

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
KELVLIN FERREIRA MEDEIROS

**Pensando a avaliação sob a perspectiva da pedagogia do  
conceito.**

BRASÍLIA

2015

KELVLIN FERREIRA MEDEIROS

**Pensando a avaliação sob a perspectiva da pedagogia do  
conceito.**

Monografia apresentada como requisito  
para conclusão do curso de licenciatura  
em Filosofia da Universidade de  
Brasília.

Orientador: Pedro Erginaldo Gontijo.

Brasília

2015

KELVLIN FERREIRA MEDEIROS

**Pensando a avaliação sob a perspectiva da pedagogia do  
conceito.**

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo

---

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento

---

Agradeço às minhas pernas por não terem parado mesmo quando eu achei que a estrada tinha chegado ao fim e ao meu orientador, por ter me dado a liberdade necessária para a confecção deste trabalho.

## **Resumo**

Observando a prática docente nas escolas, é possível notar a importância que a avaliação tem para os alunos e os professores. Pensar a relação entre as práticas de ensino e a avaliação se coloca como uma tarefa importante para pensar as significações e os sentidos que as atividades avaliativas podem dar ao ensino. Nesse sentido, o presente trabalho pretende, em quatro partes, (i) trazer algumas reflexões gerais acerca do ensino de filosofia para, então, (ii) expor a pedagogia do conceito; feito isto, pretendemos (iii) analisar alguns aspectos da avaliação, para, a partir desta, (iv) pensar as relações possíveis entre os mecanismos avaliativos e a pedagogia do conceito. Para tanto, pretendemos, em primeiro lugar, expor os elementos básicos da pedagogia do conceito, cortejando sua relação com a filosofia deleuziana. Em um segundo momento, iremos expor alguns elementos básicos acerca da avaliação, problematizando alguns pontos. Feito isto, estabeleceremos um diálogo que tem por objetivo pensar um modo para equacionar os mecanismos de avaliação com a proposta da pedagogia do conceito e, por meio deste diálogo, deixar uma proposta de atividade avaliativa.

**Palavras-chave:** pedagogia do conceito; avaliação; conceito; avaliação formativa; mapas conceituais.

**Abstract**

Observing the docent practical in schools, it is possible to notice the importance that evaluation have for the students and the professors. Think about the relations of the education practice and the evaluation appears as an important task to think about the significations and the meanings that the evaluation activities can give to education. In this sense, the present work pretends, in four parts, (i) bring some general reflections about the philosophy teaching for, then, (ii) expose the pedagogy of concept; since it is done, we pretend (iii) analyze some aspects of evaluation for, starting from it, (iv) think about the possible relations between the evaluation mechanisms and the pedagogy of the concept. For it, we pretend, in first place, expose some basic elements of the pedagogy of concept, wooing its relation with the deleuzian philosophy. In a second moment, we will expose some basic elements about the evaluation, problematizing some points of it. Since it is done, we will establish a dialogue that have as objective think a mode to equationate the evaluation mechanisms with the pedagogy of concept proposal and, through it, make a proposal of an evaluative activity.

**Keywords:** pedagogy of concept; evaluation; concepts; formative evaluation; conceptual maps

## **Sumário**

Introdução	8
1 Um breve panorama sobre a questão da transmissibilidade da filosofia	12
1.2 Pensar a transmissibilidade também é tarefa da filosofia	12
1.3 Um problema contemporâneo no/sobre o ensino de filosofia	14
2 A pedagogia do conceito	15
2.1 Apresentação geral da pedagogia do conceito	15
2.1.1 A visão de filosofia que subjaz a pedagogia do conceito	15
2.1.1.1 O conceito	16
2.1.1.2 O problema	17
2.1.2 O conceito e o problema como <i>modus operandi</i> e o ensino de filosofia	18
2.2 Educação maior vs. Educação menor	19
2.3 Educação menor: os passos didáticos	21
2.4 Considerações finais sobre a pedagogia do conceito	24
3 Avaliação	26
3.1 O <i>ponto</i> como dispositivo de controle e sua relação simbólica com a educação	26
3.2 Avaliação: o que é?	27
3.2.1 Avaliar não é medir	27
3.2.2 Avaliar é um processo de comunicação entre professor e aluno	29
3.3 A finalidade da avaliação	30
3.4 Tipos de avaliação	30
3.4.1 Avaliação prognóstica	31
3.4.2 Avaliação cumulativa	31
3.4.3 Avaliação formativa	32

<b>4</b>	<b>Avaliação e a pedagogia do conceito</b>	<b>33</b>
<b>4.1</b>	<b>Mapas conceituais: o que são</b>	<b>33</b>
<b>4.1.1</b>	<b>Como fazer um mapa conceitual</b>	<b>34</b>
<b>4.2</b>	<b>Mapas conceituais e aprendizagem significativa</b>	<b>35</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Mapas conceituais, aprendizagem significativa e a pedagogia do conceito: diálogos</b>	<b>36</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Mapas conceituais como atividade de avaliação formativa</b>	<b>38</b>
	<b>Conclusão</b>	<b>39</b>
	<b>Bibliografia</b>	<b>41</b>

## Introdução

Nem sempre a *avaliação* foi um problema para mim. Durante muitos anos de minha vida como estudante, eu apenas queria resolver as questões e saber a minha nota final – pois era isso que, no fim, importava *na escola* e em *casa*. Porém, desde quando ingressei no ensino superior – em uma instituição privada – eu comecei a prestar um pouco mais de atenção ao sistema de avaliação. Com uma certa frequência ouvia os professores falando em “formação sólida”. Isso, de alguma maneira, encontrava-se embasado no processo avaliativo, como se a avaliação certificasse essa tal formação. Ao ingressar na Universidade de Brasília, para cursar filosofia, passei a ouvir essa expressão com muito mais frequência.

Em contextos diferentes, mas com o mesmo teor, ouvi alguns professores afirmando que “a filosofia é o único curso sério dessa Universidade”, ou que era o único curso que proporcionava essa tal “formação sólida”, formação na qual os alunos não decoram meia dúzia de fórmulas, mas aprendem a *pensar*.

Falas como essa sempre me incomodaram. Principalmente quando eu comecei a conhecer outros cursos mais de perto, a saber: Psicologia, História e Ciência Política. Vi que em todos eles a formação era levada tão a sério quanto os professores do meu curso. Para isso, notei, que também expunham os alunos a gigantescas cargas de leitura, diversos trabalhos e mais algumas provas. Tudo isso com o mesmo objetivo: o de oferecer essa tal “formação sólida”.

Vendo que não havia uma diferença propriamente radical entre os cursos no que tange às metodologias de ensino, resolvi inquirir alguns professores. Todos me responderam a mesma coisa: a filosofia é um curso que força os alunos a *pensar*, e não propriamente a absorver um conteúdo já pronto. E que poderíamos ver isso de maneira clara nos trabalhos que os alunos fazem para seus respectivos cursos. O interessante disso é que, ao menos do meu ponto de vista, não há praticamente nenhuma diferença substancial entre os trabalhos que eram realizados nos demais cursos com os quais eu tive contato. Tanto as aulas quanto os processos de avaliação seguiam mais ou menos nos mesmos moldes: leituras de texto, aulas expositivas, debates, leitura de comentadores e, por fim, “provas subjetivas” ou trabalhos onde o objetivo é refazer o processo argumentativo do autor e, quem sabe, objetar alguma coisa ou outra no texto.

Até hoje me pego pensando nessa tal “formação sólida” que os trabalhos da filosofia supostamente legítima. E, pela minha leitura das falas dos professores, essa tal formação é conferida única e exclusivamente por se tratar de um texto de filosofia. Mas o que a *avaliação em filosofia* tem assim de tão especial? Essa é uma pergunta que me faço constantemente. Principalmente depois que passei a ter um contato maior com o ensino médio graças ao meu ingresso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID me proporcionou uma nova experiência – e fundamental à minha formação enquanto futuro docente –, na qual eu não ocupava nem o lugar de um aluno, nem o de professor. Isso fez com que eu olhasse mais detidamente para como o processo avaliativo era *significado* dentro do contexto escolar e, por conseguinte, as *consequências* que esse ato de significação trazia consigo.

A redação original da LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a educação – e os documentos seguintes que explicitaram ou desenvolveram os conceitos e orientações originados naquela previam que o objetivo da filosofia no ensino médio é conferir uma *formação crítica*, que, por sua vez, é *necessária para o exercício da cidadania*. Ainda que devamos nos questionar sobre os sentidos atribuídos ao ensino de Filosofia nos documentos oficiais da educação brasileira, soa razoável para mim pensar que a filosofia contribui, mesmo que minimamente, para a construção de uma perspectiva crítica ante aos desafios da vida em sociedade. Talvez por este motivo a expressão “exercício da cidadania” adquira algum sentido dentro destes documentos. Mas o problema estaria justamente na concepção de cidadania à qual estes documentos se reportam – que não será objeto de reflexão neste trabalho. Entretanto, com a minha experiência, a tal “formação sólida” da Universidade não auxilia muito a cumprir com esse objetivo. E, ao que me parece, além de não auxiliar, ela *engessa*, fazendo com que muitos futuros professores tenham um apreço demasiadamente forte por história da filosofia e transformando o ensino de filosofia no ensino médio em um mero apanhado de conceitos e sistemas que o aluno tem que aprender. Isso, aliado ao contexto “tecnocrata” criado nos anos 1990, reduz não só a filosofia, *mas ao ensino como um todo a um mero apanhado de coisas um tanto quanto irrelevantes, mas que eu tenho que saber para passar na prova*. Centrar, pois, na avaliação todo o peso do ensino, transforma-o em uma “marcha de exército”, para usar uma expressão nietzscheana, que traça como objetivo o mero decorar de alguns conteúdos específicos – sistemas e conceitos – que, depois da tal avaliação, tudo o que foi aprendido cai no esquecimento.

Para além desta pretensa “formação sólida” que está no conjunto da organização do trabalho pedagógico tanto da Universidade quanto das escolhas do Ensino Médio, minha preocupação é direcionada para algo que passou a ocupar progressivamente um espaço importante nas instituições: a avaliação da aprendizagem. Observando como esta é feita em muitos lugares, a pergunta que fica em minha mente é: será que essa tal avaliação realmente ajuda em fornecer essa “formação sólida”? Se sim, como? Por quê? Qual é a especificidade da avaliação em filosofia que permite a ela consiga alcançar esse objetivo? São algumas perguntas que me incomodam e que me levaram a explorar esse tema em meu trabalho de conclusão de curso.

O ensino de filosofia, atualmente, tem ganhado mais espaço nos estudos filosófico-acadêmicos. Com a lei nº 11.684 de 2008, que tornou obrigatório o ensino de filosofia nos três anos do ensino médio no Brasil, a educação recebeu um novo desafio de grandes proporções, pois tornou o sistema educacional brasileiro um dos sistemas do mundo com maior presença da filosofia na sua grade curricular. No caso do Distrito Federal, por exemplo, são duas aulas de Filosofia por semana, o que perfaz algo como que 240 horas de filosofia ao longo dos três anos. A filosofia consta não apenas como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio, mas também como conteúdo de vestibulares em universidades e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Entretanto, pensar o ensino, em minha experiência enquanto aluno de filosofia ou tem sido visto algo marginal – e, por conseguinte, de “menor teor filosófico” –, ou tem sido alocado como uma tarefa da pedagogia, e não da própria filosofia. Pensar um tema como a *avaliação e o ensino de filosofia*, portanto, mostra-se um desafio, pois além do fato de existir pouca produção sobre esse assunto, ainda enfrentamos esse “problema interno”. Assim, neste texto, pretendo mostrar que pensar a dinâmica da transmissibilidade é fundamental para a filosofia e que, certamente, trata-se de um problema eminentemente filosófico, atinando para a discussão central deste trabalho: a *avaliação*. Nesse sentido, a questão não consiste propriamente em pensar *como* a filosofia é transmitida, mas sim um *para quê* a filosofia é transmitida – e, assim, pensar um pouco sobre a dinâmica avaliativa e seus significados dentro do ensino de filosofia. Para tanto, irei me servir da proposta filosófico-pedagógica organizada por Sílvio Gallo, a pedagogia do conceito. Esta abordagem, organizada a partir de elementos da filosofia deleuziana, elenca alguns conceitos interessantes para pensar a relação do ensino de filosofia com atualidade, com o modo de organização da educação pelo Estado e traz

algumas diretrizes metodológicas para a organização de uma aula. Entretanto, o texto de Gallo não tem como objeto a avaliação. Para pensar a relação desta proposta com a avaliação, investigarei a natureza de uma avaliação, bem como seus desdobramentos. Após ter mais clareza sobre *o que é* uma avaliação, *para que serve, como pode ser feita*, pretendo sugerir uma atividade avaliativa que, devido à uma série de congruências com a teoria sobre a qual esta se sustenta, parece estabelecer um diálogo profícuo com a pedagogia do conceito e também abre espaço para a ressignificação do ato avaliativo no contexto de sala de aula.

## 1. Um breve panorama sobre a questão da transmissibilidade da filosofia.

Desde Aristóteles a pergunta pela *razão de ser* de algo é uma pergunta filosófica. Em sua *Metafísica*, o filósofo já afirmava que a filosofia é a ciência das causas primeiras e dos princípios. Dito de outro modo, a *Metafísica*, então, tratava-se de uma investigação acerca da *razão de ser* de um determinado objeto. Outras áreas do conhecimento humano, bem como a religião também se pergunta sobre tal questão. Entretanto, alguns critérios utilizados para a justificativa e até mesmo o próprio fundamento da pergunta, nas demais áreas, possuem um outro critério, que, por vezes, não é o utilizado na filosofia – e, por vezes, a filosofia os coloca como objeto de crítica.

A transmissão dos saberes filosóficos, para algumas escolas, mostrou-se uma questão fundamental. Basta observar a assim chamada “história da filosofia” para observar este aspecto. Não era em vão que Sócrates se detinha em utilizar seu método para possibilitar o outro a *parir ideias*. A *maiêutica* socrática, além de ser um *modus operandi* de sua própria noção filosofia, também era um modo de transmiti-la. Podemos inferir, na filosofia socrática por exemplo, que há um certo compromisso da filosofia não somente para com a verdade, mas também para com sua transmissibilidade. Diante destas observações e do “problema interno” mencionado, a seguinte pergunta surge: pensar a transmissibilidade da filosofia é propriamente uma tarefa da filosofia?

### 1.2 Pensar a transmissibilidade também é tarefa da filosofia.

Pensar o *como* se transmite a filosofia, nesse sentido, não é uma tarefa unicamente da pedagogia. Não queremos que essa afirmação seja entendida como um modo para deslegitimar o saber produzido por esta disciplina; mas, antes, queremos afirmar uma ligação forte entre aquilo que se entende por filosofia e sua transmissão<sup>1</sup>.

“O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente com uma questão pedagógica porque há algo de específico na filosofia. Há algo que

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que a questão da transmissibilidade não se encerra apenas na questão do *como*, isto é, de uma metodologia do ensino. Entretanto, para não fugir do objetivo deste trabalho e torná-lo demasiadamente longo, iremos focar apenas neste aspecto.

faz com que a filosofia seja filosofia, e não ciência, e não religião, e não opinião, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica.” (Gallo, Sílvio. 2002, p. 202).

Vemos, assim, que a questão do *modus operandi* dentro de uma perspectiva de ensino de filosofia tem de ser equalizado de uma maneira especial. Aquilo que se toma por filosofia tem que influenciar diretamente o modo a partir do qual irá *proceder* tanto a execução desta mesma filosofia quanto a transmissão. Com isso, queremos estabelecer a existência de uma especificidade entre o trato filosófico para com a transmissibilidade – em especial, no *como* se transmite a filosofia – que a pedagogia não captura em seus estudos. É sabido que a pedagogia, há muito, possui uma sensibilidade especial com as especificidades das diferentes áreas do saber. Entretanto, pensamos, talvez essa sensibilidade por si só seja *necessária*, mas não *suficiente* para o objetivo aqui proposto.

A questão da transmissibilidade na pedagogia teve um marco na história, como uma espécie de “pontapé inicial”, com Comenius e sua obra *Didactica Magna: um método para ensinar tudo a todos*. De maneira geral, a ideia parece ser a de que, com um determinado método, pode-se ensinar *qualquer coisa a qualquer pessoa*. Isto é, não interessa o conteúdo a ser ensinado, o que efetivamente faz com que a transmissão tenha sucesso é o modo pelo qual ela se dá. Em filosofia, pensamos, há uma imensa dificuldade em colocar um método como esse em prática. De acordo com Cerletti (2009), a ideia/noção que se tem de filosofia influencia diretamente no modo pelo qual essa mesma filosofia será executada.

Se a filosofia for entendida como esse modo de pensar que “pare ideias”, certamente sua execução, bem como sua transmissão, preconizarão por métodos que facilitem esse ato criativo. Para observar isto, basta visitar os escritos platônicos e o exercício argumentativo de Sócrates. Se a filosofia for entendida como uma experiência de criação de conceitos, certamente seu *modus operandi* se dará segundo estes critérios. Para observar isto, basta visitar os escritos de Deleuze.

Nesse sentido, pensar o *como* não implica apenas em pensar uma *técnica* para a transmissão de saberes; mas, antes, consiste em pensar o próprio movimento

constitutivo da noção de filosofia com a qual se trabalha, seja esta noção uma espécie de “contemplação da verdade” ou de uma “modificação efetiva no/do mundo”.

Pensar o ensino, nesse sentido, constitui uma tarefa árdua, pois, além de ter de lidar com as questões internas da própria filosofia, temos, atualmente, que estabelecer um diálogo com o Estado. Nesse sentido, temos um grande desafio para conciliar os esforços oriundos da prática educativa com as demandas do Estado.

### **1.3 Um problema contemporâneo no/sobre o ensino de filosofia.**

Dado que o que temos hoje é a assim chamada “filosofia profissional” – que é, precisamente, um dos lugares que o professor de filosofia ocupa – o filósofo, por assim dizer, acaba por ocupar dois “lugares” dentro do exercício de sua função: o papel de *mestre* e o de *funcionário*. Enquanto *mestre*, o professor de filosofia pode assumir, por vezes, um papel de guia, que se preocupa em auxiliar seu discípulo a pensar por contra própria. Para a realização dessa “missão”, muitas vezes, o professor acaba por realizar questionamentos sobre os melhores *métodos* para essa atividade. De certo modo, isso redireciona a atenção do professor para a questão da transmissibilidade, isto é, do *ensino de filosofia*. Isso também acaba por refletir sobre os métodos avaliativos a serem utilizados por este professor.

Enquanto *funcionário*, o professor se vê obrigado a satisfazer uma série de demandas (ou “condições objetivas”), tais como a realização de uma avaliação. E é exatamente este o ponto com o qual nós gostaríamos de nos debruçar: o ensino de filosofia e os mecanismos de avaliação. Para isto, pretendemos, em um primeiro momento, pensar algumas questões sobre a própria avaliação para, em um segundo momento, confrontar estas questões com uma perspectiva filosófica específica: a “pedagogia do conceito”; uma proposta filosófico-metodológica desenvolvida por Sílvio Gallo.

## **2. A pedagogia do conceito.**

A “pedagogia do conceito” compreende uma parte importantíssima deste trabalho, visto que é a partir desta perspectiva que empreenderemos uma análise dos mecanismos de avaliação. Em *Metodologia do Ensino de Filosofia*, Sívio Gallo constrói, a partir de alguns deslocamentos conceituais, uma “metodologia” para o ensino de filosofia. Entretanto, falta, neste livro, a discussão sobre os mecanismos de avaliação – que, como sabemos, é algo ao qual o professor, enquanto cumpre seu papel de *funcionário*, não pode se furtar.

Tendo em vista que o ensino de filosofia no ensino médio faz parte de uma política pública de educação, temos, em um primeiro momento, uma ferramenta para analisar os mecanismos de avaliação como um dispositivo de controle que visa a fiscalizar a execução desta política pública. Isso, por sua vez, tem de ser feito por meio do estabelecimento de certos parâmetros, pois esta avaliação não pode, por assim dizer, ser feita de uma maneira subjetiva. Entretanto, pensamos que analisar os mecanismos de avaliação apenas sob este prisma constitui um reducionismo que empobrece a análise, tanto de um ponto de vista pedagógico quanto de um ponto de vista filosófico. Por este motivo, pensamos que é de extrema importância tecer uma análise sobre os mecanismos de avaliação, pois, caso tal análise não seja feita, perdemos de vista a relação que o ensino de filosofia estabelece com o Estado, com o professor, com o aluno e com a própria filosofia.

### **2.1 Apresentação geral da pedagogia do conceito.**

A pedagogia do conceito é uma proposta filosófico-pedagógica que pretende fazer do ensino de filosofia uma experiência de/com conceitos. Organizada por Sívio Gallo, a pedagogia do conceito foi elaborada a partir de uma apropriação da visão de filosofia defendida por Gilles Deleuze e Felix Guattari em “*O que é a filosofia?*”.

#### **2.1.1 A visão de filosofia que subjaz a pedagogia do conceito.**

Deleuze e Guattari fazem uma distinção entre os modos pelos quais nós conhecemos, interpretamos e significamos o mundo. Para estes filósofos, estes meios são: i) a arte; ii) a ciência e, por fim; iii) a filosofia.

Em um primeiro lugar, a arte, enquanto um destes domínios que nos auxiliam a nos relacionar com o mundo, o faz, para estes autores, por meio de *afectos* e *perceptos*. Rapidamente, a arte, por assim dizer, se serve de elementos estéticos, que *afetam* um sujeito, para produzir sentido e, assim, nos auxiliar a nos relacionar com algo.

Em um segundo lugar, tem-se a ciência. Esta, enquanto um mecanismo de explicação, o faz por meio de *funções*. A ciência, pois, cria *modelos de explicação* para o funcionamento do mundo visando, por assim dizer, as *relações* que os fenômenos têm entre si. Nesse sentido, a ciência não visa explicar um *por que*, mas sim um *como*, explicando as relações entre fenômenos.

A filosofia, por sua vez, possui um outro modo para estabelecer suas relações com o mundo – ou com os objetos de seu interesse. Ela o faz por meio de *conceitos*. Mais especificamente, a filosofia, para os franceses, é ela própria uma *criação de conceitos*.

“A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (...) Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (...) Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (...)” (Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. 1992, p. 13-14).

A filosofia, para estes filósofos, se confunde com a própria atividade criadora de conceitos. Dito de outro modo, a própria noção de filosofia e o seu *modus operandi* se confundem. Assim, digamos, a filosofia é propriamente *fazer* filosofia; e isto, para os franceses, significa criar conceitos. Explicar o que é um conceito, entretanto, não é tarefa fácil. O dicionário de Nicola Abbagnano, por exemplo, dedica nada menos que seis páginas para tentar elucidar esta ideia. Mas, mesmo que seja difícil elucidar esta ideia, não nos furtaremos, pois ela é fundamental para entender a proposta de Gallo e, por conseguinte, nosso trabalho. Seguiremos, assim, a ideia que Gallo traz em seu livro.

### **2.1.1.1 O conceito.**

De um modo geral, o conceito é “(...) uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão corrente do vivido” (Gallo, S. 2012, p. 24). Com esta breve formulação podemos destacar três itens fundamentais para entender como Gallo tematiza o conceito. E estes são:

- i) Trata-se de uma elaboração racional;
- ii) Visa a equacionar um problema e;
- iii) Este problema foi vivido.

Em um primeiro lugar, um conceito, enquanto uma elaboração discursiva sobre algo, mostra-se, quase que de maneira autoevidente, como uma elaboração da razão. Abbagnano o define, de maneira geral, como “(...) um processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis” (Abbagnano, N. 2007, p. 164). Para realizar estas tarefas, pois, o sujeito em questão tem de se servir de aparatos semânticos – e, nesse sentido, da própria linguagem para não só *nomear*, mas conseguir *delimitar, de maneira clara, o objeto* ao qual ele se refere, bem como a *extensão de sua significação*. Frederic Cossuta, em seu livro intitulado *Elementos para a leitura de textos filosóficos* também nos auxilia a pensar o conceito, afirmando que “o conceito não é apenas uma entidade assinalável graças à presença de um vocábulo, é também uma função mediadora que organiza a ordem interna do discurso” (Cossuta, F. 1994, p. 41). Com isto, Cossuta nos auxilia a entender que o conceito não se encontra circunscrito meramente ao nome sobre o qual ele é inscrito e tampouco que ele necessita deste “nome” para estar em jogo; mas, antes, que o próprio conceito media o próprio discurso, como afirmamos acima, delimitando o(s) objeto(s) e definindo a extensão de significação destes. A discussão, entretanto, sobre a natureza do conceito não é assim tão autoevidente na literatura sobre Deleuze. Entretanto, para os fins deste trabalho, iremos *pegar* a ideia de Gallo, pois cremos que esta dá conta, de maneira satisfatória, do objetivo proposto.

Gallo também aponta para o fato de que os conceitos são criados. Para o filósofo, a própria etimologia da palavra nos remete ao ato de concepção, de criação. Mas, posto isso, qual seroa o motivo pelo qual o conceito seria criado? Seria esta uma *creatio ex nihilo*? Isto nos leva ao segundo ponto: *o conceito é criado para equacionar problemas*.

### **2.1.1.2 O problema.**

Estes problemas, entretanto, não são dados em um vácuo. Eles tem um nascedouro específico: a própria experiência. Dito de outro modo, o problema é *vivido* por um determinado sujeito que, a fim de encontrar ou produzir ferramentas para lidar com este, usa seu aparato racional e de sua linguagem para conceber um conceito. A relação, pois, do conceito com o problema é fundamental para que possamos entender a visão de filosofia aqui endossada. Rapidamente, *um conceito não existe sem um problema*. Isto, por outro lado, quer dizer que um conceito não pode ser entendido em sua plenitude sem ter, antes, clareza de qual foi o problema que impulsionou sua criação. Assim, mesmo que o conceito não possa ser entendido plenamente sem ter claro a sua relação com o problema, isto não quer dizer que ele já esteja no próprio problema.

Como dito anteriormente, o problema tem de ser vivido para que, a fim de equacioná-lo, um determinado sujeito crie um conceito – como um modo de se relacionar com este problema. Nesse sentido, o conceito não somente é um caminho para o conhecimento, mas também é um modo de se orientar perante o problema – e, neste sentido, *equacionar* o problema –, buscando, assim, uma outra relação com este ou, quiçá, a solução para o mesmo.

### **2.1.2 O conceito e o problema como *modus operandi* e o ensino de filosofia.**

Nesse sentido, se tomarmos que a atividade constitutiva da filosofia é essa *criação de conceitos*, como equacionamos isso de modo a pensar o ensino de filosofia? Ensinar filosofia coloca-se, nesse momento, como um exercício que lida com conceitos e problemas.

Gallo, assim, traz a ideia do ensino de filosofia como uma experiência com o conceito – e, por conseguinte, com o problema. Pensar, pois, o ensino de filosofia, implica imergir não só no cerne da atividade própria da filosofia, mas pensar também em como isso pode ser ensinável, bem como quais medidas, sejam elas filosóficas ou pedagógicas, podemos utilizar como recursos para tal tarefa. O encaminhamento é claro: ensinar filosofia, sob esta perspectiva, é lidar com o conceito. Assim, seja lá quais forem tais ferramentas, elas têm de ser capaz de mobilizar ou de ao menos aproximar o trato com o conceito.

Antes, porém, de iniciar o debate sobre a prática de ensino propriamente dita, pensamos que seja interessante estabelecer uma outra distinção para pensar o ensino.

## 2.2 Educação maior vs. Educação menor.

De maneira geral, ao pensar a educação, podemos visualizar, sem muitas dificuldades, dois âmbitos nos quais ela se dá:

- i) Enquanto política pública e;
- ii) Enquanto prática cotidiana.

Fazer esta distinção nos permite destacar aspectos significativos de algumas das facetas da educação na contemporaneidade, e também nos permite realizar mais uma aproximação conceitual.

Gallo traz, para pensar estas duas dimensões da educação, a distinção entre *educação maior* e *educação menor*. Essa distinção também nos ajudará a balizar conceitualmente a dupla função do professor, bem como nos ajudará a pensar a avaliação e suas significações ante a estas duas facetas.

A distinção entre uma *educação maior* e uma *educação menor* também é uma apropriação dos franceses Deleuze e Guattari. Os autores trouxeram, entretanto, um exemplo da literatura para pensar esta distinção. Para eles, Kafka era o exemplo paradigmático e foi sobre a uma interpretação geral do contexto e da obra de Kafka que eles erigiram essa distinção. O primeiro dado importante para pensar esta distinção é o contexto no qual Kafka estava inserido: Kafka era um escritor estrangeiro – um tcheco que escrevia em alemão – que escrevia na Alemanha. A cultura alemã, nos tempos de Kafka, buscava sempre fortalecer sua identidade nacional se servindo, para isso, de sua língua e da “naturalidade” de seus habitantes. Kafka, nesse sentido, era duplamente excluído, pois ele não era nem nascido em território alemão e tampouco tinha como língua materna a língua alemã. Podemos pensar os jogos de poder ali instaurados para pensar a receptividade às suas obras. E, por este motivo, Deleuze e Guattari lêem a obra de Kafka no sentido de uma *contracultura* ou, como eles afirmaram, uma *literatura menor*.

Transpondo essa literatura para pensar o ensino, podemos ver, na abordagem de Gallo, a educação enquanto política pública como a *educação maior*. Enquanto política

pública, a educação se mostra como um grande dispositivo de controle. Ainda mais se formos observar o contexto no qual o ensino de filosofia se insere neste debate.

No momento de sua inserção no contexto de uma *educação maior*, a filosofia tornou-se serva de um certo “exercício da cidadania”. Porém, com a lei 11.684 de 2008, ela, ao menos do ponto de vista legal, parece ter “aberto o caminho” para reconquistar sua autonomia. Entretanto, do ponto de vista mais geral, a educação (como um todo) não tem essa mesma “liberdade” – e, por conseguinte, o ensino de filosofia. No artigo primeiro, parágrafo segundo da lei 9394 de 1996 é claramente descrito que a educação é subserviente a um fim. Diz a lei que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Como é sabido, a ordem das palavras dispostas em uma lei revela qual delas está hierarquicamente acima das demais; isto é, revela qual delas é *prioritária*. Nesse caso, vemos que mesmo que a educação escolar no Brasil seja voltada para uma prática social – que sequer sabemos qual é – antes, ela deve ser orientada para o mundo do trabalho. Assim, a *educação maior* estará sempre balizando suas atividades – leia-se *normas* – visando este tal mundo do trabalho – e não o ensino em si mesmo.

Aristóteles, no século IV a.c., já denunciava o caráter limitador que é circunscrever uma atividade à uma utilidade. O estagirita também deixou claro o caráter anti filosófico que é realizar tal movimento.

“E, das ciências, a que escolhemos por ela própria, e tendo em vista o saber, é mais filosofia do que a que escolhemos em virtude dos resultados; e uma [ciência] mais elevada é mais filosofia do que uma subordinada, pois não convém que o filósofo receba leis, mas que as dê; e que não obedeça ele a outro, mas a ele quem é menos sábio.” (Aristóteles. *Metafísica*, cap II, 2-4 (p. 13).

Em outras palavras, Aristóteles afirma que, justamente pelo motivo de não estar ligada à uma utilidade – resultados – é que a filosofia pode ser senhora de si mesma e, justamente por isso, mais elevada ela é. Por este motivo, também, a filosofia seria a mais nobre e mais sábia de todas as ciências. A educação, pois, estando circunscrita ao mundo do trabalho não só perde sua autonomia, mas também perde todo seu caráter

emancipador, pois acaba por criar apenas mais funcionários ao invés de seres humanos dotados de uma identidade e consciência de sua corporeidade; subjetividade e etc.

Nesse sentido, enquanto educação maior, o ensino de filosofia, por estar regulado, se põe não somente como *dispositivo de controle* – na medida em que, seguindo uma determinada *norma*, uniformiza o trato com os sujeitos a partir desta –, mas também, de acordo com a perspectiva acima – com a qual concordamos – anti-filosófica. O papel do professor, nesse contexto, acaba por ficar extremamente regulado pelas questões legais. Apesar de afirmarem que as questões curriculares são meramente diretrizes para o exercício docente, nota-se que, na prática, tanto as leis quanto a sociedade em geral sempre colocam a educação em função de algo – no caso das leis em função de um “mundo do trabalho” e, no caso da sociedade, para passar em exames que, supostamente, qualificam melhor um sujeito para o “mundo do trabalho”. Resta, assim, apenas o contexto de sala de aula.

A *educação menor*, nesse sentido, surge como alternativa; como espaço para se fazer um ensino propriamente filosófico – e, neste sentido, um ensino para além de qualquer “política educacional”, sem se limitar aos “conteúdos necessários para o exercício da cidadania”.

“Como pensar a relação maior/menor no âmbito da educação? Se uma educação maior é aquela no âmbito das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos, uma educação menor é aquela que se pratica nas salas de aulas, entre quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para aquém das grandes políticas. (...) Uma educação menor é um empreendimento de militância.” (Gallo, S. 2012, p. 26).

Para isso, veremos, Gallo faz alguns apontamentos filosófico-metodológicos<sup>2</sup> que seriam responsáveis por “limpar o terreno” para tornar possível esta forma de educação.

---

<sup>2</sup> Metodologia, aqui, não pode ser entendida em seu sentido usual; como algoritmo, técnica ou guia para a ação. Tais significações fazem da metodologia um dispositivo de controle, coisa que Gallo, por diversas

### 2.3 A possibilidade de uma educação menor: os passos didáticos.

Propor, então, uma *educação menor* que recupere o potencial emancipador da educação e também um ensino propriamente filosófico é a tarefa por nós endossada. Para isso, Gallo traz algumas orientações metodológicas que nos auxiliam a pensar em um *ensino significativo* para os envolvidos. Estas orientações são:

- i) Sensibilização;
- ii) Problematização;
- iii) Investigação e;
- iv) Conceituação.

Vale lembrar que, por mais que os pontos aqui estejam dispostos nesta ordem, o professor tem a total liberdade de modificá-los ou trocá-los de ordem. Como já salientado, trata-se muito mais de uma orientação para a prática docente – orientação esta que não deve ser entendida no sentido de uma *regra*, mas sim de uma sugestão que pode ou não ser adotada.

A sensibilização (i) pode ser vista como a parte inicial do processo didático. Com ela, pretende-se “preparar o terreno” para o ensino, apresentando, de maneira não-filosófica, um tema para ser investigado. Nesta etapa, podem ser utilizados filmes, músicas, textos de diversas naturezas, relatos pessoais, obras de arte; enfim, qualquer coisa que auxilie a introdução de um determinado tema de estudo.

Em minha experiência docente, por exemplo, ao propor investigar os conceitos de ideologia e alienação, propus a mostra do filme *Fight Club*, dirigido por David Fincher – e inspirado no livro de mesmo nome de Chuck Palahniuk.

Com o objetivo iniciar a discussão sobre o tema, me servi de um filme que, em minha leitura, trata, de maneira clara, sobre ele. O ponto forte da sensibilização, entretanto, não é meramente o de “preparar terreno”, mas, antes, de propiciar ao aluno alguma experiência com o conceito, fornecendo a ele um “conhecimento prévio” ou possibilitando que o aluno mobilize seus conhecimentos de modo a relacionar alguns conhecimentos de sua própria vivência para balizar com o conceito que ali foi apresentado. Assim, com a sensibilização, pretende-se criar um ambiente propício para

---

vezes, salienta que não é o caso. Assim, por metodologia podemos entender mais *orientações*, ou *diretrizes*, não uma *norma* como usualmente.

que o tema *afete* o aluno – e, neste sentido, que o próprio aluno *viva*, de alguma maneira, este tema.

Em um outro momento, podemos partir para uma outra etapa: (ii) a problematização. Nesta etapa, o objetivo é, basicamente, de fazer do tema um problema. Questioná-lo por várias óticas, fazer sair do *autoevidente* o assunto em questão; propiciar, aos alunos, um ambiente saudável para o questionar.

Tal como a visão de filosofia exposta anteriormente, estes passos didáticos tem por objetivo “recriar” para os alunos o próprio *modus operandi* da filosofia. Como um exemplo desta etapa, posso trazer, também de minha experiência, o debate que foi realizado após a mostra da película. O debate, além de destacar aspectos cinematográficos e semiológicos da própria película, também permitiu aos alunos questionar a conduta dos personagens e a deles mesmos, de modo a tirar do campo do irrefletido aqueles comportamentos e fazer, daquilo que antes era autoevidente, um *problema*.

Em um outro momento, temos a possibilidade de iniciar a (iii) investigação. Esta etapa, pois, é aquela que objetiva *buscar, na história da filosofia, ferramentas conceituais que permitem/permitirão uma melhor equalização do problema*.

Esta é uma etapa importante, que colocará o aluno em contato com um material próprio da filosofia: o texto filosófico. Esta é uma etapa onde podemos ensinar, também, uma série de habilidades básicas para manipular um texto de filosofia. Por exemplo, o modo como ler e identificar, no texto, uma tese, um tema e um problema; como elaborar, discursivamente, um argumento; identificar diálogos e filiações conceituais e etc. Com isso, podemos, nos servindo do jargão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, propiciar o desenvolvimento de uma competência com o trato/leitura de textos filosóficos. Além disso, temos também a oportunidade de conhecer um pouco mais da história da filosofia e, por assim dizer, nos aproximar um pouco mais da “cultura filosófica” em geral.

Seguindo o exemplo anterior, poderíamos utilizar os textos – ou fragmentos dos textos – onde, por exemplo, Marx descreve o que é alienação. Assim, o aluno terá um material mais sólido; isto é, um material que apresenta, de maneira mais elaborada, um *conhecimento* sobre o conceito de alienação. Assim, pensamos, o aluno tem recursos para, ao menos, nortear seu próprio eixo de investigação do problema.

Por fim, temos a (iv) conceituação. Sem muitas delongas, esta etapa visa a ordenar os conceitos encontrados de modo a equacionar os problemas, ou a *criar* novos conceitos.

Devemos, neste ponto, nos atentar a duas coisas:

- i) A criação de conceitos não significa a criação de algo inédito na história da filosofia e;
- ii) Assim como uma filosofia que se escolhe por seus resultados se mostra como antifilosófica, se se pretende analisar a pedagogia do conceito da mesma maneira, estamos transformando-a em uma técnica vazia filosoficamente.

O ato de criação de conceitos, salienta Gallo, não é apenas aquele pensamento original, que jamais foi visto na história das ideias. Com o auxílio de Deleuze e Guattari, é possível afirmar que “o mero deslocamento de um contexto em que ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito” (Gallo, S. 2011, p. 98). Acreditamos que o ponto, nesta argumentação, é a de que há, em cada apropriação conceitual, uma *singularidade* nas particularidades de cada conceito que somente pode ser visualizada se conseguirmos entender a relação conceito-problema explicitada mais acima.

Anteriormente, ao nos debruçarmos rapidamente sobre a visão de filosofia que subjaz a pedagogia do conceito, explicamos que o conceito e o problema são dois elementos distintos, porém, que não podem ser entendidos em sua plenitude separadamente. Nesse sentido, se o problema é outro – um criado, por exemplo, para nortear a atividade em sala de aula ou um de ordem pessoal do aluno –, temos, então, um outro conceito. Basicamente é a ideia de que *não podemos desprender o conceito nem da vida e nem dos conhecimentos prévios de um determinado sujeito* – seja este sujeito um filósofo ou um aluno.

Se, pois, muda-se o problema, muda-se também o conceito. Podemos pensar suas referências historiográficas; sua filiação intelectual; mas jamais, nessa perspectiva, afirmar que se trata do mesmo conceito. Trata-se, antes, mais de um “furto” conceitual, isto é, de uma apropriação do conceito de um autor que tem por função equalizar o *nosso* problema.

Já sobre a pedagogia do conceito, como já dito, não se trata de uma metodologia no sentido tradicional da palavra. Já disso podemos inferir que não se trata-, pois, de uma *norma* – no sentido estrito do conceito. Trata-se, pois, de orientações que visam a aproximar o aluno do movimento próprio da filosofia. Assim, já salvaguardando-a de uma possível crítica, a pedagogia do conceito não pode ser avaliada ou até mesmo escolhida como estratégia filosófico-pedagógica por seus resultados.

## **2.4 Mais algumas considerações sobre a pedagogia do conceito.**

Até aqui trouxemos, de uma maneira rápida, os elementos que nos permitem pensar o ensino de filosofia como/enquanto uma *educação menor*. Pensamos que o grande diferencial desta proposta é mesmo o de tornar o ensino *significativo* para aqueles que o experimentam – pois abrem portas não só para uma postura *ativa* do aluno frente ao tema, mas também os auxiliam a tratar de outro modo os problemas do cotidiano. Tentando sempre trazer para “mais perto” do aluno o tema, seja por meio de textos, filmes, músicas, debates ou relatos pessoais, a pedagogia do conceito faz com que a filosofia não aparente ser algo que ela não é – *um pensamento descolado da própria vida*. Todos estes elementos nos dão boas ferramentas para pensar e executar um ensino propriamente emancipador, isto é, enquanto uma *educação menor*. Porém, não devemos esquecer que o ensino de filosofia não está isento, por isto, de estar inserido em uma educação maior. E, enquanto educação maior, o ensino de filosofia tem de exercer uma das práticas que, de acordo com a minha experiência, é o que tem fornecido sentido para o ensino: a avaliação.

O desafio, pois, é pensar em uma avaliação que não sufoque e nem retire o potencial emancipador da pedagogia do conceito. A partir daqui, então, tentaremos delimitar alguns pontos que nos ajudarão a pensar este problema.

### 3. A avaliação.

O tema da avaliação, de maneira geral, tem sido objeto de muita pesquisa nos últimos anos. Porém, quando pensamos a avaliação num campo mais estrito, a filosofia, a quantidade de trabalhos cai drasticamente. O motivo, talvez, seja um certo preconceito que se mostra dentro das universidades para com as pesquisas na área do ensino, como se esta área de pesquisa/trabalho fosse algo menor dentro do escopo da disciplina. Não é incomum ouvir nos corredores da universidade que estudar o ensino de filosofia “é coisa de aluno de pedagogia”, diminuindo, assim, não somente a importância da pesquisa na área do ensino de filosofia, mas também diminuindo este grande domínio do saber que tanto tem a contribuir com as pesquisas na área do ensino, a pedagogia.

Queremos aqui não só defender o terreno, afirmando que o ensino de filosofia também é objeto de estudo da própria filosofia, mas também estabelecer vínculos próximos com as pesquisas em pedagogia. Esta, neste nosso tema de estudo, nos auxiliou muito mais a pensar os aspectos epistemológicos e semiológicos da avaliação do que a própria filosofia - e com isso, também, nos ajudou a estabelecer alguns critérios para pensar uma proposta de avaliação dentro da pedagogia do conceito.

Como salientado anteriormente, Gallo não tem como objeto em sua *Metodologia* a avaliação. Acreditamos, entretanto, ser importante, ao menos em um primeiro momento, pensar uma prática/proposta de avaliação que não "sufoque", por assim dizer, todo o esforço empreendido pelos passos didáticos sugeridos na pedagogia do conceito.

#### 3.1 O *ponto* como dispositivo de controle e sua relação simbólica com a educação.

Gontijo (2012) alerta, em seu texto *Droga: o ponto, boca-de-fumo: a escola. Uma crônica perversa sobre avaliação*, como é visível na realidade escolar de Brasília, suas periferias e provavelmente em todas as regiões do país, a força que o *ponto* exerce no processo educativo. Ele entra, nesse contexto, não só como um *dispositivo de controle* – tanto dos professores quanto da instituição de ensino ou do Estado –, mas também como determinante para oferecer um *para quê*, isto é, um sentido para o ensino. Em poucas palavras, *só vale a pena estudar alguma coisa se for valer ponto; se for cair na prova*. É mais do que comum os professores, em sua atividade, ouvirem questionamentos como "isso vale nota?" ou "vai cair na prova?". Estes questionamentos,

por parte dos alunos, revelam suas prioridades quando se trata do ensino. Eu mesmo, em minha experiência no PIBID, ouvi bastante tais questionamentos. É como se os alunos dissessem: "só iremos estudar o que valer ponto; o que cair na prova". Por este motivo, pensamos que é urgente e importante tratar sobre a avaliação. Precisamos, de alguma maneira, combater essa "cultura do ponto"; esse *vício* que Gontijo denuncia em seu texto. E temos que combatê-lo tanto com os alunos quanto com os professores, pois trata-se de um comportamento generalizado que encontra apoio até mesmo em leis. Significar o ensino desta maneira é, mais uma vez, retirar todo o seu caráter filosófico e emancipador, visto que os professores estão escolhendo *o que* ensinar tendo em vista algum tipo de *resultado* assim como os alunos escolhem *o que* aprender tendo em vista *quantos pontos valem* aquele conhecimento.

Para lidar então com esse desafio, teremos que responder algumas perguntas para direcionar, da melhor forma possível, nosso pensamento acerca da prática avaliativa. Assim, poderemos colocar, finalmente, a avaliação *em serviço da formação* do aluno e do contínuo melhoramento das práticas docentes, podendo, desta maneira, deixar para trás esse modelo que funciona como uma espécie de *reforço positivo* ou *negativo* seguindo um modelo Behaviorista.

### **3.2 Avaliação: o que é?**

A literatura especializada frequentemente define a avaliação como um *ato de medição*. Para fortalecer tal ligação, utiliza-se, geralmente, até mesmo de ligações etimológicas entre a palavra *mensurar* e *avaliar*. Por medir, entende-se o ato que, por meio da adição de critérios específicos, pretende *dizer/dar o valor de algo*.

Em uma primeira leitura, certamente este ato é semelhante ao que acontece em uma avaliação escolar. Em geral, a avaliação acontece da seguinte maneira: é passado um questionário onde os alunos têm que responder corretamente às perguntas para, assim, atingir uma certa "nota". Enquanto dispositivo pedagógico, podemos dizer que, na avaliação, o que se pretende é tentar apreender o que o aluno reteu de um determinado conteúdo para, assim, dizer o *valor* – nota – deste aluno. Parece muito razoável, pois, associar estas duas ideias, visto que ambas parecem fazer exatamente a mesma coisa. Entretanto, associar estas duas ideias pode nos levar a cometer alguns equívocos.

### 3.2.1 Avaliar não é medir.

Hadji (2001) nos alerta para o perigo em associar medição e avaliação. Associar estas duas ideias pode nos fazer associar uma terceira ideia à ideia de avaliação: a ideia de objetividade. No ato de medição, o que traz a objetividade – ou uniformidade, para ser mais preciso – não é o instrumento – meio – utilizado, mas sim os critérios estabelecidos para a confecção e para o manuseio destes instrumentos. Uma trena, por exemplo, se utilizada num determinado local de maneira correta, seguramente dará uma medida uniforme, não importando a quantidade de pessoas que a utilizaram. Porém, podemos dizer o mesmo de uma avaliação? E mais: de uma avaliação em filosofia?

Dias (2010) já nos alerta que a objetividade ou subjetividade na avaliação não depende apenas em saber a forma sobre a qual o teste será elaborado (questionário discursivo, redação, questionário de múltipla escolha); mas também em saber quais conteúdos foram escolhidos; o motivo pelo qual o professor os escolheu o que, de fato, o professor pretendia ensinar com aquele conteúdo e, acrescentamos, nos critérios estabelecidos para a correção, bem como das próprias condições pessoais do corretor na hora da correção. *Ter clareza, pois, do que se “mede” é fundamental para entender como se daria a objetividade ou subjetividade de uma avaliação.* Temos claro, então, que há uma pluralidade de objetos a serem observados em uma avaliação. Isto, por sua vez, torna mais difícil a tarefa de avaliar *objetivamente*, pois mais recursos teóricos ou práticos que sejam utilizados no momento da correção.

É comum também, ao analisar a avaliação, deixar de fora aquele que desempenha um papel fundamental: o de corrigir. Ignorar que, por mais que os critérios a serem avaliados estejam definidos de maneira rigorosa, há fatores que acompanham a figura do corretor como *expectativas* e *cansaço* torna ainda mais frágil a ideia de que possa existir uma objetividade – ou uniformidade – em uma notação. Resumidamente, numa avaliação “o instrumento é demasiado incerto, e o objeto, demasiado vago” (Hadji, C. 2001, p. 33). Assim, inferir que, por uma aparente semelhança entre a avaliação e o ato de medir, a avaliação carrega consigo a mesma objetividade que o ato de medir é um tanto quanto apressado.

Se, pois, confluir avaliação e medir não nos parece um bom caminho, o que seria, então, uma avaliação? Mais uma vez Hadji nos auxilia a direcionar a investigação.

“Com Efeito, o que se quer “medir” exatamente? (...) Um saber? Um *savoir-faire*? Uma aptidão? Uma competência? Uma capacidade? Efetivamente, o trabalho não é o verdadeiro objeto da avaliação. Ele é apenas um pretexto, uma ocasião, para aprender algo que é próprio ao aluno-produtor.” (Hadji, C. 2001, p. 33).

A pista nos foi dada. Para entender melhor o que é a avaliação, além de não esquecer o papel ativo que o corretor desempenha, temos que pensar em *quem* faz essa avaliação. E, para Hadji, “o avaliador não é um instrumento, mas o ator de uma comunicação social” (Hadji, C. 2001, p. 34). Aqui é importante frisar que o papel desempenhado pelo avaliador não é de um sujeito qualquer, passivo diante de uma determinada tarefa. Por isto, cremos, a escolha do termo *ator* deixa claro que o professor/avaliador desempenha um papel que mesmo diante das regras da educação maior possui seu protagonismo. E que papel seria esse? O de interpretar as informações que o aluno oferece ao realizar uma atividade avaliativa, bem como também ser o responsável pela escolha do conteúdo, do objetivo do ensino, dos critérios avaliativos e demais atividades envolvidas na prática docente.

### **3.2.2 Avaliar é um processo de comunicação entre professor e aluno.**

A avaliação, pois, é um processo de comunicação entre professor e aluno. O professor comunica o que deseja do aluno e o aluno informa ao professor, em alguma medida, o que ele reteu ao professor. Cabe aqui enfatizar mais uma vez a falibilidade da notação. Esta de maneira alguma compreende o “resultado final” da aprendizagem. Sabendo que há um inúmeros fatores envolvidos em uma avaliação – como, por exemplo, o estado de saúde do aluno, sua situação emocional ou até mesmo condições mais objetivas, como se o aluno comeu alguma coisa naquele dia – e uma multiplicidade de saberes envolvidos – tais como conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais<sup>3</sup> – e, enquanto instrumento um tanto quanto estático, uma atividade avaliativa não possui a elasticidade para percorrer todas as dimensões do ensino e de cobrir as condições específicas do aluno. É notável, senão autoevidente, que embora empreenda-se um grande esforço, não é possível apreender, de uma só vez, o *quanto* o

---

<sup>3</sup> Para mais sobre isto, consultar DIAS, Marinês Barbosa de Oliveira. *Avaliação em filosofia Sim! Por que não? Uma proposta para a elaboração de instrumentos avaliativos da aprendizagem de Filosofia na Educação Básica.*

aluno se desenvolveu. E eis aqui mais um motivo para desvincular a ideia de avaliação do ato de medição. Assim, pois, a avaliação pode ser entendida mais adequadamente como um processo, digamos, localizado de comunicação, visto que há uma quantidade limitada de saberes que pode ser expresso e compreendido em uma atividade.

Tendo mais claro o que pode vir a ser uma avaliação, podemos agora pensar com mais precisão sua finalidade.

### **3.3 A finalidade de uma avaliação.**

A pergunta sobre a finalidade de uma avaliação já foi parcialmente respondida. Ao analisarmos o que seria uma avaliação, vimos que ela se trata de um processo de comunicação entre o professor e o aluno, onde o professor comunica ao aluno, de alguma maneira, suas expectativas – *o dever ser* das respostas – e o aluno comunica ao professor o que ele reteu do conteúdo ministrado.

Do ponto de vista de uma *educação maior*, não podemos destituir a avaliação de um dispositivo de controle. E, enquanto tal, a avaliação tem por finalidade monitorar e julgar a efetividade ou não da educação. Os critérios utilizados para este julgamento, por sua vez, variam de acordo com a legislação e o governo vigente. Esta primeira, da qual podemos falar com mais segurança, certamente terá como finalidade ajustar a educação para o mundo do trabalho – algo já citado anteriormente. Se, entretanto, pensarmos a avaliação dentro do contexto de uma educação menor, teremos outra resposta.

Em um primeiro momento, pensaríamos que a avaliação seria um instrumento para auxiliar na aprendizagem. Pensamos que esta ideia, mesmo que seja um tanto quanto intuitiva, tem sua validade. Acreditamos ser precisa esta resposta. Entretanto, a dúvida que permanece é: como exatamente podemos fazer uma avaliação coerente com a pedagogia do conceito? *Como conciliar um dispositivo de controle com uma proposta completamente aversa a tais dispositivos?* Tentaremos oferecer alguns encaminhamentos para esta pergunta. Mas, antes, precisamos nos debruçar um pouco mais sobre a avaliação, estabelecendo uma divisão de tipos ou formas de avaliação. De um ponto de vista terminológico, preferimos a expressão *formas*, pois a mudança é, basicamente, o modo como os atores – professor e aluno – se *relacionam* com a avaliação.

### 3.4 Formas de avaliação.

Tentaremos expor aqui, basicamente, três formas de avaliação:

- i) Prognóstica;
- ii) Cumulativa ou somativa e
- iii) Formativa.

O critério utilizado para diferir uma forma da outra é, basicamente, a sua finalidade e o *tempo* no qual esta avaliação é realizada.

#### 3.4.1 Avaliação prognóstica.

A avaliação prognóstica é aquela que tem por objetivo *permitir que o professor conheça o que o aluno já sabe*, auxiliando assim no ajuste entre o conteúdo e o próprio discente. Hadji (2001) afirma que esta é uma *avaliação que precede a ação de formação* (p. 19), alertando para o fato de que não se trata somente de saber o que o aluno reteu de um conjunto de saberes; mas, antes, aproximar o professor do aluno e permitir, dessa maneira, que a ação de formação – aula – seja mais próxima do público alvo. Um exemplo dessa forma de avaliação é, por exemplo, Pequenos testes ou perguntas realizadas antes de iniciar um conteúdo, a fim de verificar se os alunos possuem ou não as ferramentas e/ou conhecimentos necessários para o entendimento de uma determinada atividade. Em uma aula de lógica, por exemplo, podemos perguntar se os alunos já sabem o que é uma sentença, ou se já conhecem com exatidão o conceito de necessidade. Isso permite uma aproximação entre o conteúdo e o aluno, de modo a ajustar o restante da ação docente.

#### 3.4.2 Avaliação cumulativa.

A avaliação cumulativa, por sua vez, é essa que comumente é objeto de reflexão. Trata-se da avaliação que tem por objetivo *oferecer uma espécie de veredito* sobre os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Hadji nos auxilia, afirmando que esta é *uma avaliação que ocorre depois da ação de formação* (p. 19). Sobre esta também recai grande parte das críticas. Por ser a primeira forma de avaliação que nos vem em mente quando nos propomos a pensar sobre este assunto e, pensamos, por ser a mais utilizada no contexto escolar – ao menos em minha experiência em sala de aula. Sobre esta é que também recai o título de dispositivo de controle com maior força, pois, enquanto esta

assume o papel de uma espécie de chancela, é ela quem regula quem é aprovado e quem não é; quem aprendeu o suficiente e quem não aprendeu; quem está apto a avançar no processo de formação e quem não está. Vale salientar que, tanto do ponto de vista de uma *educação maior* quanto do ponto de vista de uma *educação menor*, somos tentados a afirmar que não podemos nos furtar de realizar este tipo de avaliação. Sobre isto, por exemplo, recai também o **problema contemporâneo sobre/no ensino de filosofia**, pois na medida em que se pretende realizar uma educação diferenciada, com objetivos distoantes da *norma*; ainda assim somos obrigados a realizar uma série de procedimentos para que o processo formativo em questão tenha *legitimidade*, isto é, seja reconhecido como um processo de formação eficiente.

### **3.4.3 Avaliação formativa.**

Por último, a avaliação formativa é aquela que tem por objetivo *auxiliar o desenvolvimento do ensino*. Hadji nos indica que esta, por sua vez, é uma *avaliação que se situa no centro da ação de formação* (p. 19). Por este motivo, pensamos que talvez seja esta forma de avaliação a ser adotada no contexto de uma *educação menor*. Tendo em vista que a avaliação formativa pretende ser uma ferramenta pedagógica que visa à formação do aluno, concluímos que, ao menos em um primeiro momento, esta forma seja a mais adequada aos propósitos da pedagogia do conceito. Esta forma de avaliação, por sua vez, toma como constitutivo tudo aquilo discutido até aqui, tal como a ideia de que a avaliação é um processo de comunicação, que é interpelado por uma série de questões e que tem ciência de que é um momento ímpar onde se confronta o *ser* – o que o aluno efetivamente consegue comunicar – e o *dever ser* – o que o professor espera do aluno. Isto, por sua vez, relega ao avaliador um papel fundamental: o de interpretar as informações que foram deixadas neste processo de comunicação. É somente ao interpretar as informações e utilizá-las como ferramentas para *centrar* a ação de formação é que podemos ter a possibilidade de uma avaliação formativa. Tendo em mente tais apontamentos, agora tentaremos pensar propriamente a avaliação *no* contexto da pedagogia do conceito.

#### **4. Avaliação e pedagogia do conceito.**

Pensar numa *educação menor* é pensar, para Gallo, numa *tática de resistência*. Resistir à velocidade do mundo hipermoderno, apresentando os alunos à paciência do conceito e esperando que estes consigam vencer os obstáculos que a este processo estão colocado; pensar a educação como um *cheque em branco*, algo que simplesmente pode nunca vir a acontecer. Pensar a avaliação, neste contexto, não é tarefa fácil. Não podemos desvincular o professor de sua obrigação para com o Estado; e, por conseguinte, não podemos desvincular o ensino de filosofia nem os mecanismos pedagógicos envolvidos no processo de formação que o Estado preconiza. Entretanto, podemos nos esforçar para que, mesmo não podendo nos desvincular de alguns estatutos, possamos, de alguma maneira, ressignificá-los, deslocando conceitos e, assim, *resistir*. Talvez seja por este motivo que Gallo não tenha tido a avaliação como objeto em sua *Metodologia*. Porém, pensamos que a avaliação possa vir a ser uma ferramenta que auxilie no ensino de filosofia – e, mais especificamente, no ensino de filosofia enquanto uma experiência com o conceito. Para isso, porém, seria necessário ver a avaliação sob um outro prisma, qual seja, interpretá-la como avaliação formativa. Isto é necessário, pois, na medida em que tomamos a avaliação em seu sentido usual – cumulativa ou somatória – temos uma série de incongruências teóricas que são de difícil dissolução.

Seu estatuto de dispositivo de controle nos impede de pensar tal prática, de maneira consistente, dentro deste modelo que opera um deslocamento conceitual até mesmo na ideia de metodologia para que o ensino de filosofia não se transforme em uma produção em massa de sujeitos uniformes...

Por estar no centro da ação de formação e ter como objetivo contribuir para a atividade de ensino obrigando o professor e o aluno a desempenharem papéis ativos nesse processo de comunicação é que pensamos que esta forma de avaliação seja o caminho correto para pensar um modelo de avaliação dentro da pedagogia do conceito. Neste sentido, tentaremos sugerir uma atividade avaliativa que tenha seu fundo formativo, isto é, que possa ser encarada como uma avaliação formativa. E esta atividade é conhecida como mapa conceitual.

##### **4.1 Mapas conceituais: o que são.**

Tomei contato com este tipo de atividade há alguns anos, por meio de uma colega que cursava filosofia. Conversando com ela sobre a pedagogia do conceito ela me comunicou como ela se parecia com a *teoria da aprendizagem significativa*, e que, recentemente, ela tinha entrado em contato com um artigo que trazia a sugestão de mapas conceituais como atividade que pode permitir uma aprendizagem significativa. Fui atrás dos artigos e fiquei impressionado pelo modo como realmente as teorias possuem confluências, e resolvi explorar isso. De modo geral, um mapa conceitual é um diagrama que expressa as *relações* entre conceitos ou entre as palavras que usamos para representar os conceitos. Estes mapas podem ser feitos como a tentativa de análise de um evento qualquer ou até mesmo para tentar expressar a relação densa entre conceitos de um sistema filosófico.

Moreira (1988) nos adverte para que não confundamos os mapas conceituais com *redes semânticas*, *mapas mentais* ou *quadros sinópticos*. A diferença fundamental entre um mapa conceitual e as demais atividades é a de que um mapa não tem por objetivo *classificar* conceitos, de modo a criar uma hierarquia; mas, antes, expressar, de alguma maneira, o modo como um conceito se liga, aproxima ou distancia do outro. Assim, a maneira mais comum de se fazer um mapa conceitual é expressando em que medida e como um conceito se relaciona com outro dentro de um determinado contexto. Também é possível fazer um mapa conceitual decompondo um conceito em todos os seus inerentes. Todavia, esta segunda atividade é feita com menos frequência. É interessante ressaltar que, embora pareça, um mapa conceitual não é *autoexplicativo*. Como se trata de uma construção de relações entre conceitos, é fundamental entender o significado que o estudante confere aos conceitos e às relações para que se possa, finalmente, entender o mapa conceitual. Assim, é necessário que o autor do mapa realize uma exposição, explicando o motivo pelo qual um conceito se relaciona a outro para que assim o interlocutor possa entender qual foi o significado atribuído a um determinado conceito ou à uma determinada relação.

Podemos notar que, nesta atividade, o autor exerce um papel totalmente ativo, pois é ele quem faz as relações e as explica para o interlocutor. Não é possível entender com clareza um mapa conceitual sem o seu autor, da mesma maneira que, para Gallo, não é possível entender com precisão um *conceito* sem o seu *problema*. Assim, o mapa conceitual parece ser uma ferramenta que, para além de *medir*, auxilia na aprendizagem.

Como Hadji (2001) salienta, parece que é uma atividade que se encontra no centro da ação de formação.

#### **4.1.1 Como fazer um mapa conceitual.**

Para confeccionar um mapa conceitual precisamos, em um primeiro momento, estabelecer um conceito principal. Este conceito, como a própria “definição” evidencia, será o conceito a partir do qual todo o mapa se desdobrará. A partir deste conceito principal, pode-se traçar as demais relações entre os conceitos. Basicamente, a ideia é a de que, para ligar um conceito a outro, usemos conjunções pequenas, apenas para lembrar de uma palavra que expresse de uma maneira fiel o tipo de ligação entre os conceitos. Após isto ter sido feito, pode-se continuar fazendo isso, separando os conceitos periféricos dos mais centrais por meio de uma notação, escrevendo, por exemplo, os conceitos principais em quadrados, ao passo que os periféricos se encontrariam em circunferências. Deixamos como recomendação também um programa de computador que auxilia em tal tarefa, o Cmap Tools<sup>4</sup>.

#### **4.2 Mapas conceituais e aprendizagem significativa.**

Os mapas conceituais foram desenvolvidos como uma atividade que auxilia um aluno a ter uma aprendizagem significativa. A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel, defende que uma aprendizagem é dita significativa somente quando um novo conhecimento adquire significado para um aluno por meio de uma ancoragem em/com seus conhecimentos prévios.

De modo geral, na medida em que um educando entra em relação com novos conhecimentos há dois tipos de processos de aprendizagem que podem ser desencadeados: a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa.

A aprendizagem mecânica é aquela onde o novo conhecimento é meramente armazenado, isto é, copiado. Não há, neste processo, nenhum elemento interacional entre o novo conhecimento e os conhecimentos prévios do aluno, resultando, por assim dizer, na mera memorização, sem que este novo conhecimento adquira uma significação relevante para o aluno.

---

<sup>4</sup> Programa de fácil manuseio para a confecção de mapas conceituais em computadores, tablets e celulares. Disponível em <http://cmap.ihmc.us>.

Já na aprendizagem significativa, há o diálogo entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios de modo que os conhecimentos prévios, tomando a forma de subsunçores<sup>5</sup>, servem como “ponte” para que os novos conhecimentos adquiram relevância e significação. Dito de outro modo, os novos conhecimentos, balizados com os subsunçores, adquirem um significado mais próximo da realidade do aluno e também modifica aquele conhecimento prévio, pois agora o educando possui uma outra estrutura para significar aquele conhecimento. Desse modo, há, na aprendizagem significativa, um *processo constante de significação e ressignificação*, o que culmina em uma aprendizagem e reaprendizagem constante, visto que o novo conhecimento também serve de subsunçor para que um outro conhecimento seja significado a partir deste e assim por diante.

Assim, “quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não-arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa” (Pellizari, Kriegl, Baron, Finck, Dorocinski. 2002: 39), este processo de aprendizagem que proporciona ao aluno que os novos conhecimentos adquiram relevância para o aluno tem em vista suas próprias experiências – e isto, por sua vez, implica que o aprendizado não será meramente mimético, mas que contará com um elemento subjetivo. Portanto, a aprendizagem significativa valoriza os conhecimentos prévios de modo a garantir a eles um papel fundamental: o de servir de subsunçor para que o novo conhecimento adquira uma significação mais próxima da experiência pessoal do aluno.

Os mapas conceituais, por assim dizer, podem ser utilizados, nesse sentido, como uma estratégia para ver como o aluno estabeleceu as relações entre os *conhecimentos prévios* e os *novos conhecimentos*, de modo a tornar mais explícito se realmente houve um processo de significação na aprendizagem.

#### **4.2.1 Mapas conceituais, aprendizagem significativa e pedagogia do conceito: diálogos.**

Existem alguns diálogos que podemos traçar entre a pedagogia do conceito e a teoria da aprendizagem significativa. Entretanto, para não fazer deste um trabalho

---

<sup>5</sup> Esta é a tradução do termo inglês *subsumer*, utilizado por Ausubel para discorrer e descrever os conhecimentos prévios da estrutura cognitiva do aluno e o processo por meio do qual estes conhecimentos interagem uns com os outros.

demasiado extenso, pretendemos explorar a relação entre novos conhecimentos, subsunçores e os passos didáticos da pedagogia do conceito.

Nos parece um tanto quanto fácil traçar este diálogo. A proposta com os passos didáticos, principalmente com a *sensibilização*, é a de aproximar o aluno do conteúdo a ser abordado. Com isso, o professor cria um terreno em comum, oferecendo ao aluno uma situação prévia de contato com algo próximo ao conceito; ou propicia ao aluno um terreno fértil para que o próprio aluno capte, em suas memórias, uma situação na qual ele já lidou com aquele conhecimento. Assim, é possível fazer com que o aluno ou adquira ou mobilize seus próprios subsunçores. O segundo e o terceiro passo, de *problematização* e *investigação*, constituem um novo estágio, onde será possível começar a aquisição dos novos conhecimentos. Investigar em textos filosóficos de diversas épocas como os filósofos mobilizaram conceitos para responder a uma problemática possibilita a aquisição de conhecimentos que, em sua maioria, são conceituais. Entretanto, tal estratégia didática também propicia aos alunos o aprendizado de conhecimentos atitudinais e procedimentais, visto que o último passo, o de *conceituação*, mobiliza não só os conhecimentos conceituais apreendidos, mas também é, ele próprio, um procedimento que possibilita uma *significação* particular dos conhecimentos recém adquiridos tendo como pano de fundo ou seus próprios *subsunçores* ou aqueles propiciados por meio da estratégia didática.

Reduzir, portanto, o alcance da pedagogia do conceito meramente a conteúdos conceituais é um erro. Não podemos nos enganar pelo nome e acreditar que a pedagogia do conceito só consegue realizar o ensino de conteúdos conceituais. Como vimos, o próprio ato de conceituar é um procedimento. Além disso, a etapa de *investigação* estimula também o desenvolvimento de uma *atitude* frente aos problemas: a de pesquisa. Nesse sentido, além de abarcar a multiplicidade de ensinamentos, a pedagogia do conceito consegue, de acordo com esta perspectiva, propiciar os elementos necessários a uma aprendizagem significativa. Assim, teoricamente, parece haver uma confluência frutífera entre a pedagogia do conceito e a aprendizagem significativa. Com os mapas conceituais isso também parece ser o caso.

Tendo em vista que os mapas conceituais são uma atividade que objetivam deixar claro a relação entre conceitos e encontram-se amparados na teoria da aprendizagem significativa, estes parecem ser, se não uma estratégia avaliativa

condizente com perspectiva, ao menos um elemento didático que pode fortalecer a criação de significado/conceito que aquele aluno pode ter com o novo conhecimento.

#### **4.2.2 Mapas conceituais como atividade de avaliação formativa**

A tarefa agora é pensar em como poderia uma atividade como os mapas conceituais serem vistos sob o prisma de uma avaliação formativa. Anteriormente já mencionamos que, basicamente, o que faz de uma avaliação formativa é a sua finalidade; o tempo no qual ela está inserida e, por fim, o modo como os atores envolvidos no processo avaliativo se relacionam com esta atividade.

Hadji nos lembra de que, para uma avaliação ser propriamente formativa, esta implica necessariamente um trabalho de interpretação das informações comunicadas no processo (Hadji, C. 2001, p. 23). Assim, para não se transformar em uma atividade vazia, num mero dispositivo de controle, é necessário, ao professor, interpretar as informações comunicadas na atividade e se servir delas ao planejar e replanejar o percurso das aulas. Para isso, é necessário também que o aluno participe ativamente do processo educativo, elucidando as relações que foram feitas em seu mapa e explicitando quais conhecimentos foram mobilizados para a realização do mapa. Com isso, pensamos, a atividade consegue se deslocar de um mero dispositivo de controle para uma atividade cujo objetivo é, explicitamente, *formar* o aluno, ensiná-lo a *resistir*.

## Conclusão.

Neste trabalho vimos que a discussão sobre o ensino de filosofia pode ser vista tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista filosófico. Sem desmerecer qualquer um destes domínios do saber, acreditamos que cada um oferece ferramentas e modos para contribuir com a análise do tema. Acreditamos também que quanto mais ferramentas possamos utilizar para realizar uma análise, melhor ela pode ser. Ao analisar a avaliação e o ensino de filosofia, procuramos dispor de algumas destas ferramentas (pedagogia, filosofia e psicologia), de modo que a análise pudesse ser a mais efetiva possível.

Nosso trajeto partiu de uma aresta aberta que Gallo deixou em sua *Metodologia*. Em nossa leitura, a pedagogia do conceito, por defender um *ensino ativo* e se tratar de uma *educação menor*, isto é, por propor um *ensino como resistência*, recusa, de maneira veemente, qualquer tentativa que o processo de ensino faça para se servir de um mecanismo e/ou dispositivo de controle. Isto, por si só, já representa um grande desafio para nosso trabalho: como estabelecer um diálogo entre a pedagogia do conceito e os mecanismos de avaliação? Seria necessário entender melhor a avaliação para ver se existe a possibilidade de desvinculá-la do estatuto de dispositivo de controle. Somente desta maneira era possível fazer uma ligação entre a pedagogia do conceito e os mecanismos de avaliação de maneira congruente. E, assim, tendo a noção de *avaliação formativa* como pano de fundo para pensar esta relação, conseguimos, num primeiro momento, “limpar o terreno” para esta conversa. Por se tratar de uma avaliação *no centro do processo de formação*, tal como Hadji (2001) nos auxilia a pensar, pensamos, finalmente, que existia uma maneira de, ao menos em um primeiro momento, destituir a avaliação deste estatuto de dispositivo de controle.

Um segundo problema, que também motivou a escrita deste trabalho, foi pensar no *problema* que se encontra no cerne da prática docente. Não podemos nos desvincular totalmente de uma educação maior. Isto significa que, ainda que possamos nos mobilizar para proporcionar um ensino de resistência, ainda temos que cumprir com algumas obrigações. E uma delas é aplicar provas. Não se pode fugir deste problema. A solução? Poderia ser erradicar por completo o exame – algo que, tendo em vista a legislação e a cultura escolar vigente não parece ter nenhum tipo de apoio – ou pensar em uma forma de não *silenciar* o esforço empreendido pela pedagogia do conceito para

proporcionar um ensino diferenciado. Para isto, trouxemos o apoio da teoria da aprendizagem significativa junto com a proposta dos mapas conceituais. Nosso trabalho indicou os paralelos entre a teoria da aprendizagem significativa e a pedagogia do conceito, de modo a abrir caminho para a sugestão de uma atividade avaliativa com o cunho formativo.

Nossa conclusão, por fim, é a de que os mapas conceituais podem ser uma boa ferramenta e que podem ser utilizados como um mecanismo de avaliação pelos professores que porventura decidirem se servir das ideias norteadoras da pedagogia do conceito. Entretanto, salientamos que o mero uso de mapas conceituais como estratégia avaliativa não é o suficiente para que a *educação menor* proposta por Gallo seja efetivamente posta em prática. Alertamos para o fato de que um dispositivo de avaliação tem de ser *significado* positivamente pelo professor, de modo a não fazer dele apenas uma mera droga para consumo<sup>6</sup>. Gallo nos incentiva a valorizar o processo de aprendizagem em detrimento dos resultados (pontos), de modo que, assim, e somente assim, podemos realmente atingir um dos objetivos (o qual eu considero o mais importante) da pedagogia do conceito: ensinar um modo pelo qual os alunos possam se apropriar de conhecimentos diversos, qualificá-los, questioná-los e se servir destes para análises de diversas naturezas.

---

<sup>6</sup> Para mais sobre isso ler o texto “*Droga: o ponto, boca de fumo: a escola. Uma crônica perversa sobre avaliação*”.

## **Bibliografia**

### **Bibliografia Primária**

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia*. Editora Papyrus, 2012.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

### **Bibliografia secundária**

CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSSUTTA, Frederic. Elementos para a leitura dos textos filosóficos. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Pág. 41.

DIAS, Marinês Barbosa de Oliveira. *Avaliação em filosofia sim! Por que não? Uma proposta para a elaboração de instrumentos avaliativos de aprendizagem de Filosofia na Educação Básica*.

GALLO, Sílvio. "A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos". In:

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. In: *O ENSINO, Revista Galáico Portuguesa de Sócio Pedagogia e Sócio-linguística*. Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, nº 23 a 28: 1988.

OLIVEIRA, Cássia Araújo de. *O ensino de filosofia como criação de conceitos*.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirith; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. In: *Revista PEC, Curitiba*, v. 2, n.1, páginas 37-42, jul 2001-2002.

PIOVESAN, A. (org.), *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí, RS:Unijui, 2002. p. 193-209.

SILVA, Isabel Medina. *A avaliação no ensino de filosofia*.

VILLAS BOAS, Benigma Maria de Freitas. *Situando a avaliação*. In: *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP. Papirus, 2004 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

Links:

<https://projetoaideia.wordpress.com/2012/12/11/droga-o-ponto-boca-de-fumo-a-escola-uma-cronica-perversa-sobre-avaliacao/> - acesso em 09/10/2015, às 21:48

<http://portal.mec.gov.br/secretarias-e-orgaos-vinculados/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710> - acesso em 10/10/2015, às 03:30

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) - acesso em 10/10/2015, às 03:33

<http://www.webartigos.com/artigos/os-conteudos-conceituais-procedimentais-e-atitudinais-em-correlacao-com-os-eixos-tematicos-dos-pcns/35902/> - acesso em 20/10/2015, às 16:04

<http://cmap.ihmc.us> – acesso em 08/11/2015, às 18:13