

## ABORDAGENS AVALIATIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Jeferson Sousa Alexandre<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho pretende verificar como, no ensino de filosofia, é conferido o processo da avaliação da aprendizagem, mais especificamente nas séries finais do nível básico da educação. Em uma abordagem exploratória qualitativa, utilizamos como ferramentas para a construção dessa escrita as obras e as discussões de autores que se dedicam a pensar a avaliação da aprendizagem e o ensino de filosofia, a fim de construir uma reflexão sobre o tratamento adequado conferido a esses campos. Buscamos, ainda, explicitar a função da avaliação no processo ensino-aprendizagem em filosofia, evidenciando as maneiras que possibilitam a existência de uma abordagem avaliativa integradora. Com base nisso, acentuamos que não há um tipo de avaliação que se configura como a mais adequada para o ensino de filosofia, o que existe, certamente e com base na reflexão promovida, é o tratamento mais adequado para que o movimento do ensino e da aprendizagem dessa disciplina ganhe sentido em sua prática educativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Filosofia. Avaliação da aprendizagem. Abordagens avaliativas.

### Introdução

A práxis educativa preconiza que o processo ensino-aprendizado capacite o estudante para que ele possa assimilar, entender e colocar em prática aquilo que lhe foi transmitido e compreendido, em outras palavras, espera-se o resultado desse processo. Mas nem o ensino, nem a aprendizagem, conseguem e possuem as estratégias e ferramentas adequadas para mostrar isso. Por esse motivo é que em qualquer disciplina, os procedimentos metodológicos e estratégicos da avaliação são requeridos, e ainda que assumam discretas semelhanças entre si, em cada caso, as particularidades da área se encarregam de imprimir seu formato, suas necessidades e seus objetivos.

Mas cabe indagarmos, no entanto, se o processo avaliativo recebe o mesmo tratamento que seus pares na práxis educativa, e se os entes desse movimento, professores e estudantes, refletem sobre a função de suas ações na aprendizagem. O esclarecimento para esses questionamentos preocupa, uma vez que o valor e o tratamento atribuído aos outros procedimentos metodológicos, do ensino e da aprendizagem, sobrepunha em grande medida o valor e o tratamento dado a avaliação da aprendizagem, relegando, por vezes, essa a um estatuto inferior que receber apenas os espaços de nota de rodapé em pesquisas e discussões sobre a práxis educativa.

---

<sup>1</sup> Graduando em filosofia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Email: [alexandre.jeferson@icloud.com](mailto:alexandre.jeferson@icloud.com)

No ensino de filosofia, ainda são poucas as discussões que envolve o tratamento avaliativo da aprendizagem, mostrando-se uma discussão recente a esse campo, assim como as próprias discussões sobre o ensino de filosofia. O que encontramos de pesquisa sobre a temática vem muito mais dos nossos pares da pedagogia do que da própria filosofia. Entendemos, contudo, que o processo avaliativo independe da área em que sua atuação é aplicada, mas isso não significa dizer que ela possa ser aplicada como processo isento de influências, pois como já destacamos, cada área adapta a maneira avaliativa segundo seu movimento de pensamento e objetivo final.

### **Abordagens avaliativas necessárias ao ensino de filosofia**

O que podemos destacar, segundo as pesquisas que consultamos e as reflexões com base nas obras, é que o processo de avaliação da aprendizagem em filosofia objetiva-se primeiro em confirmar ou contradizer se o processo ensino-aprendizagem está correspondendo as expectativas pretendidas. Portanto, a avaliação dessa área, como nas outras, acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas o final dele. Em segundo, sua ação deve ser proporcional a ação do processo que o ancora, pois se for destoante um do outro, o próprio processo educacional perderá sentido tanto para o estudante, quanto para o professor, inviabilizando os resultados de seu desenvolvimento.

Para determinar os descritores avaliativos em Filosofia há que se ter bastante claros os conteúdos a serem ministrados, a especificidade da disciplina e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, o primeiro aspecto a ser levado em conta na avaliação é decidir o que se vai avaliar e, para que isso seja possível, há que se ter bem claro o que vai lecionar-se. É esta a primeira e a mais essencial escolha que o professor deve fazer e, também, a que vai determinar a qualidade de sua avaliação: saber identificar os aspectos fundantes e fundamentais do conteúdo ministrado, os quais permitirão, primeiro, ao professor orientar-se com segurança na sua tarefa de ensinar e, segundo, ao estudante guia-ser com segurança na compreensão e na aprendizagem da Filosofia. (Dias, 2010, p. 63)

Essa proporção sugerida se traduz como cuidado e atenção quanto ao que será ensinado e ao que será avaliado. Além de mostrar interesse e comprometimento com o desenvolvimento do estudante, também visa evitar a utilização de metodologias avaliativas incoerentes a determinadas temáticas que podem promover dados equivocados e que reverbera num resultado destoante do processo ensino-aprendizagem pretendido.

Ao pensar que a avaliação tem uma dimensão ética, não podemos esquecer que a educação em si apresenta uma dimensão ética e que a avaliação, como parte dessa superestrutura educativa, precisa manter sua coerência. (Tavano, 2021, p. 25)

Como sabemos no ensino de filosofia, a subjetividade é essencial para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, assim como para o processo avaliativo, uma

vez que as múltiplas realidades dos estudantes e professores permitem o diálogo e a compreensão do que funciona e não funciona em determinada etapa do ensino, dando identidade única a ele. Nessa linha de pensamento, Hoffmann (2009, p. 52-53) afirma que “a avaliação deve significar justamente a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente”. É improvável, então, avaliar com êxito a aprendizagem de um estudante sem levar em conta sua subjetividade e sua cosmovisão, assim como é uma agressão a sua existência não promover um ensino que o possibilite aprender segundo as marcas e sinais que caracterizam seu ritmo.

Para que essa abordagem seja possível é fundamental a apreensão dos fenômenos da aprendizagem, entendendo como elas se comportam ou reagem em determinada situação, ou processo previamente planejado pelo professor. É necessário, assim, que avaliação da aprendizagem acolha a

[...] realidade como ela se apresenta, uma vez que a intenção é subsidiar a busca do melhor resultado possível à luz do planejado. O desejo consciente de investir em soluções novas e adequadas na busca do sucesso de nossas ações educativas implica em acolher a realidade como ela é; esta é a condição do próprio ato de avaliar. Sem esse cuidado, o ato de avaliar é inócuo. (Luckesi, 2011, p. 270)

Esse acolhimento a realidade promove os caminhos possíveis para uma avaliação coerente, capaz de conversar com os diferentes cenários e dinâmicas, promovendo uma melhor compreensão das multiplicidades presentes nesses espaços, mostrando seu comprometimento com um ensino democrático, aberto as mais diversas atmosferas e realidades presentes em cada estudante.

A avaliação que, assim como o ensino, não compreende as realidades de seus estudantes colabora para o sentimento de fracasso e culmina na evasão e no desprezo escolar. É necessário, por esse efeito, compreender esse processo em sua mais alta totalidade, levando em conta os fatores de ordem biológica, psicológica, social, econômica e política que incidem na realidade do estudante (Alves, 1980).

Para que a avaliação não assuma o papel de vilão é preciso fazer dela um processo averiguador que deve, assinala Esteban (1999, p. 25), “investir nas possibilidades de ruptura com a estrutura excludente já consolidada, tecendo novos laços entre saberes e fazeres que busquem as fronteiras, não como territórios que isolam, mas como lugares de trânsito”, esses mesmos espaços estimulam o contato e consolidam formas mais compassivas de compreensão e de estruturação social da realidade escolar. Por esse efeito, é fundamental

Construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo

costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos [...] A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática. (Esteban, 1999, p. 24-25)

Esse comprometimento com uma escola democrática só é possível “sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada” (Saviani, 1999, p. 87), desse modo, a prática avaliativa precisa, além de percorrer todo o processo ensino-aprendizagem, transformar-se a cada momento desse trajeto, assumindo formas, objetivos e características que dinamize sua atividade como instrumento para a educação justa.

Comumente, o ensino de filosofia serve-se, preferencialmente, de quatro tipos de abordagens avaliativas em seu processo de exposição de resultados, são elas: as abordagens avaliativas somativas, diagnósticas, formativas e integrativas. Essas modalidades reflexionam e fundamentam o caráter exploratório do ato avaliativo, cabendo ao professor de filosofia competência em relação aos conteúdos da disciplina e em relação aos recursos didáticos-pedagógicos adequados que possibilitam a ação em questão.

A abordagem avaliativa do tipo somativa baseia-se, ainda, em uma pedagogia tradicional, alinhada a um mecanismo de controle do estudante e ligada a uma recomendação institucional. Seu principal objetivo, desse modo, é sintetizar por meio de nota ou medida de desempenho e o aprendizado alcançado, fornecendo dados significativos para a tomada de decisões sobre o progresso, promoção, retenção ou nota final do estudante.

Uma avaliação somativa possui uma função social de assegurar que as características dos estudantes respondam a determinadas exigências feitas pelo sistema. Porém, tem ainda uma função formativa de descobrir se os alunos conseguiram atingir comportamentos que haviam sido previstos pelos professores e como consequência, possuem pré-requisitos básicos e necessários para aprendizagens posteriores ou até mesmo aspectos que deveriam ser modificados. [...] a Avaliação somativa centra-se na medição do desempenho num momento específico, geralmente numérico. Para sua efetivação, é possível lançar a mãos determinadas ferramentas como: teste, relatórios, exercícios, projetos ou provas com questões objetivas, todos destinados a atribuir notas e comunicar sucesso ou fracasso. (Silva et al., 2014, p. 81)

De modo geral, as instituições de ensino parecem valorizar as avaliações somativas porque elas possibilitam o envolver daqueles que podem não estar ativamente dedicados ao processo ensino-aprendizagem do estudante, como os pais e a administração escolar, fornecendo periodicamente a eles relatórios quantificáveis sobre o que foi aprendido até o momento.

Aliás, é prudente observar também como essa forma de avaliação além de promover um desgaste no estudante, uma vez que seu desempenho tende a ser comparado ao de outros

estudantes, o que na maioria das vezes torna a prática competitiva e estressante, atribui a esse mesmo estudante grande parte da responsabilidade de seu aprendizado, nas palavras de Tavano (2021), abordagens avaliativas desse tipo baseadas nas tendências tradicionais da educação

Lida com a ideia de que o estudante deve chegar pronto, cabendo ao professor apenas classificá-lo conforme quão pronto ele esteja. Essa tendência parte do princípio de que é responsabilidade do estudante estar preparado para os momentos educacionais, sejam estes os momentos de aprendizado ou de provar esse aprendizado, colocando no aluno a "culpa" por aproveitar ou não as oportunidades educativas oferecidas e progredir, independentemente de essas oportunidades serem compatíveis ou não com suas necessidades educativas. Ou seja, essa pedagogia trabalha com uma concepção regulatória meritocrática, lidando com os estudantes como se fossem todos iguais e como se estivessem todos em um mesmo patamar educacional, visto que estão todos com a mesma idade, estão todos na mesma série, etc. (Tavano, 2021, p 14)

Mais recentemente, a partir de 1980, o campo da educação passou a utilizar abordagens avaliativas do tipo diagnósticas que procuram obter informações sobre os alunos no que diz respeito aos seus conhecimentos prévios sobre a disciplina, às suas habilidades, às suas preferências, às suas necessidades e as suas realidades. Essa abordagem, destaca Tavano (2021), surge no final do século XX com a concepção construtivista que entendia a avaliação como um processo tão igual quanto a aprendizagem e não a reduzia apenas a um instante de coleta de informações sobre o que o estudante era capaz de reproduzir a fim de obter uma nota.

Essa geração da avaliação não excluiu os testes e o julgamento, mas ressignificou esses instrumentos para permitir uma análise mais aberta, na qual as condições concretas de aprendizagem fossem colocadas em paridade com as perspectivas de ensino e as aspirações do estudante, possibilitando montar um quadro mais amplo da situação total que levava a determinado desempenho no instrumento avaliativo empregado e, a partir disso, tomar uma decisão de continuidade, de retomada, ou outras. (Tavano, 2021, p 24)

Dessa maneira, para a autora, a avaliação diagnóstica foi concebida como “uma forma de coleta de dados, e não uma forma de promoção, de ser alcançada uma nota” (Tavano, 2021, p. 40). Geralmente essa forma de avaliação é feita no início de um ano letivo, unidade ou semestre e obtém um retrato atual dos alunos, permitindo ao professor planejar e adaptar o plano de ensino, as escolhas pedagógicas e didáticas adequadas às necessidades reais da classe escolar. Para a sua efetivação, é corriqueiro o uso de ferramentas como: provas com questões dissertativas abertas, dissertativas orais e questões objetivas fechadas, além de questionários, formulários, ou debates

Esse tipo de avaliação, que já foi chamado de avaliação inicial, intenta recolher informações sobre o que o estudante já sabe, quais os conhecimentos [...] traz para a sala de aula, quais as competências e habilidades ele já adquiriu, levando, assim, ao planejamento das práticas pedagógicas de maneira fundamentada em algo mais concreto. (Tavano, 2021, p.39)

Como sugere seu nome, uma avaliação diagnóstica se atenta ao que o estudante tem a mostrar independente do seu grau de conhecimento sobre o assunto, isso poderá ser analisado e pontuado pelo professor apenas para fins de suplementação ou manutenção durante o trajeto de ensino-aprendizagem que seguirá, é por esse motivo que, em alguns casos, não é atribuída parecer quantitativo como nota numérica, mas, sim, a sinalização das aptidões e/ou carências gerais da classe ou do estudante em particular.

Destacamos, ainda, o uso das abordagens avaliativas do tipo formativas que se referem a uma ampla variedade de métodos objetivadas em monitorar a aprendizagem dos alunos e fornecer um *feedback* contínuo aos atores educacionais. O objetivo geral da avaliação formativa é, através da coleta de informações detalhadas, promover resultados sobre a qualidade do ensino-aprendizagem, promovendo uma melhora ou manutenção do processo.

A avaliação formativa responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo, por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa. [...] Este tipo de avaliação permite ajustar o processo de ensino-aprendizagem, detectando os pontos frágeis de cada estudante e respondendo às características de cada um deles. Assim o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático (Silva et al., 2014, p. 78-79)

Todavia, é importante esclarecer que uma abordagem avaliativa pode assumir uma tipologia segundo o objetivo pretendido, isso esclarece a possível dúvida sobre se poderia uma avaliação diagnóstica ou somativa ser vista como uma avaliação formativa.

Frente ao exposto, destacamos o necessário uso dos instrumentos que podem fornecer dados e resultados para a consumação do ato avaliativo, como exercícios, testes, provas, apresentações orais, simulados, questionários e tantos outros conhecidos e temidos por boa parte dos estudantes.

Todavia, atribui-se vulgarmente a essas ferramentas o título de avaliação quando, na verdade, elas são ferramentas de avaliação, assim como os boletins, os relatórios e os dossiês são registros de avaliações, pois ambas as partes não configuram sozinhas o processo avaliativo (Hoffmann, 2009), isso porque são partes integrantes e não conseguem, isoladamente, assumirem o papel de todo o processo avaliativo que é o de promover um exame crítico e detalhado baseado nos resultados obtidos sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas contrariedades, que possibilita o direcionamento adequado rumo as decisões mais prudentes sobre o que fazer para superar as adversidades que possam surgir nesse trajeto que se mostra contínuo.

O destaque a isso se revela necessário, pois a “verdadeira função da avaliação reside no seu papel formativo, na sua função autorreguladora enquanto ponto de vista crítico do trabalho

desenvolvido.” (Souza, 2016, p. 39). Seu processo requer cuidado e consciência do que está sendo tratado, mostrando como o professor domina as metodologias e estratégias necessárias para a obtenção e manutenção de resultados e informações referentes ao seu ensino.

Independente da tipologia e dos instrumentos de sua promoção, as avaliações da aprendizagem no ensino de filosofia parecem estar integradas para obter e destacar as informações referentes tanto ao ensino quanto a aprendizagem na educação básica. Assim, entendemos que essa integração faz surgir a quarta forma de se avaliar na filosofia, a qual entendemos que se trata de uma abordagem avaliativa do tipo integrativa que procura conectar as mais diversas formas de avaliação em um objetivo comum, mesmo estas sendo de naturezas distintas.

Entretanto, mesmo nessa tentativa de integração, o uso dos parâmetros quantitativos baseados na imparcialidade, ainda sobrepujam os parâmetros que preconizam o uso da subjetividade e, portanto, do teor qualitativo da consulta, assoreando, assim, a forma integradora que a avaliação da aprendizagem pode assumir no processo.

A avaliação em filosofia deve ocorrer de forma integradora, [...] que pode contribuir para mensurar quantitativamente se as habilidades foram desenvolvidas e puderam ser alcançadas. Porém, de nada vale resultados quantitativos se não houver uma reflexão qualitativa desses resultados, a ponto de despertar no professor a necessidade de buscar novas alternativas no ensino e oferecer também mudanças nas condições de aprendizagem dos alunos. (Souza, 2016, p. 40)

Destacamos, porém, que as abordagens avaliativas integradoras podem possibilitar a constatação da qualidade do ensino e da aprendizagem desde que seus parâmetros qualitativos estejam em paridade com os parâmetros quantitativos. Com a existência dessa paridade, essa abordagem poderá apresentar, de forma vasta e multisseriada, os motivos do sucesso ou fracasso do estudante, e não apenas constatar eles.

Tavano (2021) nos faz saber que abordagens avaliativas com esse tratamento entendem que os processos singulares, bem como as maneiras como cada estudante compreende sua função na práxis educativa e em sua comunidade, precisam ser reconhecidas no processo avaliativo, que terá, por isso, aspectos bastante singulares.

Essa abordagem integradora é tão intimista ao ensino de filosofia que seu processo assume, além do *status* de verificação, o *status* de propulsora de reflexão e adaptação das formas mentais e racionais que possibilitam o exercício autônomo e crítico da liberdade e da cidadania. Essa possibilidade torna esse parâmetro da etapa do processo ensino-aprendizagem

em filosofia mais familiar ao estudante, fazendo-o perceber a atmosfera filosófica que ela também abarca.

Certamente, não podemos dizer que existe uma única maneira de avaliar como sendo a mais adequada para ser usada no processo de aprendizagem em filosofia, pois isso abriria lacunas que impossibilitaria a existência da pluralidade dessa disciplina na educação. Desse modo, a sensatez da filosofia e do esclarecimento dela provido nos leva a ponderar que seja necessário um processo avaliativo que contemple ambas as modalidades, em paridade uma com a outra, e que elas possam contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem em filosofia de um estudante. Ora de maneira quantitativa, promovendo um parecer global da sua aprendizagem, ora recepcionando as inúmeras formas de apresentação da subjetividade, revelando o teor filosófico qualitativo que o ensino adequado dessa disciplina fomenta na vida do estudante. Como afirma Souza

:

Espera-se que a avaliação em filosofia seja pensada integralmente 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. Com efeito, importa mostrar como poderiam ser inovadoras as investigações sobre a avaliação em filosofia que revalorizasse a dimensão qualitativa revelando o que à filosofia importa. (Souza, 2016, p. 39).

## **Notas finais**

Assim, importa perguntar-nos a cada momento de nossas práticas o que, daquilo que ensinamos, pode realmente ser avaliado? Como podemos promover uma avaliação global da aprendizagem contemplando acúmulo e qualidade de saberes promovidos pelo ensino? E mais, como podemos fazer do trabalho de avaliação uma dimensão da própria aprendizagem e não uma tarefa atribuída exclusivamente ao professor?

Sem dúvidas essas respostas só poderão ser alcançadas na práxis educativa, alicerçada pela capacidade de reflexão e autorreflexão que cada um nós devemos ter sobre o objetivo da educação no contexto a qual se encontrar. Colocando-nos, em um movimento oscilatório, ora nos afastando do objeto para melhor contemplá-lo, ora nos deixando envolver por ele para sentir seu atravessamento. Dessa maneira, constataremos, talvez, que a avaliação da aprendizagem na filosofia é, no mínimo, mais uma das inúmeras formas que a filosofia tem de se apresentar.

## **Referências**



ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1. Ed. Guarulhos-SP: Editora Cortez, 1980.

DIAS, M. B. 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\_2010.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. In:\_\_\_\_\_. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista/ Jussara Hoffmann. - Porto Alegre: Mediação, 2009. (40 ed. atual. ortog) 104 p. ISBN: 978-85-87063-08-3

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. 1ª edição. São Paulo:Cortez, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! - 32. Ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S).

SILVA, S. G. D.; MATOS, M. S. P.; ALMEIDA, M. D. **Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem**: uma revisão. Cadernos de Educação, n. 47, p. 73-84, 24 out. 2014.

SOUZA, C. A. P. **Avaliação da aprendizagem em filosofia**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 27: Nov/2016-abr/2017, p. 33-41.

TAVANO, P. T. **Práticas de Avaliação**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2021.