação.

Podemos dizer que avaliação é um processo de investigação ou sondagem.

2) Qual é o fim a ser alcançado.

O processo de avaliação visa somente identificar o quanto os alunos aprenderam? Essa é uma visão simplista, é como contemplar um belo vaso marajoara apenas por uma fotografia: sem dúvida uma face é atraente, mas será essa sua única finalidade?

O processo de avaliação também serve para que o professor modifique os rumos de seu curso (assim como os marinheiros avaliam as condições do tempo e do mar para decidirem a melhor estratégia de navegação) a avaliação serve como arte náutica nos dizendo como estão as condições do tempo (clima na sala de aula) e do mar (turma com bom preparo prévio, sem preparo prévio, turma desinteressada etc.) As avaliações servem tanto aos professores quanto aos alunos.

1) Quem avalia e quem é avaliado.

Quem avalia é o professor, normalmente, mas existem formas de avaliação externa, em geral, criticadas dentro das instituições, mas das quais a vida não nos poupa.

Quem é avaliado é o aluno, mas o professor deve estar preparado para perceber em que medida a avaliação dos alunos serve como elemento para que novos rumos de seu trabalho sejam definidos.

2) Como é feita.

Há várias formas de avaliação, tais como, provas, trabalhos, seminários; bem como tipos de avaliação: diagnóstica, formativa ou qualitativa, somatória ou quantitativa. Cada um desses instrumentos visa atingir determinados resultados, ter consciência disso é muito importante para preparar avaliações adequadas e significativas.

3) Quando é realizada.

A avaliação pode ser realizada em várias etapas do processo de ensino sendo que em cada etapa atende determinadas finalidades, por exemplo, a avaliação diagnóstica deve ser aplicada no início dos trabalhos com a disciplina para que o professor tenha uma noção dos conhecimentos prévios específicos e gerais que a turma possui.

A avaliação formativa tem por objetivo completar o processo de formação do aluno paralelamente ao da aula; nela pode-se propor desafios ousados que exijam iniciativa dos alunos.

A avaliação somatória é geralmente realizada ao final de etapas e tem por objetivo principal avaliar a aprendizagem do aluno com o objetivo de decidir por sua aprovação, recuperação ou retenção.

Avaliação

Poucos são os privilegiados que, diante de um pacote de provas ou trabalhos, não sentiu certa angústia e alguma insegurança diante do problema de estabelecer critérios segundo os quais irá orientar não somente os comentários a tecer para os alunos, mas também para atribuir notas. Situação essa agravada pelo fato de que, via de regra, uma ou outra avaliação, nos surpreende seja pelo conteúdo, seja pela forma com a qual solucionou os problemas ou questões por nós propostos. Coll e Martín descrevem, assim, a situação que a avaliação proporciona aos professores:

Entre elas (as tarefas da docência), porém, há uma que se destaca por seu imediatismo e também pela vivência direta que nos proporciona o exercício cotidiano da docência: poucas tarefas colocam tantas dúvidas e podem chegar a criar tantas contradições para nós, professores, independentemente dos níveis educacionais em que estejamos atuando, como as relacionadas à avaliação e às atuações ou decisões associadas a ela (p. 197).

Numa primeira perspectiva a avaliação é uma tarefa da docência na qual o professor quer identificar o quanto seus alunos aprenderam sobre determinado conteúdo conceitual ou procedimental por ele ministrado. Os conteúdos conceituais são aqueles relativos ao conhecimento histórico da filosofia, que podem ser definidos pela expressão entre parênteses da frase de Kant. Os procedimentais são aqueles relativos à capacidade de raciocinar a partir desses determinados conteúdos como se pode depreender de uma das frases subseqüentes daquela famosa passagem: “Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes.” (1988, p. 237).

Quando o aluno tem por tarefa discorrer sobre o *cogito* cartesiano explicando como se liga a outros conceitos e conclui uma determinada linha de raciocínio, pode-se chamar de conteúdo conceitual, porque apesar de necessariamente raciocinar, o aluno é chamado principalmente à memória. Quando a tarefa é explanar o debate de dois ou mais autores sobre o significado que atribuem ao *cogito* também estamos diante de uma tarefa conceitual? De certa maneira sim. Se a tarefa for apenas reproduzir as opiniões dos comentadores de Descartes é um exercício semelhante ao primeiro, mas quando o aluno tem o direito e o dever de participar do debate ele é obrigado a deixar a simples descrição do que lê e enveredar pelo delicado caminho do raciocínio e da opinião. Kant completa a frase acima citada destacando a importância desse segundo momento para a tarefa da Filosofia: “mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os” (1988, p. 238).

Ambas formas de avaliar são corretas considerando-se o momento no qual são exigidos determinados objetivos na avaliação. Em um momento inicial do processo formativo, no qual o objetivo é proporcionar as noções elementares de leitura e interpretação de textos filosóficos e acadêmicos, evidentemente o aluno ser chamado a dar opinião pode ser inadequado. Por outro lado, impedir qualquer tentativa de manifestação é venerar o passado nos textos, atitude que acaba por restringir o raciocínio do aluno e do professor. O problema é definir quanto tempo é necessário para que um aluno seja chamado a dar opinião sobre os textos lidos, ou no debate de dois acadêmicos sobre um filósofo, ou ainda, no debate entre dois filósofos. Para alguns, depois da graduação; para outros, depois do doutorado; para a maioria, jamais. Limitam-se a reproduzir idéias expostas nos textos ou chamam de filosofia a produção e reprodução de comentários.

Avaliação e autonomia

Coll e Martín assim definem, sob determinada perspectiva, a avaliação:

Nessas coordenadas, avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos equivale a especificar até que ponto desenvolveram e/ou aprenderam determinadas capacidades em consequência do ensino recebido (1999, p. 202).

Apesar dos autores acima citados referirem-se somente às capacidades aprendidas ou desenvolvidas, podemos considerar que essa análise também se refere aos conteúdos conceituais da aprendizagem. No entanto, é ao final da afirmação que nossa análise se volta. Qual é a exata proporção entre o aprendizado do aluno e o ensino recebido? Hoje, não se espera que os professores considerem que todo o aprendizado seja decorrente do ensino recebido, como se o aluno fosse uma *tabula rasa* a ser preenchida e, conforme a qualidade intrínseca de cada *tabula*, uma determinada quantidade de conhecimentos fica mais ou menos estampada nela. Como propõem os autores do livro supracitado:

Trata-se, portanto, de perguntar até que ponto os procedimentos e instrumentos de avaliação que utilizamos permitem captar efetivamente os progressos realizados por nossos alunos ... (1999, p. 202).

O ensino permite a transmissão de informações que podem ou não vir a se tornar conhecimentos pelos alunos, pois não há como transmitir os conhecimentos, uma vez que eles são o resultado de uma construção pessoal. Por meio da comunicação, duas ou mais pessoas podem mediar seus conhecimentos e construir um conjunto de idéias comuns, fazendo com que mesmo na individualidade do conhecimento seja possível formar uma “comunidade científica”. Mas até que ponto podemos relacionar *os progressos realizados por nossos alunos ao ensino que estamos ministrando?* (Coll e Martín, 1999, p. 202).

Ora, o professor transmite informações durante a aula, transformar essas informações em conhecimento é tarefa do aluno, sem dúvida, pois como se sabe “aprender cabe somente ao aluno, ninguém pode aprender por ele”. Tais concepções não podem ser fatores de limitação para uma intervenção mais didática do professor como mediador do processo de aprendizagem, variando estratégias e instrumentos.

Contudo, muitos professores exigem, em seus processos de avaliação, que o aluno demonstre determinados conhecimentos procedimentais e conceituais que não foram expostos na aula, ou ao menos expostos de maneira intencionalmente didática, exigindo dos alunos que aprendam por si mesmos, sem ensinar ou ao menos explicitar o que deve ser aprendido. Tal comportamento se assemelha a um professor de teatro que imagina ser aula suficiente que o aluno assista suas interpretações e que somente disso aprenda a forma de preparação do personagem e as técnicas de encenação.

A avaliação também passa pelo mesmo problema, só é tomada em sua complexidade pelo profissional que compreende sua importância além de sua característica quantitativa, ou seja, não existe somente para promover ou reter o aluno, mas para corrigir rumos e reorientar estratégias. Nas palavras de Libâneo: “... a

avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho” (Libâneo, 1996, p. 196).

As formas de avaliação devem ser aplicadas em diversos momentos do processo de formação. Como dito no início deste artigo, o *como* e o *quando* avaliar devem ser refletidos concomitantemente. Não é adequado reduzir a avaliação somente ao momento final das aulas sem antes orientar o aluno sobre qual tem sido o seu aproveitamento e ajudá-lo a encontrar os melhores meios de aprender os conteúdos conceituais e procedimentais expostos durante as aulas. Provas, trabalhos e seminários são os instrumentos mais comuns utilizados nos cursos de filosofia, nossa questão, porém, volta-se menos para os instrumentos e mais para as formas que orientam a utilização desses instrumentos.

Um seminário pode ser diagnóstico, formativo ou somatório, dependendo da perspectiva com a qual o professor o aplica e os critérios com os quais julga. O mesmo se dá com as provas e trabalhos. De certa forma, todas as atividades de avaliação apresentam as três formas implícitas, pois toda atividade dos alunos deve “contar pontos” para a avaliação global, porém, ela se torna formativa na medida em que o professor orienta seus alunos a partir dos comentários feitos ou em geral para a sala ou em particular para cada aluno. Torna-se diagnóstico, na medida em que o professor utiliza os resultados da avaliação para reorientar seus planos de curso, ensino e 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.

O ensino da História da Filosofia e do filosofar

A diferença entre ensinar história da filosofia e ensinar a filosofar é mais complexa do que se imagina, portanto, a diferença entre avaliar em história da filosofia e o filosofar é ainda mais complexa. Basicamente, pode-se dizer que, quando uma aula tem como objetivo a explanação sobre o contexto histórico no qual viveu um filósofo, suas principais obras, a dinâmica de seus conceitos, seus interlocutores, ao longo da história da filosofia ou seus contemporâneos, trata-se de uma aula de história da filosofia. Em termos de abordagem de um texto filosófico Goldschmidt chama de *método genético* ou *tempo histórico*, uma etiologia do texto e do autor.

Quando uma aula tem como objetivo principal apresentar os debates dos teóricos acadêmicos (aqui tratados como comentadores ou tradição crítica) a respeito de algum aspecto específico do pensamento de um filósofo, trata-se de uma aula de filosofia. Em termos de abordagem de um texto filosófico Goldschmidt denomina esse método de *método dogmático* ou *tempo lógico*. Porém, não é esse, exatamente, uma aula sobre o filosofar no sentido kantiano, mas sobre o filosofar acadêmico, ou seja, é uma aula que forma um pesquisador, um professor de filosofia, mas não necessariamente um filósofo.

Aliás, como se forma um filósofo? Se fizermos uma metáfora entre o filósofo e o romancista, diríamos que um romancista não precisa freqüentar o curso de letras para ser um escritor da mesma forma que não é preciso freqüentar um curso de filosofia para ser um filósofo. Porém, como várias áreas do saber, a partir do século XIX ocorreu o domínio das universidades sobre a produção de conhecimento e a filosofia não ficou de fora desse processo, por isso, tornou-se comum os filósofos contemporâneos saírem de universidades e não mais se apresentarem como os livres pensadores tão comuns até o século XVIII. O fato é que as universidades não podem garantir que formam filósofos no sentido kantiano, mas filósofos profissionais ou acadêmicos que

retroalimentam a pesquisa e a produção de conhecimento nas universidades, bem como a formação de futuros docentes.

Nessa perspectiva, é possível entender o processo de ensino tanto no campo da história da filosofia quanto no campo da filosofia acadêmica, mas como entender o ensino de filosofia no sentido kantiano em nossas universidades e na educação básica?

A avaliação da História da Filosofia e do filosofar

Kant utiliza a expressão *aprender a filosofar*, como já vimos, aprender é um processo que cabe somente ao aluno, mas, talvez, a tarefa do professor seja a de mediar, facilitar, ajudar ou qualquer verbo que se queira, esse processo de aprendizagem. Evidentemente, é possível que o aluno aprenda a filosofar sozinho, como se observa na história da filosofia, nem todos os filósofos freqüentaram universidades, mas uma vez que estamos nela podemos colaborar para esse processo de desenvolvimento.

Voltando ao paralelo com o romancista sabemos que é possível criar-se oficinas de escritores, nas quais um autor mais experiente orienta um grupo de autores a produzirem textos a partir de uma série de desafios; lê ou ouve o que eles escrevem, comenta e reorienta novas produções. Assim, por meio da constante leitura e correção dos textos literários produzidos ajuda, media e facilita o trabalho dos jovens escritores.

Em filosofia passa-se mais ou menos a mesma estrutura quando o professor estimula que os alunos escrevam, lê o que eles produzem e reorienta novas produções, mas não de análises da história da filosofia e sim de obras de pensamento, problemas propostos aos alunos para que respondam de maneira filosófica, em uma palavra, ensaios.

O processo de produção de ensaios parece-nos mais próximo do sentido do filosofar na medida em que não se trata de recorrer à história da filosofia para dar fundamento à argumentação como se faz em dissertações, doutorados e artigos, mas ter liberdade para pensar.

O problema é: como avaliamos uma produção dessas? Somos acostumados desde as primeiras avaliações acadêmicas ou mesmo nas avaliações da educação básica a limitarmos-nos à análise dos textos fazendo com que o pensamento filosófico seja basicamente uma hermenêutica de textos. Pode ser uma análise de um texto clássico da filosofia ou de um comentador, mas limitamos-nos à análise. A célebre frase que ouvimos e aprendemos a repetir é a ponta desse iceberg: “estou expondo as idéias do autor, não as minhas!”.

Não se trata, nesse ensaio, de se fazer uma crítica a essa forma de trabalhar, como já disse, ela possui sua legitimidade derivada de uma função muito clara a qual procura atender: a formação de novos pesquisadores, mas de considerar a hipótese de que não é uma relação imediata o aprender a filosofar e fazer pesquisas em história da filosofia. Nossa tarefa, porém é discutir como avaliar esse tipo de ensaio.

Como dissemos, é possível analisar um ensaio filosófico sob diversas perspectivas, desde a simples correção gramatical, a verificação da coerência textual até mesmo a análise do discurso. Porém, a leitura de um texto dessa natureza por um filósofo seria diferente da leitura de um bom revisor, que em última instância, coopera, mas não intervém nas idéias do autor. A solução desse impasse estaria na proposição dos problemas, na exigência do rigor da resposta e, por que não, na exigência da presença da história da filosofia de maneira direta ou indireta no texto, não como argumento de autoridade, mas como objeto de reflexão, seja para crítica, seja para tomá-la como autoridade. Na prática, se a leitura da obra de Kant foi realizada, a produção de ensaios deve estar de uma forma ou outra dialogando com a obra estudada. Em nosso paralelo falávamos de uma oficina literária, os trabalhos são direcionados pelo professor e podem exigir que os alunos apresentem produções a partir do que estudam, por exemplo, estilos, correntes, tendências literárias.

Conclusões

É possível aprender e ensinar a filosofar. Também é possível avaliar esses processos, uma vez que se compreenda que o termo *filosofar* não se resume ao aprendizado da história da filosofia, nem da produção de pesquisa filosófica acadêmica. Sem dúvida, é mais fácil ensinar a pesquisar e avaliar o aprendizado dos alunos do que enveredar pela trabalhosa tarefa de ensinar a filosofar ainda mais nós que não aprendemos esse caminho e não o praticamos.

Tomemos dois exemplos de ensaios filosóficos que podem ser considerados referências para futuras reflexões. O primeiro seria *O poder moderador* de Tobias Barreto e o segundo *Prefácio a uma filosofia* de Oswaldo Porchat. Esses textos podem ser considerados filosóficos? Além disso, como ensinar alguém a produzir textos dessa qualidade e natureza? Da mesma forma, nossa oficina literária pode até orientar os alunos, mas como desenvolver os talentos literários?

Sabemos também que tal idéia não encontrará muita receptividade no meio acadêmico e até mesmo sua realização seja dificultada pela estrutura de cursos e programas que possuímos, mas não descarto a possibilidade de ousarmos formas diferentes de ensino e avaliação que não excluam as formas tradicionais (história da filosofia e pesquisa acadêmica).

Também saliento que tal proposta não tem objetivo de substituir a tarefa da leitura, como ressaltamos, é preciso que se leia bastante para se escrever bem (*essa máxima já está sendo debatida não é necessariamente nessa ordem*) se houve muitos filósofos que não freqüentaram cursos de filosofia nenhum, deles fez-se filósofos sem ler. Podemos aproveitar de modo enviesado, uma determinada passagem de *Medo e Ousadia*:

A leitura séria é parte do rigor na sala de aula dialógica. É claro que os estudantes *precisam* ler, ler os clássicos de sua área. Os estudantes precisam ler Marx, por exemplo, independentemente de sua aceitação ou rejeição em relação ao rigor marxista” (Freire e Shor, 1996, p. 105).

Referências bibliográficas

- BARRETO, T., *O Poder Moderador e Outros Ensaios*. Brasília: MEC/Record, 1990.
- COLL, C. e MARTÍN, E., Avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: *Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- FREIRE, P. e SHOR, I., *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOLDSCHMIDT, V. *A Religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.
- KANT, I. Crítica da Razão Pura. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural: 1988.
- LIBÂNIO, J. C., *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.