

DIDÁTICAS, METODOLOGIAS E EXPERIÊNCIAS A RESPEITO DO ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Armando Girotti*

Resumo

Na Itália, aconteceu um grande debate a respeito das duas faces de uma medalha. A medalha era o ensino da filosofia; as duas faces diziam respeito a “o que”, ou seja, a história da filosofia ou os problemas pelos quais a filosofia passou. Com o tempo, passamos do “o que” ensinar ao “como” ensinar, e por isso a metodologia se tornou um tema de debate. Deste debate surgiram diversas abordagens metodológicas: ensinar por objetivos, por mapas conceituais ou por meio de pesquisa (conferir o volume de Girotti, *Discorso sui metodi*). Mas o tema metodológico produziu a pergunta “porque ensinar filosofia?”; e assim nos perguntamos se seria correto nos atermos a uma disciplina isolada das outras (monodisciplinariedade) ou conectá-la ao saber, e como fazê-lo (multidisciplinariedade, pluridisciplinariedade, interdisciplinariedade, transdisciplinariedade). O debate metodológico nos levou, em primeiro plano, além dos conhecimentos (além de tudo, importante base do saber), sobretudo à capacidade e às competências sobre as quais a escola se empenha hoje para determinar quais são elas e para exemplificar como fazer com que os estudantes as absorvam. Uma outra parte do artigo discorre sobre um exemplo de como se possa ensinar por conceitos, a partir da análise do tema: “*obrigatoriedade normativa para todos ou autonomia moral do indivíduo?*”. Na parte conclusiva o artigo se restringe à consideração do grande problema da avaliação.

Palavras-chave: Transdisciplinariedade. Transversalidade. Competências. Problematizações.

Ensinar segundo a forma histórica ou segundo a abordagem pragmática

Retomando a definição dada primeiro por Morris¹ e depois por Carnap, a respeito da leitura pragmática (os quais se referem àquela orientação que, na correlação entre os sinais e

* Professor de Filosofia na Universidade de Pádua (Università degli Studi di Padova) – Itália. E-mail: armando.girotti@fastwebnet.it

¹ Foi Morris quem definiu em termos claros a classificação em 1938; por **sintática** ele entendeu o estudo das *relações formais dos sinais uns com os outros*; por **semântica**, o estudo das *relações dos sinais com os objetos aos quais os sinais são aplicáveis*; e com **pragmática**, o estudo das *relações dos sinais com quem os interpreta*. Em 1942, Carnap retomou a formulação de Morris, dizendo: “Se em uma investigação se faz explícita referência a quem nos fala, ... então a atribuímos ao campo pragmático [...]. Se abstrairmos o usuário ... e analisamos somente as expressões a eles designadas, estaremos no campo da semântica. Enfim, se abstrairmos também as designadas e analisarmos somente as relações entre as expressões, estaremos no campo da sintaxe”. Em 1946, Morris retomou tal classificação e afirmou: “A pragmática é aquela parte da semiótica que cuida da origem, dos usos e dos efeitos dos sinais ao interno do comportamento em que ocorrem; a semântica cuida das significâncias dos sinais em todos os disfarces do significar; a sintática cuida das combinações dos sinais independente dos seus significados específicos ou das suas relações com o comportamento ao interno do qual eles concorrem”. Em conclusão, traduzindo em palavras simples, poderíamos dizer que a sintática estuda em que modo os sinais estão colegados entre eles, a semântica estuda em que modo estão colegados com as coisas e a pragmática estuda em que modo estão colegados conosco.

aqueles que os usam, tende a privilegiar o sujeito que os interpreta), creio que não exista uma lacuna dualística rígida entre leitura pragmática e forma histórica; seria reduutivo e pouco fecundo privilegiar o ‘eu’ que interpreta, neste caso, o estudante, colocando de lado a vivacidade das soluções dadas pelos filósofos no curso da história. Se, ao invés de reduzir a polos alternativos ‘eu’ e ‘história’, o ensino da filosofia fosse aberto à intersubjetividade, à relação entre duas polaridades, fazendo com que a história ganhe um sentido pessoal, o horizonte cultural da disciplina seria melhor especificado, ensinando assim os jovens a fazerem perguntas, inclusive a si mesmos; desta maneira, andaríamos diretamente à essência do ensino da filosofia como *introdução ao filosofar*, ou seja, ao *confilosofar*.

Esse propósito não é obtido esquecendo-se das respostas dos filósofos. Pelo contrário, é da análise deles que nasce uma nova mentalidade, aberta à reflexão sobre o sentido de pertencimento ao próprio presente. As respostas que os filósofos do passado deram aos seus problemas podem sempre abrir um debate também com os jovens de hoje, colocando em discussão até mesmo muitas das suas certezas. Vista essa circularidade, os conteúdos ultrapassariam o nível de noção manualística para se tornar um problema sobre o qual também o jovem de hoje deveria dar a sua resposta, de maneira crítica.

Se lhes coubesse uma via para realizar uma investigação problemática das respostas dadas no curso das épocas pelos filósofos, se demonstraria como o utilizo da opinião dos outros pode muito bem se transformar em um instrumento útil para verificar a plausibilidade da própria solução, ensinando assim os estudantes a ultrapassarem o plano da sensatez cotidiana ligada à própria vivência, à qual o estudante, sem um início à reflexão filosófica, restaria inevitavelmente ligado; seria possível ensinar a eles que, com o avaliar das razões dos outros, conquista-se a capacidade de superar o plano subjetivo-pragmático, fazendo-os entrar em uma dialética edificante de *forma mentis* crítica.

Não podemos dizer que a forma histórica obrigue a desenvolver ‘toda’ a história do pensamento; e depois, o que quer dizer “toda a história do pensamento”? Essa afirmação me parece muito similar a outra, “todo o programa”, que ainda é pronunciada por muitos docentes, sendo quase a totalidade deles representada por aquela ladainha de autores que há um tempo, quando nos encontrávamos nas carteiras de escola, éramos obrigados a estudar. É preciso escolher e podar, para não nos encontrarmos então com problemas com o tempo que se foi, deixando ao segundo ano o programa do ano anterior, porque no primeiro ano acaba-se tratando de toda a linha de pensadores, que vai desde Talete até Platão, sem esquecer nenhum...; é natural que o tempo não baste e que não se chegue à época medieval ou ao Humanismo. É preciso fazer escolhas conscientes antes de iniciar a viagem e saber quais são

as etapas sobre as quais deveremos parar; os cortes são obrigatórios.

Deve-se então, uma vez desfeito o nó entre a forma histórica e a abordagem pragmática, mudar também o ponto de vista e conduzir a discussão sobre um ponto que considero de fundamental necessidade, ou seja, sobre o método; de fato, aquilo que é manifestado não deve vir a conhecimento por que aconteceu, mas sim porque, repensado criticamente, é capaz de dar um novo sentido ao presente. É no conhecimento de outros pontos de vista que está a possibilidade de obter uma maior amplitude de horizontes e uma maior autonomia do pensamento. Escutar as razões dos outros não é sinal de fraqueza, mas sim uma manifestação de abertura mental; não somos obrigados a permanecer ancorados a tais respostas, mas não podemos nos considerar totalmente desligados delas, sob pena de atingir níveis de arrogância tais de considerarmo-nos superiores a qualquer outra visão. Estar atentos às respostas dos outros não significa, no entanto, memorizá-las, não significa, nem mesmo, renunciar à própria identidade, mas quer dizer capacidade de abertura de um debate a respeito dessas respostas e, contemporaneamente, estar disponível a possíveis refutações sobre o próprio modo de estar-no-mundo; o ecletismo, no fundo, não é sinal de fraqueza quando, prestando atenção às reflexões dos outros, ele se converte na capacidade de reelaboração do próprio pensamento crítico.

A filosofia concebida desta maneira é educação à liberdade e à democracia. Devemos escutar as razões dos filósofos, então, não para saber, mas sim para praticar essa capacidade inata de escutar.

Com tal colocação sobre a educação escolar, a abordagem pragmática pode se inserir bem ao interno da forma factual histórica, mas que, ao lugar do manual, se escolha a palavra viva do filósofo, o seu documento textual; por meio disso, os estudantes poderão refletir filosoficamente atingindo uma consciência mais madura do próprio tempo, das próprias problemáticas, do novo horizonte que efetivamente poderá emergir com mais facilidade a partir da aprendizagem dos filósofos, e será esse tipo de ensino que dará uma resposta à pergunta que muitos estudantes se fazem: “pra que serve a filosofia?”.

O ponto de partida de cada interpretação não poderá ser nem o sistema filosófico de um determinado pensador, nem a teoria do docente; o documento escrito, o texto documental, será a fonte primária, o ponto de partida de uma problematização, tornando-se o instrumento para entrar em relação com as dinâmicas do hoje.

É sobre o método, então, que devemos levar nossa atenção. Do nosso fazer filosofia ao fazer filosofia do estudante e com o estudante: o *confilosofar*.

Devemos superar a sequência tradicional que prevê como cadência a lição, o estudo

individual e a interrogação, e, no seu lugar, dar vida a uma "comunidade de alunos e docentes" empenhados coletivamente na análise e no aprofundamento dos objetos de estudo e na construção de conhecimentos compartilhados; e para fazer isso, o docente deve mudar seu papel, deve se tornar o artesão que cria um ambiente idôneo à aprendizagem enquanto constrói com os seus estudantes os objetos do seu conhecimento, que sabe valorizar o conteúdo disciplinar e, contemporaneamente, também a capacidade operativa do estudante, fazendo com que o trabalho escolar assuma a dimensão de seminário ou de laboratório onde os exercícios encontrarão espaço, indispensáveis para promover os elementos básicos de um saber prático e operativo².

Dos conteúdos à metodologia

A escola italiana está mudando. De um programa ministerial único está passando a programas diferenciados e descentralizados, mais aderentes ao atual modelo de sociedade que se insinua no âmbito territorial; é inevitável, então, a revisão das formas da didática. O planejamento do programa, repensado em termos de sequências didáticas, dos percursos (hoje se fala muito de módulos³), além de fazer superar aquela improvisação que frequentemente acompanhou uma velha didática onicompreensiva, reprojeta criticamente conteúdos, objetivos, finalidades e competências. Uma correta programação didática, com a atual autonomia escolar, torna-se o ponto de força de cada desenvolvimento educativo porque, amadurecendo uma mentalidade mais aberta, mais responsável, desvincula os docentes do 'usual' programa ministerial, que podia oferecer muita segurança, mas que também podava as asas de quem, no passado, desejasse se abrir a novas perspectivas de conteúdos e metodologias.

Como programar significa elaborar estrategicamente um projeto de intervenção formativo que se engaje em um contexto operativo específico, capaz de promover e

² Quanto às exercitações, pode-se ler o parágrafo dedicado a elas no volume de A. Girotti, *Insegnamento della filosofia, dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova 1996, pp.61-69; ou, do mesmo autor, pode-se baixar do site na internet <http://www.athenafilosofia.eu/home/index.php?option=com_content&view=article&id=200:esercitazioni-per-filosofare&catid=42:didattica-teorica-e-metodologica&Itemid=61> o artigo "Esercitazioni per filosofare".

³ Pode nos servir como ajuda a definição que sai dos projetos do Conselho da Europa para a aprendizagem das línguas. "Por módulo entende-se aqueles conjuntos coerentes de atividades a serem desenvolvidas dentro das várias fases de Uma atividade didática complexa, concebida em modo tal que gere no discente a consciência da existência de mais sistemas do saber entre eles inter-relacionados e que desenvolva habilidades gerais e específicas funcionais ao estudo de todas as disciplinas." F. Palamidesi, *I programmi modulari nei progetti del Consiglio d'Europa*, Continuità e scuola, 5 (1992).

desenvolver saberes críticos, é necessário fazer-se algumas perguntas: *o que* dar, *porque* dar, *como* dar. São essas três interrogações que incidem fortemente na própria impositação do ensino, levando a uma escolha entre diversas abordagens, para objetivos, mapas conceituais ou através da pesquisa⁴.

Estas três perguntas fazem mudar não só os conteúdos da velha metodologia, ou seja, *o que* ensinar, mas também *como ensinar* e *como fazer com que seja aprendido*. Se o ‘o que’ ensinar sempre foi objeto dos *standard* da formação, e ainda o será (visto que são os currículos que determinam as competências que devem ser avaliadas ao final do ano escolar), o ‘como’ ensinar, pertencendo ao planejamento modular, deveria ser a mola capaz de modificar a progressão dos programas disciplinares; o ‘como’ aprender, enfim, dependendo dos estudantes, em estreita cooperação com os docentes, deverá ser repensado também em termos de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos; próprio desses dois ‘como’, dependerá o atingimento, mais ou menos veloz, dos *créditos formativos* que farão com que o docente compreenda qual foi a viagem do estudante desde um nível de partida até um nível mais elevado.

Esta renovada consciência se insere em uma intolerância generalizada na direção de um modo de ensinar superado, aquele que previa uma impositação rigorosamente cronológica, quase como se fosse a tela e o quadro orgânico de referência para quase todas as disciplinas com base histórica. Este ordenador, que parece ter perdido a sua importância desde quando a visão unitária gentiliana entrou em crise, não pode, porém, ser rejeitado: cada conteúdo assume, de fato, um sentido definido se vem contextualizado. Se a história perdeu o significado de recipiente, não pode perder a contextualização dos conteúdos históricos.

É a gaiola que entrou em crise. São as categorias historicísticas que não funcionam mais como colante. Não são mais os conteúdos que ainda nos falam, não tanto porque existiram, mas mais porque a sua "alteridade" pode se inserir bem no presente com novas perguntas problemáticas. Não é somente a filosofia que entrou em crise, mas sim todos os campos do saber; eles perderam a sua estabilidade; a mesma função dos conteúdos mudou, de um saber aprendido se está passando a um saber ativo, da fase teórica se está passando a uma fase prática. De uma escola impostada sobre o saber e sobre o entender, se passou a uma em que o fazer se torna importante porque empurra o estudante do ‘se estudo, sei’ ao ‘se entendo, faço’. Próprio nesta ótica se insere a nova programação.

⁴ A esse propósito, ver o artigo de Anna M. Bianchi, *Modelli didattici e insegnamento della filosofia*, “Insegnare filosofia”, anno III, n.1 (novembre 1998), pp. 8-17 no qual são postos bem em evidência as diversidades das citadas aproximações.

A programação requer um planejamento rigoroso que formalize as estratégias mais úteis à valorização de todas as disciplinas que possam ser envolvidas em um saber não mais puramente disciplinar, mas na conquista daquele saber que, antes de ser englobado em um ensino específico que poderíamos chamar de monodisciplinar, era multiforme. As disciplinas estruturaram o saber que era heterogêneo em um conhecimento especialista, com o perigo que tal fechamento possa fazer com que o estudante perca a capacidade de compreender totalmente (de fato, falar do Renascimento na História da Arte não é diferente de falar de Renascimento nas disciplinas literárias; e então, porque não fazer emergir as estruturas, os cânones, os estatutos que se submetem a este período, unificando o saber, ao invés de dividi-lo em tantos núcleos em si?)

É preciso, então, que a didática também saiba se reorganizar flexivelmente, reprojetoando-se longe de uma mentalidade fundada sobre um programa monodisciplinar. A nova fronteira é a recuperação da multidisciplinariedade e da pluridisciplinariedade, assim como da interdisciplinariedade, para abrir a mente do jovem à transdisciplinariedade. Como afirmava Wittgenstein, considerando que os termos têm a sua própria consistência, se isso tem sentido, as intervenções que caracterizam as atividades didáticas que aderem a um desses lemas demonstram concepções diferentes da mesma didática.

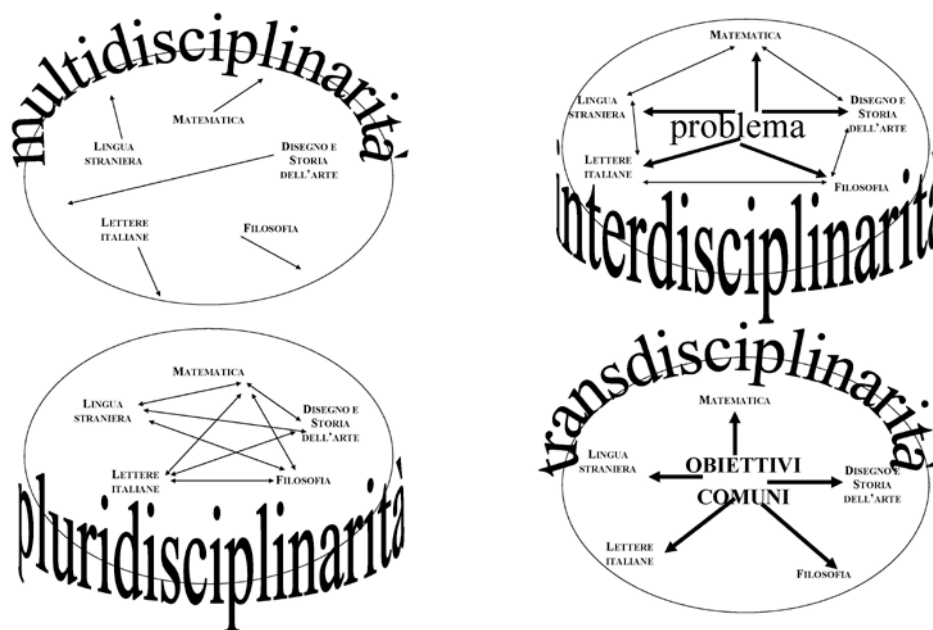
Se dermos crédito ao que foi exposto no longínquo Convênio de Nice de 1972, organizado por CERI OCSE, com *multidisciplinariedade* (verificar a figura abaixo), compreende-se a presença simultânea de mais disciplinas, todas colocadas sob o mesmo plano quanto à importância, à independência, à autonomia no desenvolvimento do programa; cada uma percorre um itinerário próprio, mesmo todas pertencendo ao mesmo currículo.

Com *pluridisciplinariedade* (verificar a figura abaixo) compreende-se a proposta simultânea de disciplinas inter-relacionadas entre elas por conteúdos, ou por campo de investigação, ou por afinidades metodológicas; esta agregação favorece a comparação entre os métodos, procedimentos, conteúdos e resultados. O limite dessas duas metodologias está na ausência de programação colegial das interações educativas; com frequência, quando esta interação acontece, ela é fruto de contatos esporádicos entre docentes individuais.

A *interdisciplinariedade* (verificar a figura abaixo), que os docentes usaram frequentemente nos últimos trinta anos, talvez com uma certa superficialidade lexical, além de ultrapassarem as fronteiras limitadas dos conteúdos, tem a característica de envolver as disciplinas em um mesmo planejamento colegial; as disciplinas, emprestando uma integração dos conceitos básicos, se inter-relacionam seja na pesquisa de similaridade entre estruturas mentais, seja na integração das epistemologias; a fase mais nobre desta metodologia didática,

até aqui muito ligada aos percursos de conteúdos que colegam com uma relação fraca as noções disciplinares, seria representada pela resolução de um problema complexo analisado por várias áreas disciplinares interseccionadas, mas cada uma utilizando métodos, instrumentos e conceitos próprios da disciplina em questão.

A *transdisciplinaridade* (verificar a figura abaixo), mais alto grau ao qual a escola ultimamente parece tender, convoca a coordenação de todas as disciplinas na organização de um trabalho voltado ao uso dos códigos, às chaves de leitura, aos esquemas mentais, às estruturas que regulam o saber; tal trabalho, programado pelo Conselho de Classe, se propõe a inter-relacionar matérias e métodos em vista da conquista de resultados que, enderecendo-se à arquitetura da mente, no desejo de potencializá-la, deveriam servir como fundamento para o crescimento estrutural do estudante quanto à reflexão, à argumentação, à avaliação do pensamento e ao raciocínio.



Dos conteúdos às habilidades

Se até agora a escola cuidou mais dos *conhecimentos* ou das *capacidades*, hoje a atenção se direciona às *competências*; os três termos⁵, frequentemente usados quase como sinônimos, contêm, pelo contrário, uma diferença que pode ser expressa claramente quando se

⁵ Ver o artigo de Castaldini - Gamberini - Rinaldi sob o título "Per un lessico comune: competenze - capacita' - conoscenze" que se encontra no site <http://www.athenafilosofia.eu/home/index.php?option=com_content&view=article&id=315:competenze-liceo&catid=44:varia&Itemid=64>.

pensa a quais operações um sujeito realiza diante de uma escolha. Antes de mais nada, ele deverá saber tudo aquilo que pode a respeito do dado sobre o qual se explicará a sua escolha; ou seja, deverá ter um conhecimento claro do que esse dado representa ‘em si’. Do conhecimento do ‘si’ deste dado, o sujeito então o relaciona à sua pessoa; inevitavelmente, se sente no dever de problematizá-lo, fazendo-o ganhar diferentes facetas conforme se pergunta a que serve isso, quais finalidades intrínsecas isso tem, como pode ser utilizado, quais interferências tem com a sua vivência ou com a sua vida futura; bem, todas essas perguntas levarão o sujeito a agir sobre o dado, a tomá-lo não somente no ‘seu si’, mas também na sua relação com o sujeito conhecedor; estas são as *competências* que, servindo-se dos conhecimentos, as expandem a situações diferentes daquela contextualizada no início; os fazem inventar soluções alternativas, permitindo-os utilizar *de forma concreta* cada conhecimento anterior; tanto maior será a sua competência no criar, no produzir novas situações teóricas, quanto maior for a possibilidade de escolha que for ofertada. Se nas horas escolares os docentes fizerem crescer este comportamento, convidando primeiro a refletir teoricamente sobre os problemas, para depois aplicar-se praticamente sobre eles, então o estudante terá sido capaz de se expressar concretamente por meio daquelas competências produzidas inicialmente só como exercício teórico. A tarefa didática, no entanto, não está concluída; o trajeto que passa em meio aos conhecimentos e competências, deve ser finalizado com a sua utilização em uma escolha responsável, que o sujeito deverá realizar, à qual uma escola educadora não pode não mirar; as *capacidades* serão exteriorizadas próprio nesta fase, na escolha que será tão acurada quanto maior for o desenvolvimento do estudante. Não devemos, no entanto, confundir capacidade com *habilidade*; ele poderá também ser mais ou menos hábil em um setor (se pensar à habilidade com que Charlot, em ‘Luzes da cidade’, ajustava os parafusos na cadeia de montagem), mas as competências vão bem mais longe do simples fazer desta habilidade; eles ambicionam alargar o campo visual na direção de um comportamento reflexivo no qual a habilidade realiza sim o seu papel, mas permanece ao interno de uma operação mecânica expressa quase com espontaneidade; a capacidade, ao contrário, incide na projeção intencional de operações mais complexas, de projeções de situações e soluções alternativas nas quais os erros são progressivamente corrigidos.

Com uma didática dirigida a fazer emergir as capacidades, nos ligamos evidentemente à transdisciplinariedade porque são ativados os mapas cognitivos dos estudantes também em vista de uma revisão crítica do seu modo de operar no cotidiano. Estes, até agora conformados a um ensino denso dos conteúdos monodisciplinares, com a prática da transdisciplinariedade serão obrigados a ativar as arquiteturas lógicas sob seu poder, modificando e melhorando a

própria estrutura cognitiva, passando de um conhecimento molecular, no qual as disciplinas eram armadilhas, a uma intersecção antes interdisciplinar e depois transdisciplinar. Não devemos pensar, no entanto, que as disciplinas devam ser sufocadas. Pelo contrário, por meio da sua coordenação, será estruturado um saber conceitualmente unitário, tendencialmente homogêneo, quase em um percurso de volta na direção da recuperação do saber na sua amplitude, respeitando ainda a diversidade das articulações disciplinares; cada disciplina, caracterizando-se entorno de um núcleo de suporte, feito dos conceitos coerentemente ligados entre eles, de hipóteses bem definidas, das relações fundamentalmente concordantes, servirão então não só para lhes fazer aprender os conteúdos, que mais cedo ou mais tarde serão esquecidos, mas principalmente para ativar as competências do jovem, aquelas que lhe darão a oportunidade de entrar no mundo com a sua própria bagagem da capacidade de escolha; a significância do saber não dependerá somente dos conteúdos moleculares, mas também da sua maior ou menor capacidade de interseccionar ao interno das arquiteturas lógicas onde os princípios, as leis, os modelos e os paradigmas funcionarão por instrumentos de medida.

Quais competências?

Se na escola do passado as disciplinas viajavam mais ou menos paralelas ao interno de um conteúdo, mais ou menos histórico, e os objetivos eram cadenciados de expressões retas do verbo ‘saber’, e assim conectadas ao campo dos conhecimentos, agora com o olhar voltado às competências, a finalidade está se movendo na direção da operatividade, apoiando-se assim sobre aqueles verbos que envolvem o ‘saber fazer’: os verbos operativos estão substituindo então os verbos cognitivos. Um estudante, então, sob esta ótica, será avaliado por aquilo que sabe fazer, indo além daquilo que conhece, e será colocado em condições de ativar as suas capacidades, que farão com que ele se transporte de um percurso a outro e de um conteúdo à sua aplicabilidade, no seu mundo e no seu cotidiano, somente quando terá atingido as competências requeridas.

A pergunta urgente a este ponto é como esclarecer as competências que queremos que os estudantes adquiram; eu advirto que talvez convenha não projetá-las em grande número, mas ter poucas sob mira e tais que permitam a sua extrinsecação no mais breve tempo possível (por exemplo, em dois anos) para depois consolidá-las e reforçá-las em tempos mais longos (por exemplo, em três anos).

Penso então a algumas especificidades particulares como o saber transmigrar de uma

linguagem a outra, conseguindo primeiro decifrá-la, e depois traduzir os dados da linguagem ligados à imagem (os jovens estão hoje sempre mais imersos em um mundo feito de imagens e sons), àquele próprio dos conceitos; do plano concreto àquele da reflexão, da exposição de um fato à descoberta das causas que poderiam tê-lo produzido. A flexibilidade do pensamento é a competência fundamental que hoje o mundo contemporâneo requer, com a flexibilidade no trabalho, e uma pessoa poderá adquiri-la mais se for capaz de evitar a fossilização monotemática. São os comportamentos específicos que demonstram quanto um sujeito tenha cultivado capacidades e conhecimentos, quanto seja capaz de fazer, mas também como sabe fazê-lo, utilizando as estratégias operativas mais oportunas para a realização de um objetivo. As competências então são fundamentais na relação educativa e a sua aquisição não poderá ser patrimônio de uma só disciplina; cada ramo do saber, coordenado em vista da conquista desses comportamentos, levará o jovem a amadurecer, se a ação de todos os docentes tiver sido unitária. Fala-se de competências do tipo: saber identificar os problemas, fazê-los vir à tona, esclarecê-los, dar a eles consistência também para o hoje, aduzir razões, generalizar, identificar e usar critérios, estabelecer relações, operar distinções, obter inferências, prever consequências, reconhecer a interdependência entre causas e efeitos, entre meios e fins.

Saber se aproximar do mundo de modo problemático, sem preconceitos, creio que seja o início de um percurso que conduz ao amadurecimento pessoal, mantendo os jovens longe do achatado mundo do conformismo. Com muita frequência, os jovens permanecem prisioneiros dos esteriótipos, dos lugares comuns, dos preconceitos que inconscientemente agem no seu imaginário, aprisionando-os em um julgamento frequentemente sem criticidade. A escola, canalizando as suas forças, pode conduzi-lo a primeiro reconhecer e depois superar os esteriótipos, ensinando a eles não tanto as noções, mas sim, por meio delas, *um modo de ler a realidade de forma mais crítica*. A realidade, de fato, é sempre lida segundo a categoria mental do sujeito senciente. Portanto, se o estudante não amadureceu uma ductilidade mental, a sua leitura do real pode ser limitada e alterada; todas as disciplinas então devem ser chamadas para realizar essa tarefa, da filosofia à arte, da matemática àquelas científicas, da língua, italiana ou estrangeira que seja, à história.

Considerando uma escola em que as competências estejam renovadas, se se fala de *transversalidade entre as disciplinas*, essas devem ser consideradas como âmbitos que se encontram na fronteira entre as várias disciplinas. Todos os saberes, até agora enraizados na monodisciplinariedade e na aquisição de conteúdos, devem ser revistos em uma renovada colaboração, e devem ser reprojitados ao interno de um escopo unitário. Próprio nas competências, as disciplinas podem encontrar aquela unidade que até agora não conseguiram

expressar; não se trata, no entanto, de procurar por numerosíssimas. Bastam poucas, mas essas devem ser mantidas em mente no trabalho coral de todos os docentes.

Da teoria à prática

Bem, dadas essas competências, a estruturação do percurso que cada docente projetará ao interno do seu fazer deverá prever minuciosamente cada passagem, incluindo exercitações; por este motivo não me parece inútil graduar os objetivos por etapa, colocando em primeiro plano os objetivos das ações do docente, e, em segundo plano, o trabalho dos estudantes, primeiro considerando a sua compreensão e depois o seu saber fazer, de modo que a avaliação final não seja fruto de extemporaneidade, mas de uma relação entre os objetivos programados e sua aquisição.

A ação do docente

O professor que, como Cincinnato, cuidava só do seu trabalho, está deixando seu lugar hoje ao ‘grupo’, à *equipe*, à colegialidade na qual a compenetração dos conhecimentos produzirá cultura cruzada feita não mais de saberes atomizados mas sim de retículas de conhecimentos interpenetrantes entre si, produtora de formação contínua, ou, ao contrário, de autoformação que movimentará uma sempre renovada atualização dos repertórios dos conhecimentos adquiridos. Acabou a era em que o docente se movia solitário ao longo dos meandros do próprio saber; agora ele deve aceitar o desafio da revisão crítica dos seus saberes, que deverão engajar-se com aqueles dos seus colegas em um movimento de encaixes tal que incida também na sua didática. Como se pode intuir, a visão que se apresenta ao professor que lança seu olhar hoje pela primeira vez à janela da escola italiana para observá-la por dentro é bastante diferente daquela que ele mesmo frequentou; a ótica que se aplica para enfrentar o novo curso está radicalmente mudada; é necessário agora que os mesmos docentes tenham condições de se transformar; até porque a programação, que nas escolas experimentais demonstrou ser o ponto focal da atividade didática, requer tempos de reflexão e modos de organização que ultrapassam de longe as clássicas dezoito horas em que, a um olhar superficial, parece ter sido circunscrita a atividade docente.

A finalidade é aquela de fazer os estudantes interagirem com mais fatores que devem emergir do seu encontro com um documento, qualquer que ele seja; o objetivo é de colocá-los

na estrada para que possam compreender até documentos que não foram examinados com antecedência, reconhecer e utilizar categorias e conceitos adquiridos com o exercício crítico. Portanto, graduando os objetivos, poderíamos esclarecer principalmente aqueles que dizem respeito a atividades como:

- colaborar com disponibilidade, aceitando as orientações dos docentes;
- conduzir o diálogo com o documento escrito ou gráfico de maneira crítica até mesmo com desdobramentos que reportem à própria vivência;
- reforçar o hábito de dialogar com o próximo e realizar respeitosos confrontos de ideias;
- promover a experiência de confilosofar, entendido como o diálogo ao interno do grupo em classe;
- favorecer o estilo de trabalho cooperativo, de comunicação racional;
- educar à clareza e ao rigor conceitual;
- expandir as capacidades analíticas;
- incrementar as capacidades sintético-críticas;
- potencializar o comportamento crítico e autocrítico;
- favorecer a reflexão crítica sobre a pluralidades de posições que podem ser assumidas em diversos âmbitos;
- conscientizar sobre as implicações que comportam as arquiteturas lógicas em qualquer argumentação;
- gerar conhecimento do eixo existente entre a dimensão cognitiva-teórica e aquela experiencial-prática.

Quais conteúdos escolher para a construção de um percurso

Em um percurso, os conteúdos podem ser pesquisados ao interno do repertório de um filósofo ou ao interno da história da filosofia, enucleando um conceito, um dado elementar, uma noção *disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar*.

Cada docente é livre para escolher entre estes conteúdos, sempre que justifique a escolha, precisando a sua *função* (seja de conteúdo, seja educativa). Será possível compreender melhor o meu argumento através das exemplificações às quais gostaria de dedicar um mínimo espaço próprio para que a teoria não permaneça como tal, mas encontre colocação em uma prática.

No momento em que se queira proceder com um percurso ao interno do repertório de

um filósofo, será útil enuclear imediatamente o modelo de racionalidade que se aplique ao seu pensamento. Não uso o termo "sistema" porque tenho alguma relutância a pronunciá-lo enquanto um sistema é sempre a conclusão de um percurso completado pelo filósofo e, posteriormente, exposto pelos estudiosos. Quando na didática se privilegia o sistema com todas as suas passagens, se pensarmos nas tríades hegelianas, arriscamos perder a vivacidade que lhe está abaixo. Mostrar que cada doutrina subsiste a um critério de racionalidade com o qual os dados dos filósofos são lidos significa *entrar na mente do pensador enquanto ele está pensando*. O ponto central na construção de um percurso não será, portanto, um saber de conteúdos desconectados, e nem mesmo um sistema de verdades concatenadas (o sistema filosófico do autor), mas sim pôr em evidência como há um filósofo que está pensando porque se pôs criticamente diante do real com uma pergunta precisa e, refletindo, constrói um organograma que é produção decididamente pessoal, fruto de meditações e repensamentos expressos em uma argumentada produção literária.

Para dar alguns exemplos, vamos considerar Vico. Para ele a nova ciência nasce de um novo-antigo critério de racionalidade, o *verum ipsum factum*: a história. Ela se torna lugar de categorias eternas alcançadas nos fatos contingentes — três idades evolutivas da humanidade, três naturezas, três direitos, três governos, três línguas — e lugar de explicações da Providência que regula os eventos humanos alternados por meio de cursos e recursos. E se depois pegássemos o filósofo talvez mais difícil para a compreensão, ou seja, Hegel, então poderíamos concentrar a atenção na importância do *todo* como resultado de um processo, *como síntese das partes* onde cada uma é necessária à vida do todo, onde o individual faz sentido somente se se refere ao inteiro (como se vê no exemplo da metáfora da semente-flor-fruto e depois na outra passagem sobre o inteiro, entendido como verdade).

Primeira passagem:

O broto desaparece no florescimento, e poderíamos dizer que aquele é rejeitado por esse; também, ao aparecer o fruto, a flor é declarada uma falsa existência da planta, e o fruto assume o lugar da flor como sua verdade. Tais formas não só se distinguem; mas cada uma delas desaparece também sob o impluso da outra, porque elas são reciprocamente incompatíveis. Mas, ao mesmo tempo, a sua fluída natureza proporciona momentos de unidade orgânica, na qual elas não só não se rejeitam, mas são, pelo contrário, necessárias, uma não menos do que a outra; e essa igual necessidade constitui então a vida do inteiro. (Fenomenologia dello Spirito, E. De Negri, La Nuova Italia, Fi 1960. p.2).

Segunda passagem:

A passagem discorre sobre a diversidade entre o animal e o homem, desde a criança

até o homem maduro, desde a obscura consciência até a clareza das razões. Uma terceira passagem trata ainda da *Fenomenologia* e poderia se interessar pelo fato de que Hegel precisa como ao saber seja prefixada tanto a meta quanto a série das passagens; mas vamos nos concentrar por enquanto aqui.

O homem começa com o ser criança, em obscura consciência do mundo e de si, e nós sabemos que, a partir da consciência empírica, ele deve percorrer vários graus antes de chegar à ciência daquilo que ele é em si e para si. A criança começa com a percepção sensível: desta, o homem passa ao grau das representações gerais, depois àquela do conceber, e enfim chega a conhecer a alma das coisas, a sua natureza verídica. Quanto ao elemento espiritual, a criança vive antes de tudo em um estado de fé nos seus pais, naqueles que estão em volta, que vê ocupados a guiá-lo àquilo que seja bom: e esse bem lhe parece prescrito arbitrariamente. Um grau avante é aquele da adolescência: sua característica é que o homem procura em si a sua autonomia, que ele se baseia sobre si mesmo, e em quanto seja justo e moral, quanto seja essencial fazer e realizar; ele o reconhece como subsistente na sua consciência.

O homem se distingue do animal porque sabe de si mesmo. Ele é pensante: mas pensar é ter ciência do universal.

[...] A consciência que ele tem disso se manifesta no fato de que ele freie os seus instintos: entre o impulso do instinto e a sua satisfação, ele põe o ideal, o pensamento. No animal, os dois momentos coincidem; ele não abre mão de si nesta ligação, que pode ser interrompida somente por uma dor ou por um temor. No homem o instinto subsiste antes ou sem que ele o sodisfaça: podendo freiar ou dar curso aos seus instintos, ele age de acordo com os propósitos, determina-se segundo o universal. É ele que deve determinar qual propósito deve reconhecer como válido; e pode pôr como seu fim até mesmo o universal puro. Aquilo que o determina assim são as representações daquilo que ele é ou quer. Nisto está a autonomia do homem: aquilo que o determina, ele sabe. [...]. O animal completa cedo a sua educação: mas não se deve considerar isso como um benefício da natureza para o animal. O seu crescer é só um reforçar-se quantitativamente. O homem, ao contrário, deve fazer de si aquilo que deve ser; deve adquirir tudo por si, exatamente porque é espírito: deve sacudir a sua naturalidade. O espírito é então resultado de si mesmo. [...]. A consideração filosófica não tem outra intenção senão aquela de eliminar o acidental. Acidentalidade é o mesmo que necessidade exterior, ou seja, necessidade que volta às causas que não são nada mais do que circunstâncias exteriores. Devemos pesquisar na história um propósito universal, o propósito último do mundo, e não um escopo particular do espírito subjetivo ou do sentimento; devemos entendê-lo através da razão, que não pode pôr o próprio interesse em um escopo particular finito, mas somente naquele absoluto. Este é um conteúdo que dá e traz em si testemunho de si mesmo, e no qual tem sua base tudo aquilo que o homem pode considerar como próprio interesse. O racional é aquilo que é em si e por si, e através do qual cada coisa tem o seu valor. (*Fenomenologia dello Spirito* pp. 15-16)⁶.

⁶ Uma pergunta fundamental, uma vez lido e explicado, é esta: "Unidade nas diferenças? Como se captura e onde? De quais palavras?" Como último (retomando as passagens lidas), considerar como esse indivíduo, que traz já em si a função de realizar o inteiro, aquire o senso só se se reporta ao todo; considerar como tornar-se

O instrumento textual, base de partida através da qual descobrir um homem que pensa a problemas que o tocam pessoalmente, aos quais dá uma resposta, que é a sua, permitirá fazer encontrar dois homens, o filósofo e o estudante; e o seu diálogo, muito importante, de um lado poderá balizar o itinerário de um filósofo ao interno de problemáticas que o envolveram — aproximação mais interessante de quanto não seja um sistema belo e concluído para memorizar — e, por outro lado, poderá descobrir algumas respostas àquelas perguntas que estão dentro de cada estudante.

E aqui se engaja a problematização que faz amadurecer o "saber de filosofia" em "fazer filosofia", do conhecer ao *confilosofar*.

Problematização:

Em Vico, os fatos humanos (e a sua evolução) são lidos através de um modelo não mais histórico (as crônicas ou os *Annales*), mas sim filosófico que faz sucumbir a "história" à "filosofia da história" (as *Historiae*). Útil poderia se tornar a verificação se aquele código de leitura fosse aleatório ou logicamente fundado.

Em Hegel a pergunta poderia buscar saber se aquele código de leitura apresentado por ele reavalia ou afunda o individual, a quais desenvolvimentos se preste, etc....

Privilegiar o conhecimento do filósofo pode se tornar redutivo se com o termo conhecimento nos referirmos à clássica lição que repete o sistema a fim de que os estudantes, mais ou menos, o memorizem. Se, pelo contrário, se fizer emergir através da leitura dos escritos do filósofo o seu comportamento diante de um problema que o envolveu até fazê-lo dar algumas respostas, as suas, deste modo se evidencia o ser de um filósofo em função dos problemas que lhe foram apresentados na época em que os vivenciou; esta escolha poderia estimular um confronto entre as respostas de hoje e aquelas do passado, entre a nossa visão de vida e a sua, e assim, refletindo sobre os problemas que se tornaram também nossos, adentramos a *filosofia como disciplina crítica*.

Outros modos de proceder: ensinar por conceitos

Imaginando de querer realizar com uma classe um *trabalho multimídia* que não se desvie do *ensino filosófico da filosofia*, podemos partir da análise de um tema; pegamos como

síntese das partes (cada uma, além disso, necessária para a vida do todo) seja representável através de três momentos dialéticos: vida do indivíduo (*tese T*), morte do indivíduo (*antítese A*), vida do todo (*síntese S*).

exemplo um como “*normatividade e autonomia*”. Esse pode ser colocado em dois modos diversos, conforme se queira construir um percurso baseado sobre as teorias que se alternaram no desenvolvimento da história do pensamento; e então, seguindo um itinerário de tipo histórico, ou se se tiver a intenção de extendê-lo além da aquisição de um patrimônio de noções culturais, alargando-o, também e principalmente, à esfera existencial dos estudantes, seguir um modelo de ensino que se refaz ao método *zetético* (verificar Kant, não se ensina a filosofia, mas sim a filosofar⁷).

A minha exemplificação se volta mais na direção da segunda opção enquanto me parece mais consoante à filosofia encaixar-se ao interno da formação humana do sujeito, para dar-lhe a oportunidade de refletir sobre quais temas filosóficos poderiam ter influências também sobre ele.

Para proceder na direção desta escolha é preciso, porém, que o tema seja colocado de forma problemática, como se estivéssemos seguindo um *ensino filosófico* da filosofia, e por isso, é necessário dar ao tema uma coloração mais interrogativa: “*obrigatoriedade normativa para todos ou autonomia moral do indivíduo?*”.

A este ponto, concentrando a atenção sobre algumas premissas teóricas, será por bem considerar que o trabalho, no seu tratamento, pode ser realizado seja através da escolha de *uma filosofia* de referência, à qual referir as reflexões, seja procurando um instrumento que possa oferecer uma certa, por assim dizer, *equanimidade*. No primeiro caso se faria aquela opção teórica que, na minha opinião, é muito condicionante porque oferece já a solução do problema; cairíamos naquela forma *teórico-sistemática* na qual o ensino da filosofia capitulou desde os tempos da reforma de Michele Amari (1863), quando o ministro optou por um ensino da filosofia não tanto por cadências históricas, mas mais por setores – metafísica, lógica, ética – assumindo a filosofia positivista como instrumento que considerava ‘verdadeiras’ ou ‘falsas’ as outras filosofias;⁸ no segundo caso, estaríamos longe da ideologização à qual não foi estranha nem mesmo a opção realizada nos anos cinquenta, quando o debate sobre as metodologias de ensino se reanimou do lado de quem escolheu o *ensino teórico* ao invés daquele a quem interessava o *saber histórico*.

Admitida, então, a escolha favorável de um ensino do tipo *zetético*, é necessário no

⁷ I. Kant, *Reflexionen zur Anthropologie*, XVI, 66. tr. it. P. Chiodi, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, TEA, Torino 1995.

⁸ A tal respeito, ler o lema *Modelli di insegnamento* no *Dizionario didattico* no site <www.athenafilosofia.eu> em http://www.athenafilosofia.eu/home/index.php?option=com_content&view=article&id=363:modelli-insegnamento-1&catid=44:varia&Itemid=64> e também, mais em particular, *Le finalità dell'insegnamento filosofico* em <www.ilgiardinodeipensieri.com/artdida1/filo14.htm> e em <www.ilgiardinodeipensieri.com/artdida1/filo15.htm>.

entanto assumir uma chave hermenêutica que permita enfrentar o problema, sem, por isso, endereçar os estudantes na direção de uma solução já preconstituída. A chave hermenêutica, no caso específico, insiste sobre a fidelidade aos documentos dos filósofos que entregaram à história a sua interpretação, permitindo assim, em segunda instância, um alargamento do problema com sucessivo posicionamento pessoal dos estudantes; por isso, partindo da explicitação dos conceitos que estão ao interno do problema, haverá a conexão com a ajuda de alguns passos de autores que enfrentaram este problema (isso permitirá confrontar soluções diversas, sem que sejam tiradas conclusões precipitadas, que não condizem com a escolha de equanimidade que está à base da escolha metodológica declarada).

O trabalho multimídia consistirá na construção de um mapa conceitual que, passo a passo, se complicará, colocando entre eles a relação de um número sempre maior de conteúdos semânticos que determinarão no estudante o envolvimento mental segundo as conexões com outros conceitos; uma nova estruturação semântica devida seja aos seus necessários desenvolvimentos mentais, seja às soluções propostas pelos vários pensadores. Não podemos crer com isso nem de construir uma história da filosofia, nem de conduzir os estudantes por meio de uma ideologia, nem de convencê-los sobre a bondade de uma solução em comparação a outras, mas se trata de mostrar como a discussão sobre um problema seja muito mais complexa de quanto possa parecer à primeira vista; colocado um problema, esse é argumentado com rigorosa consequencialidade, recolocando em jogo vários conceitos convocados pelo problema, recusando outros que geram obstáculos ao próprio ponto de vista, para chegar então a uma conclusão fundada; isso pode também pegar o jeito de uma, por assim dizer, ‘argumentação impossível’, ou seja, de um confronto teórico entre autores de épocas diversas e de formações culturais diferentes, colocados em relação *posterior* aos mesmos estudantes, mas não pode se concentrar a uma ladainha de posições entre elas concordantes ou discordantes; há a necessidade de criar um *trabalho filosófico* e não um saber que, como disse um estudante pouco tempo atrás nos seus *desejos*: “não gostaria que a filosofia seguisse os passos do ensino da literatura italiana”. Parece que, evidentemente, o seu professor de filosofia tenha seguido um método dossográfico, acreditando ser histórico, e assim afundou a filosoficidade da filosofia! Se quisermos fazer da filosofia uma ‘coisa filosófica’, ao invés de criticar, como acontece com muita frequência, as novas tecnologias que ‘fazem o rapaz jogar sem lhe ensinar nada’, devemos procurar ver como essas podem encontrar encaixe no ensino filosófico, fazendo-as conseguir aquele salto de qualidade que permite à filosofia utilizar cada instrumento para se mostrar acima de cada meio, para enobrecer os mesmos dispositivos utilizados.

Mas, voltemos ao tema; colocado o problema, o mapa inicial a ser inventado, primeiro sobre o papel e somente num segundo momento ao computador, poderia ser o seguinte:

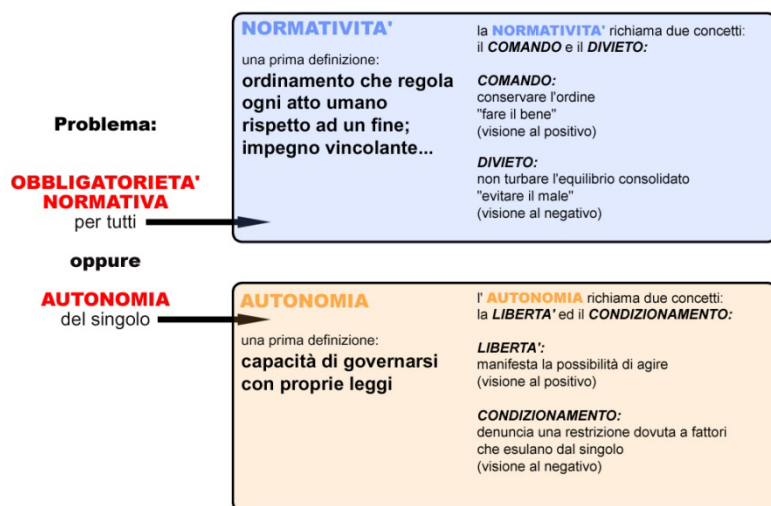


O trabalho de mapear será tão mais útil quanto maior for o envolvimento dos estudantes, por isso a primeira aproximação poderia ser pelo diálogo; o que for realizado deve ser feito 'junto' aos estudantes. Com a construção do mapa, ativa-se nos sujeitos aquela formação de tipo *sintático* que funda os eixos filosóficos, evidenciando-se, assim, as estruturas que estão à base de um problema específico, mas ao mesmo tempo se ensina um método de trabalho que, partindo dos primeiros tijolos, vai na direção de uma construção muito complexa, composta de andares superiores, com janelas, varandas e talvez florzinhas sobre os para-peitos; este método é tão dúctil que pode até mesmo ser exportado também à análise dos outros problemas. Se os estudantes são envolvidos na pesquisa da definição terminológica, nas análises dos vários significados dos termos, com a ajuda de um vocabulário ou de um dicionáriozinho filosófico, se ativar-se um segundo nível de formação de base, obtendo a ativação de uma formação *semântica*; quando então se chegará à revisão do percurso, também deixando-se envolver pelo problema, precisando as próprias escolhas, então se ativar-se aquela educação de tipo *pragmática*⁹ que Kant via com prazer como saída do método *zetético*¹⁰.

⁹ Os termos sintático, semântico e pragmático podem nos portar a Peirce, mesmo se foi Morris (*Lineamenti di una teoria dei segni*, Paravia, To. 1954; *Segni, linguaggio e comportamenti*, Longanesi, Mi. 1963) a propor a análise, esquematizando-a e definindo em termos claros a classificação em 1938; para um aprofundamento, ver a nota numero 1.

¹⁰ Para uma análise sobre o método zetético, ver F. Bianco, *Insegnamento della filosofia: metodo 'storico' o metodo 'zetetico'?*, «Paradigmi», 23, 1990; encontra-se também em uma coleção editada por R.M. Calcaterra, *L'insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche*, Schena, Fasano, 1994, que retoma ensaios e discursos que apareceram em «Paradigmi» nos anos que vão de 1990 a 1993. O artigo parte da consideração exibida por Kant, que considera que não se possa ensinar filosofia mas somente a filosofar, ou seja, que no ensino da filosofia não seja importante aprender um patrimônio de conhecimentos já dados, mas seja fundamental o exercício do nosso próprio raciocínio. O autor conduz também um exame sobre o método histórico que de Hegel e de Gentile toma forma para depois destacar que o interesse no ensino não pode reduzir-se a ver 'como foram as coisas', mas deve ligar-se ao interesse filosófico que surge das questões que se encontram na vida. Deveria ser tarefa do docente, então, aquela de solicitar, através do método zetético, a explicitação pública dos interesses ligados à experiência de cada um e aos problemas àqueles conectados.

Assim que forem dadas as definições, podemos procurar as conexões ao interno dos termos, transformados agora em conceitos; esses conceitos irão criar uma *tela de aranha* que poderá também dar lugar, em um terceiro momento, a uma forma hipertextual (a tal respeito se sublinha a ductilidade do método da ‘didática por conceitos’, como um dos mais apropriados para o utilizo da multimídia¹¹); deste modo, o mapa se refina complicando-se sempre mais, chegando assim a uma segunda produção:

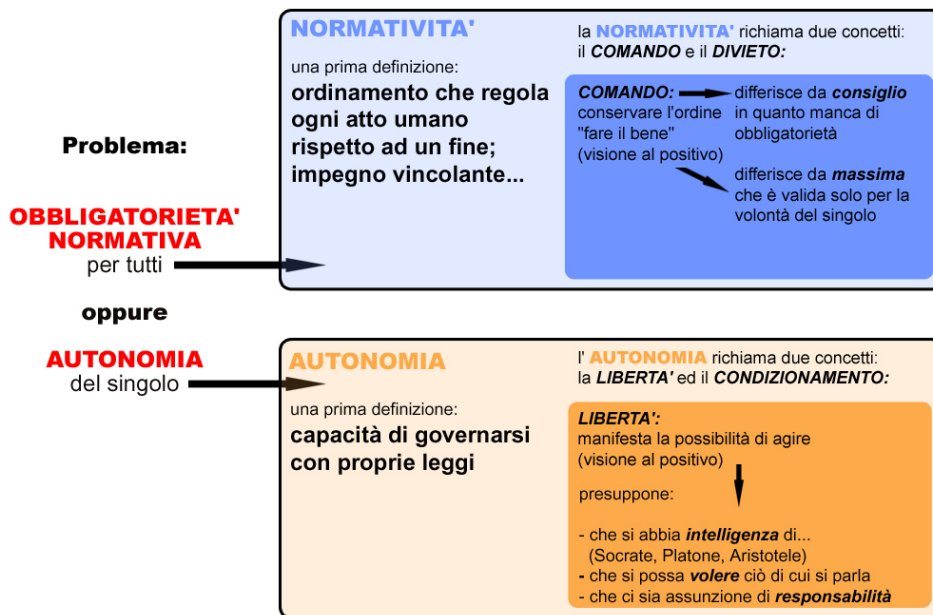


Como se vê já nesta segunda passagem, ao procurar as definições terminológicas, nos embatemos em inevitáveis conexões entre conceitos, como por exemplo comando, proibição, liberdade e condicionamento, que nos darão a oportunidade de expandir o mapa, fazendo-o se tornar sempre mais envolvente.

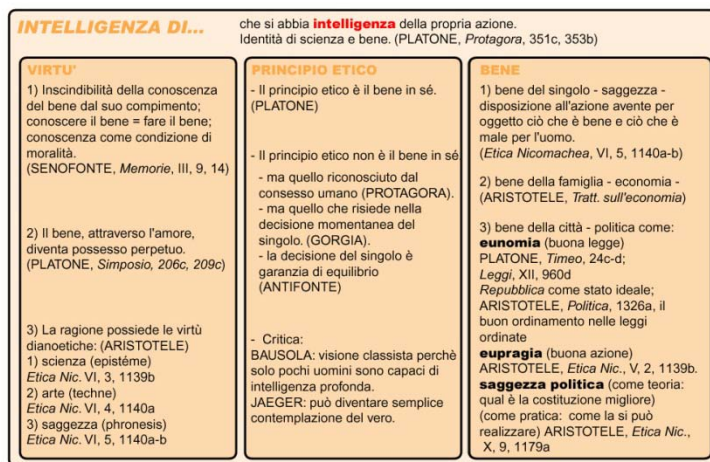
Os conceitos que passo a passo aparecem podem ser tratados ou por *conformidade* ou por *diferença*; por conformidade, quando procuramos similaridades, analogias, afinidades, contiguidade com os significados iniciais (por exemplo, o que significa liberdade e quais atividades humanas envolve, etc...); por diferença, quando se investigam os conceitos, explorando-os além das suas fronteiras, nos conceitos divergentes, discordantes, disarmônicos, aqueles que estão em contraste com os primeiros (por exemplo, comando difere de conselho ou máxima). Procedendo deste modo, aplicam-se outros conceitos como, por exemplo, inteligência, vontade e responsabilidade, termos que podem abrir mais saídas na direção de outros *horizontes* como, por exemplo, sanção e escolha (verificar escolha em Aristóteles, *Et. Nic.*, 3, 2, 1111b; ou escolha da mediedade, *Et. Nic.*, II, 6, 1107a 6).

Concentra-se então a analisar três ordens de dificuldade que se apresentam ao docente que quiser institucionalizar tal tipo de ensino, para concluir depois que cada real aproximação ao passado, cada pergunta que seja a ele posta, não pode nada mais do que ser mediada pelos problemas do sujeito que se aproxima da filosofia.

¹¹ A tal respeito, ver o volume de E. Damiano (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, SEI, Torino 1994.



A este ponto, no entanto, com a especificação dos termos, com a sua definição e com os seus envoltimentos, o trabalho está só no início; a função problemática não foi ainda ativada; cada problema, de fato, não leva somente a conceitos, mas os usa para argumentar; assim, é preciso agora ver, através dos textos dos filósofos, como cada conceito foi enfrentado pelos filósofos que tomaram posições diferentes sobre o mesmo tema. Assim, o mapa que estamos construindo com os estudantes se substancia com outras tramas que, ou já estão sob seu poder, ou são predispostas pelo docente; no primeiro caso, o mapeamento do problema é um empenho que sintetiza todo o trabalho desenvolvido no arco de uma fração de tempo anuale (com isso, envolvendo as capacidades de síntese do grupo em classe); no segundo caso, o mapeamento é a extrinsecação visual de um procedimento linear de tipo *skinneriano* que, passo a passo em que se desembaraça, expõe as implicâncias conceituais. Em um caso ou no outro, o mapa prosegue com referências a documentos filosóficos, como por exemplo:



A que servem os textos dos filósofos no trabalho multimídia se não a ser sintetizados, esquematizados, utilizáveis ‘à vista’ com a manifestação da sua argumentação, da sua tese inicial, do discurso de apoio, das refutações? Reescrever o documento não faria sentido (a tela já deve englobar tudo, e aquilo que sai da tela deve ser colocado como nova janela), nem se faria um trabalho a fundo se fosse referida uma só frase, ao menos que não fosse aquela sintomática incluindo o núcleo fundamental do pensamento do filósofo; melhor seria, no entanto, abrir uma janela sobre a argumentação suportada; com efeito, o trabalho que queremos construir com a multimedialidade está ligado de perto à problematização realizada pelos filósofos em torno de uma temática. O percurso pode se desenvolver sobre as vias que foram tratadas no curso do ensino mensal, quadrimestral, anual, no caso em que o trabalho se refira à recuperação sintática do programa realizado, ou sobre aquelas que pretende-se percorrer com a classe, no caso em que se queira enfrentar a temática pela primeira vez, com a ideia de alargá-la a uma sucessiva análise; em ambos os casos, é preciso não perder de vista o objetivo que se deve atingir, a problematização. A tal escopo, poderão ser colocados em jogo (seguindo os conteúdos) o princípio ético do bem que, para Platão, tem um valor forte, enquanto para Protagora, é aquele reconhecido pelo consenso humano (Platão, *Teeteto*, 172b); para Gorgia, ao contrário, o bem mora na decisão momentânea do sujeito (Diels, *FVS*, 82 B11, 1); esta última visão foi tão diretiva que, para Antifonte, se tornou a única a garantir um equilíbrio (Diels, *FVS*, 87 B44a, 21-25). Tudo isso, naturalmente, deve ser colocado ao interno do mapa, ao qual, então, se associará cada janela.

Um segundo nível de aprofundamento (crítico) pode ser atingido por meio do inserimento de leituras críticas a respeito; se pense, por exemplo, de um lado à avaliação de Bausola¹², que define classista a visão de quem considera inseparável o bem do conhecimento, enquanto somente poucos homens seriam capazes de usar a inteligência profunda, do outro lado está o julgamento de Jaeger¹³, que vê proteção a tal perigo enquanto a inteligência do bem poderia se tornar simples contemplação do verdadeiro.

Do conceito do bem se pode também partir para seguir uma via que analize o bem do indivíduo, aquele da família e aquele da cidade, e portanto teríamos uma nova expansão do mapa:

As expansões podem continuar, considerando que a problematização será tão mais envolvente quanto maior for o número de *visões* dos diversos autores (melhor seria dizer,

¹² Aristotele, editado por G. Reale e A. Bausola, Vita e Pensiero, Milano 1994 (*La teologia aristotelica*, pp. 57-58).

¹³ W. Jaeger, *Aristotele*, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. 541-543.

quanto maior for o número de *modelos de racionalidade* que regem as visões de cada autor); o seu confronto determinará o crescimento do problema. Nesta exemplificação, não quisemos conduzir ao fim um trabalho hipertextual; entedemos somente mostrar como é possível, partindo de um tema, traduzí-lo em um trabalho de esquematização sintética a mapas conceituais, úteis para a evidenciação dos eixos ou dos próprios entrelaçamentos de um problema; os problemas, de fato, não são nunca assim simples como parecem quando lemos as argumentações do filósofo; cada argumentação não examina todas as possibilidades, mas somente aquelas que o filósofo considera de mais fácil defesa enquanto críveis ou razoáveis, ou aquelas que podem ser refutadas com maior evidência.

O trabalho de problematização com a classe não se conclui, no entanto, com uma esquematização das posições de cada autor ou de cada modelo de racionalidade; ele deve ser enfrentado, se se quer que o ensino da filosofia seja filosófico, também do ponto de vista do sujeito, segundo uma leitura de tipo pragmático ou segundo aquele método zetético voltado a suscitar perguntas e a pôr problemas, mais do que direto, a concentra-se na apresentação de respostas provenientes dos outros; e assim a problematização aconteceria se colocássemos em paralelo as soluções dos filósofos com a própria visão de vida e, então, com um posicionamento argumentado; e a argumentação será tão mais possível quanto maior for o envolvimento enquanto se evidenciam os conceitos ao ilustrar o tema-problema. Trabalhar por mapas conceituais pode, assim, ensinar os jovens também a argumentar se, uma vez concluído o mapa, seja pedido a eles para defender, através do traçado que está em suas mãos, uma tese ou relato ou escolha, autonomamente.

Um esquema argumentativo do qual partir poderia ser o seguinte:

1. Problema: (é o colocar um tema em questão; no nosso caso “*obrigatoriedade normativa para todos ou autonomia moral do indivíduo?*”).
2. Tese: (eu estou convencido que...).
3. Descrição da situação de partida que provocou o surgimento da tese.
4. Antítese: (há, porém, quem diga que ...).
5. Argumento sustentado pela antítese (ao menos um, melhor até dois ou três; não mais, senão o interlocutor se cansa) (porque alguém sustenta que...).
6. Exemplos com apoio da antítese (intercalados aos argumentos ou em si mesmos) (de fato, por exemplo, se diz que...).
7. Objeções à antítese (com a conclusão que de a antítese está errada e então com a reconfirmação da tese) (eu sustento que a sua posição não é válida).

8. Reconfirmação da tese com argumentos de apoio (eu sustento, ao contrário, que.. porque...).
9. Exemplos de apoio à tese (de fato, se nós nos referirmos, por exemplo, a...).
10. Citação de pessoas dignas de confiança que tenham ou possam ter sustentado a tese.
11. Conclusão que foca a validade da tese.

Esquema de ajuda (para o estudante):

Estratégias eficazes são o inserimento de argumentos que:

- sejam divisíveis por uma grande maioria de pessoas,
- se baseiem em princípios de ordem geral,
- se refiram a pensadores autorais,
- citem textos fundamentais,
- se reportem ao comportamento de pessoas dotadas de força carismática,
- introduzam aspectos do problema às vezes deixados de lado,
- usem a ironia socrática com a qual possam desmontar as posições do adversário.

Seguindo o esquema precedente, o estudante, primeiro sobre o papel, e depois com a ajuda do instrumento multimídia, poderá criar, a seu gosto, janelas que se coletem, para fazer com que a sua argumentação, coleando-se também a teses de pensadores autorais, possa se desenvolver denunciando o seu posicionamento.

Qual valor adicional foi dado ao ensino comum com este trabalho multimídia?

Não gostaria de repetir aqui o quanto disse em uma demonstração apresentada certo tempo atrás¹⁴, mas gostaria de destacar que a conciliação entre ensino da filosofia e multimídia não é imediata; esta existe se há em comum a lógica da pesquisa e da projetualidade, se o produto favorece a capacidade de argumentação do sujeito e a sua aproximação problemática à realidade, com a sucessiva reflexão e a subsequente discussão dos pressupostos do saber; se gera interatividade, entendida como possibilidade de descoberta de outras formas de comunicação que colocam em jogo um crescente e sempre mais aperfeiçoado reconhecimento; se são ativados novos sistemas de representação gráfico-simbólicos, procedimentos de elaboração mental a uma taxa de plasticidade operativa elevada de tal forma, capazes de orientar na direção de uma auto-aprendizagem a alta função cognitiva. Em todos esses casos, faz sentido falar de multimídia no ensino da filosofia, e me

¹⁴ Trata-se do artigo *Multimedialità e insegnamento della filosofia* publicado em *Prospettiva EP*, Nuovi orientamenti di didattica della filosofia, n. 4, Bulzoni editore, Roma 2002.

parece que, operando no modo exposto acima, não estejamos longe; pelo contrário, ativa-se aquele método que possibilita ao docente transitar da *lição catedrática* ao *laboratório didático*¹⁵, que mais facilmente pode dar conta do esquema presente na mente do estudante, possibilitando também a livre associação produzida pelo sujeito ao apresentar-se com nova vestimenta. É nessa perspectiva que o instrumento hipertextual se torna útil porque, diante dos problemas que se repropõem, convida-se o sujeito a reconsiderar de forma pessoal, estimulando-o a pesquisar outras respostas, novas vias e novos significados, novos modos de aproximação, e, autointerrogando-se, a compreender que existem outros modelos de racionalidade; que cada solução encontrada é uma das tantas que podem decifrar a verdade, mas que nenhuma a abraça totalmente.

As estradas ofertadas pelo instrumento multimídia são múltiplas; percorrê-las poderia não acabar nunca, como nunca estão concluídos os problemas, que se endereçam um ao outro, abrindo às vezes espirais na direção de outros horizontes, às vezes abismos que não podem ser ignorados. A saída hipertextual, necessariamente, é delimitada dentro de fronteiras bem claras, para evitar que os estudantes se abituem às contínuas expansões, talvez perdendo de vista a especificidade do problema. De fato, são tantos os conceitos que aparecem ao interno de cada tema, que poderiam até mesmo fazer nascer múltiplos mapas colaterais, não só sobre conteúdos ou metodologias, mas também metacognitivos, de segundo nível, incluindo as estruturas a que os conceitos filosóficos se refazem como, por exemplo, aqueles que dizem respeito aos conceitos de contraposição, de refutação, de contraditoriedade (verificar Aristóteles, contrários, contraditórios), etc... Se então os estudantes, além de ter apredido sobre filosofia, se sentirão apaixonados pela reflexão filosófica, bem venha a ductilidade do meio multimídia como instrumento, ou no lugar da comum 'lição feita de palavras'!

A avaliação

Entre as várias ordens de problemas didáticos sobre os quais os estudiosos se concentraram nos últimos cinquenta anos, não é estranho aquele docimológico; e todos, ou quase todos, concordam com um fato: que a avaliação não pode ser desvinculada do

¹⁵ Sobre a prática de laboratório na disciplina filosófica, ver o artigo de F. C. Manara, *Imparare il mestiere di pensare. La progettazione di un laboratorio di Filosofia*, em «Bollettino della SFI», n° 172, gennaio-aprile 2001, pp. 34-63, rico em notas com referências a volumes e a artigos sobre a multimídia, compreendendo uma bibliografia específica que aqui não está reportada; ver também o seu artigo no site <<http://www.farefilosofia.net/corso.htm>>; ver também o artigo de E. Ruffaldi, *L'insegnamento della filosofia in Italia*, principalmente na parte em que se concentra na descrição do laboratório como atividade que endereça a classe a se tornar 'comunidade de pesquisa' (<www.farefilosofia.net>).

desenvolvimento total do programa de ensino de cada docente; não existe uma avaliação asséptica, impessoal, fria que funcione com todos os métodos de trabalho nem com todos os conteúdos; cada prática produz reações que devem ser avaliadas com base nas condições históricas e na situação cultural, amadurecidas precisamente naquela classe, durante aquele ano escolar, com base naqueles conteúdos particulares expostos com os instrumentos que foram utilizados e com o método que foi adotado. Nenhum critério de avaliação pode ser exportado *sic et simpliciter* de um setor a outro, como se fosse a panacéia sempre cercada e agora descoberta; isso funciona ao interno de uma estrutura bem definida e deve fundar-se sobre aquilo que se vem desenvolvendo e principalmente sobre como foi proposto. Avaliação, assim, tem relação estreita com disciplina e método, projeto e realização.

O discurso em torno da avaliação se intercepta assim com outras especificidades. Por isso, quando se fala de julgamento avaliativo, é necessário que esse seja referido ao próprio projeto didático; e este último não poderá estar presente só implicitamente na mente do extensor, mas deverá estar explicitamente expresso, ‘preto no branco’; somente se isso for explicitado, poderá, de ano em ano, ser modificado, porque é inevitável que a um docente, na própria programação, qualquer coisa possa ser esquecida; que o cânone classificatório apresente alguma imperfeição ou que tenha necessidade de uma correção. Assim se apresenta a necessidade de uma experimentação contínua dos cânones de julgamento que cada docente opera porque é deles que nasce a nota.

Se avaliação e método são entidades que se referem uma à outra, as provas de verificação não poderão não levar em conta a orientação que foi seguida na aproximação didática e assim não poderão ser imitadas por outras; essas deveriam nascer ao interno do mesmo projeto que cada docente faz no início do seu percurso, deveriam entrar na sua programação pessoal. Não podemos dizer que não podem ser mudadas por outros, mas estas últimas deveriam funcionar como estímulo para dar vigor à reprojecção do indivíduo para que ele invente as suas próprias, reproduza-as ou recrie novas e pessoais. Do quanto é ofertado por outros, é necessário assimilar somente aquilo que incide no próprio método, aprendendo então a planificar provas avaliativas que, insistindo sobre as próprias operações didáticas, se enquadrem naquele percurso preciso metodológico-didático que é típico de cada docente. Formas onicompreensivas de verificação me parecem estar longe da prática de quem professe uma mentalidade aberta ou de quem seja desejoso de crescer com o avançar da sua prática.

Quando a Comissão Brocca advertia que era necessário fazer uso de numerosas verificações, destacava a necessidade de que o docente soubesse distinguir entre *verificações formativas* ‘tempestivas e frequentes, sendo finalizadas na recuperação das carências, e

avaliações sintéticas, que se referem aos níveis cognitivos atingidos nas fases conclusivas'. Advertia assim o docente sobre a oportunidade de distinguir tudo aquilo que diz respeito à formação por quanto se relacione com a *informação*; um bom docente desde o início do ano já deveria confrontar-se com aquilo que quer que os estudantes conheçam ao final do percurso (informação) e aquilo que deseja que eles se tornem (formação); são dois os níveis que saem daquilo que foi sublinhado, aquele cognitivo e aquele comportamental (não no sentido de conduta - que se traduz com uma nota, normalmente com o clássico 'nove' porque o 'dez' ofenderia os estudantes): *saber* e *ser*. Mas estes dois níveis direcionam a expressão no *fazer*; portanto é daquele fazer que os estudantes deverão ser avaliados, com base nos níveis amadurecidos seja com relação às finalidades, seja com relação aos objetivos preestabelecidos; conhecimentos e habilidades tais, por exemplo, como aquelas lógico-argumentativas, típicas do 'filosofar'. Em efeito, se a finalidade do ensino é aquela kantiana de 'fazer filosofar' o estudante e se se considera a escola hermenêutica, que convida a 'confilosofar', as verificações *em curso* e *finais* não poderão não dar conta da aquisição destas capacidades, nem das possibilidades que o estudante atinja, no seu crescimento, ao se auto-avaliar, o promover e desenvolver daquela capacidade crítica metacognitiva que, por excelência, está além de cada disciplina, como finalidade de todo ensino médio.

Mas há um segundo ponto a ser contemplado, que frequentemente não é considerado, talvez por medo de abrir discussões: o fato de que cada verificação, considerada pelo docente como avaliação do crescimento do estudante, é sempre um julgamento que se dá seja sobre quanto uma pessoa tenha aprendido, seja sobre como o aprendeu; e não só, mas também sobre que coisa e como o foi comunicado; é, ou seja, neste último significado, um julgamento sobre como o docente conseguiu entrar na mente e na personalidade do estudante para fazê-lo compreender aquilo que queria transmitir a ele; é definitivamente um julgamento que cada um realiza sobre o seu modo de ser como professor. De fato, o que a verificação mede? Quanto o estudante sabe e como o sabe exprimir; mas, em tudo isso, é talvez estranho o método de trabalho do docente? O resultado obtido não é talvez a consequência direta do próprio modo de colocar os conteúdos? Então, é preciso vigiar muito e procurar programar desde o primeiro dia a própria atividade didática, consciente de que é fundamental, antes de tudo, o conhecimento de quanto, no arco do ano, se produzirá; e não é secundária a clareza na apresentação de cada conteúdo do programa; deste modo, a avaliação se inserirá muito mais conscientemente ao interno do próprio percurso porque ela conterà desde a projeção inicial tanto a funcionalidade dos instrumentos utilizados, quanto a sua organização didática e o seu efeito sobre o estudante, que aprende variadamente porque foi solicitado variadamente.

Sujeitos como somos à tipologia da quantidade, já definida por Aristóteles como categoria do real e depois por Kant como estrutura da nossa mente, os docentes italianos frequentemente não põem nem mesmo em discussão as circulares ministeriais que convidam a traduzir as qualidades do estudante em quantidades numéricas, referidas ou não à classe, ou ao crescimento de cada indivíduo sob exame; e assim os estudos sobre as quantificações avaliativas, as tabelas de comparação numérica, são desperdiçadas. Infelizmente, sobre essa via é necessário que se insira também quem não está completamente de acordo com aquele assunto quantitativo, que na teoria deveria definir e exprimir a personalidade do estudante.

Na pesquisa de instrumentos avaliativos, não falta quem tenha pensado de mudar os critérios de outras disciplinas e de outros métodos, atribuindo a preferência àqueles que pareciam trazer consigo um caráter de objetividade, esquecendo talvez que esse caráter pode também não ser assim objetivo como à primeira vista poderia parecer, podendo ele depender de ideias da mesma época na qual ele surgiu e ser, então, colocado sob as mudanças próprias do tempo, como a história nos ensina. Quem não lembra de Lombroso, quando pensava em avaliar uma pessoa pelos seus caracteres fisionômicos? Se voltamos atrás na história e lemos *A vida pitagórica* de Giamblico, nos encontramos diante de um testemunho daquilo que acontecia na mesma escola pitagórica: o ingresso de um novo adepto era determinado por um julgamento que nascia de um atento exame. Isso consistia não tanto em provas objetivas, mas sim em uma informação precisa sobre o passado do jovem, sobre o seu relacionamento com seus pais, com os parentes, com os amigos, sobre as suas ocupações e, não menos importante, sobre a avaliação do seu aspecto fisionômico porque, segundo Pitágoras, disso podia-se chegar aos traços da alma. Mas como um exame, mesmo se atento, podia dar lugar a um erro de avaliação, Pitágoras, para não errar no aceitar ou no recusar o novo adepto, o controlava por três anos, mantendo-o às margens da comunidade; depois, por outros cinco, o obrigava a dar provas de autocontrole fazendo-o manter a língua sob freio, para estar em completo silêncio. O treinamento terminava com um prudente julgamento. Esse procedimento em julgar uma pessoa, que segundo Pitágoras era o mais válido para verificar a força de vontade do sujeito e a sua intenção em propor-se para entrar na sua escola, pode talvez ser exportado sem modificações e aplicado em outros campos?

A mutação feita por outros sobre um critério de julgamento é, às vezes, um erro imperdoável; mas também a pesquisa da avaliação objetiva talvez não o seja de menos. Tal pesquisa de objetividade nos faz voltar talvez a 1845, quando em Boston, na escola superior, os velhos exames orais foram substituídos pela introdução de provas escritas: nasciam os *testes*, ou seja, provas objetivas que deveriam expor a preparação do estudante. A ideia era de

atingir um ‘julgamento coerente e objetivo’ por meio de uma descrição articulada dos sujeitos submetidos à observação.

Ao final do século, consolidaram-se os estudos de ‘psicologia experimental’ realizados por Weber e Fechner que colocavam em relação, digamos científica, o estímulo produzido por um corpo externo com a sensação produzida ao interno do indivíduo. Neste sentido, o psicólogo francês Alfred Binet (estamos em 1904) iniciou a elaboração de um instrumento que os permitisse de recuperar aquelas crianças que necessitavam de intervenções direcionadas, por possuírem algum retardamento; essa foi a reprojetação do teste em chave psicológica.

Hoje são muitos os docentes que o utilizam, também ao interno das disciplinas escolares, a fim de avaliar ‘objetivamente’ os estudantes; e assim, seguindo o mito da objetividade, aparecem testes estruturados para a medição do rendimento ou para o controle do comportamento. Se com os primeiros, busca-se testar as verdadeiras competências além dos lucros, ou seja, a capacidade de um indivíduo de desenvolver corretamente algumas tarefas, com os segundos se entende expor, com uma avaliação numérica, as modalidades comportamentais do sujeito diante de uma prova.

É preciso, porém, fazer uma precisção: a busca da objetividade pode, com frequência, confundir as ideias de quem a exige; visto, de fato, que a incidência do observador não seja influente, a correta medição poderia não ser objetiva em absoluto enquanto, mesmo que o idealizador das provas assegure aos dados o mais alto coeficiente de neutralidade, essas provas poderiam se concentrar na descrição somente de algumas das variáveis do sujeito; e então o grau de neutralidade poderia também resultar baixo quando as possíveis variáveis não fossem todas neutralizadas. A objetividade parece ser mais um mito, uma miragem imposta pela matematização quantitativa do real que a verdadeira descrição de um sujeito sob exame.

Melhor então é falar de uma ‘boa, correta, consciente, crítica’ medição que, para ser representativa do sujeito avaliado, siga alguns critérios, como aqueles da *confiabilidade* (submetendo o sujeito a numerosas verificações *em contínuo*), de *confirmação avaliativa* no tempo (submetendo-o à prova com múltiplos instrumentos de verificação - devem ser mudados então também em relação às diversas características dos estudantes), de *avaliação* (que messa próprio aquilo que quer medir).

Os *testes* parecem possuir estas características, mas é preciso prepará-los, cadenciando-os sobre a própria disciplina, sobre os conteúdos expostos e sobre o método atuado, não tanto pegando emprestado de outros; os *testes impróprios* podem servir somente como exemplo para uma reprojetação pessoal.

Certamente não todos estão em poder de conhecimentos docimológicos tais para realizar *testes* válidos cadenciados sobre o próprio percurso e sobre o próprio método; mas, admitido que isso aconteça, o problema da avaliação ainda não está, a este ponto, resolvido, enquanto se faz necessário proceder além e refletir sobre os dados em poder do docente nos dias que se seguem à correção dos testes; ou seja, perguntar-se que coisa seja aquela que o docente tem entre as mãos depois de qualquer verificação. Ele obteve uma *pontuação grosseira*, ou seja, um numerozinho resultado da soma de cada fração de cada resposta de um estudante; poderia pensar que esse seja já o ponto de chegada. Mas não é assim; se se é animado pelo desejo de objetividade, é necessário que aquela *pontuação grosseira* seja trabalhada, ou seja, que seja submetida primeiro a uma *investigação global* e depois a uma *estatística*.

A *investigação global* serve para comparar a *pontuação grosseira* com as provas dos outros sujeitos ou de cada sujeito com si mesmo no tempo; e pode-se fazer isso através da aplicação de alguns indicadores; os mais conhecidos são: a *série*, ou seja, o indicador que dá a medida da dispersão dos resultados, e que indica se se está diante de um grupo homogêneo ou não (colocamos como exemplo que as pontuações vão de 37 a 78; a série é 42 que resulta de $78-37=41$; $41+1=42$); a *moda*, que indica a pontuação com frequência mais elevada (imaginemos que a pontuação 45 se repita cinco vezes, marcando assim a frequência mais elevada); a *média individual*, enfim, que permite verificar se a última *pontuação grosseira* está abaixo ou acima desta média (ou seja, a soma da pontuação obtida na última prova com todas as outras provas anteriores, comparada com cada prova).

A *avaliação estatística* serve para dar confiabilidade maior aos resultados anteriores e faz com que o resultado do indivíduo seja mais significativo também em relação ao grupo em classe em que o sujeito está inserido, mas principalmente em relação aos seus níveis de partida. As operações a serem realizadas serão: a) o cálculo da *média da classe* (ou seja, somar todas as pontuações dos estudantes e dividi-la pelo número das provas) que permite considerar a que ponto a classe tenha chegado na sua coletividade; b) o cálculo das *diferenças da média* (ou seja, a diferença entre a pontuação individual e a pontuação média) que permite de situar objetivamente cada estudante em relação aos outros colegas; c) o cálculo dos chamados *ponto zeta* (ou seja, a pontuação grosseira menos a pontuação média, todas divididas por sigma); isso nos dá a diferença média do sujeito em relação à classe; d) o cálculo do *sigma* (ou seja, a raiz quadrada da soma das diferenças ao quadrado dividido pelo número das provas consideradas) que indica o desvio quadrado médio das diferenças.

Toda essa série de contas, com os seus resultados padrões, poderá expor, ao fim, o

lugar ocupado pelo estudante em relação àquele dos outros sujeitos da classe, permitindo assim de comparar os resultados de diferentes grupos ou aqueles do mesmo grupo em momentos diferentes, de acertar os progressos ou os regressos também em relação à própria ação didática; em efeito, quando os resultados negativos superassem aqueles positivos, a atividade do docente evidentemente deveria ser revista enquanto não demonstrou encaixar-se na realidade efetiva do grupo em classe, necessitando assim de uma revisão ou de uma reprogramação didática.

Tenho o temor de que todos esses cálculos, que deveriam ter à objetividade de um julgamento final, não só não sejam de hábito cotidiano dos docentes, mas também tragam já em si um error fundamental: com frequência, de fato, na busca da objetividade, interpretam-se os termos *verificação* e *avaliação* como dois sinônimos intercambiáveis e por isso numericamente exprimíveis através de uma medição conseguida pela média matemática das provas atribuídas; mas talvez em docimologia não seja próprio essa a ótica correta da qual partir para a realização de testes objetivos.

A literatura especializada faz uma rigorosa distinção entre os dois termos. Quanto à ‘verificação’, ela entende o processo de quantificação que é obtido a partir das respostas dadas pelo estudante a uma série de perguntas que lhe foram colocadas (é um acerto de dados, uma indicação final da pontuação realizada por cada estudante submetido a uma ou mais provas); por sua vez, por ‘avaliação’ ela entende aquele *quid* que vai além da simples medição, que vai além da interpretação estatística dos dados quantificados, que procura mediar aquela quantificação com toda a complexidade dos fatores próprios de cada aluno, em referência ao seu nível na partida, ao seu crescimento e a todo aquele conjunto que emerge da complexa personalidade do sujeito ao qual, se a medição pode resultar idêntica para dois sujeitos, não se pode dizer que a avaliação deva ser a mesma para os dois.

Assim se expõem os erros mais frequentes no âmbito escolar, realizados principalmente por quem acredita ter atingido a objetividade com o simples registro dos dados quantificados; não basta registrá-los, é preciso mediá-los com a situação global da pessoa e então exprimí-los com um julgamento mais elástico, respeitando os resultados obtidos com relação à classe e ao crescimento emerso das provas do estudante, julgado seja em relação a quanto tenha dado quanto em relação a quanto podia dar.

Como se vê, a avaliação escapa à quantificação numérica inserindo-se com maior benefício em um julgamento feito de adjetivos e de substantivos, mais do que de números, mesmo se parece que o Ministério da Instrução Pública ultimamente, com as gaiolas numéricas que inventou, tivesse sob mira uma objetividade pura, válida para todos os

estudantes de todo o território italiano; em efeito, para a medição das capacidades dos estudantes que enfrentaram o *exame de maturidade* (o *novo exame de Estado* como televisivamente o nosso ministro o chamou, corrigindo um entrevistador) a comissão não era mais livre para interpretar as várias personalidades dos estudantes na sua globalidade, mas devia ater-se escrupulosamente a um esquema dividido em pontuações numéricas que eram resultantes da soma das notas atribuídas pelo Conselho de Classe, desde o êxito de cada prova escrita, até aquelas orais, cada uma das quais trazendo um mínimo e um máximo dentro dos quais a comissão deveria permanecer. Estou certo de que, mais cedo que tarde, serão mudadas, sempre em sinal da objetividade numericamente expressa.

Uma reflexão final

A escola hoje tem muita necessidade de profissionalismo porque não se pode entregar ao estudante a leitura do manual sem ter sondado o filósofo através das suas palavras; seria como confiar naquilo que dizem os outros sem ter a possibilidade de verificar por si mesmo aquilo que nos foi dito; seria como, ao invés de ler diretamente *Camões e o Jau* ou *Primaveras* de Casimiro José Marques de Abreu, acreditar naquilo que dizem sobre ele; seria como rejeitar a leitura do poema *O navio negreiro* de Antônio de Castro Alves para ler somente o resumo.

E bem, se queremos que os nossos estudantes cresçam, é necessário pôr em suas mãos os textos autênticos. Mas há o perigo de que, sem uma programação do docente, esta leitura não produza frutos. De fato, é preciso que o professor saiba escolher as passagens dos filósofos em conformidade com o escopo final que se queira atingir; portanto se é o crescimento ético dos jovens que interessa, então a escolha dos textos deverá ser cadenciada sobre esse escopo. Se, ao invés, se quer fazer com que os estudantes cresçam em torno aos temas da epistemologia para fazer com que também na ciência eles vejam não tanto a verdade absoluta, mas uma momentânea aquisição de confiabilidade na leitura da realidade, então os textos serão diferentes daqueles primeiros. Aqui se expõe o profissionalismo do docente, conhecedor do pensamento dos filósofos que abordará, mas antes de tudo, capaz de escolher, porque não há necessidade de que todos os filósofos sejam explorados. Bastam aqueles que saibam desenvolver nos estudantes a vontade de pesquisar, o desejo de exploração, a aspiração de "confilosofar", para ir sempre mais além no seu próprio pensamento. Porque estudar os filósofos deve significar reencontrar em si mesmos a ambição de tornarem-se

homens pensantes, homens que refletem a partir da maravilha do ser, da beleza do criado e da harmonia do real, no qual eles devem se reencontrar sempre renovados.

DIDACTICS, METHODOLOGIES AND EXPERIENCES CONCERNING THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN THE SECONDARY SCHOOL

Abstract

In Italy there was a great debate about two sides of the same coin. The coin was the teaching of philosophy; the two sides were about “what”, i.e., the history of philosophy or the problems which philosophy has been through. Eventually, we went from “what” to teach to “how” to teach, and therefore, the methodology became a topic of debate. From this debate several methodological approaches arose: teaching by objectives, by concept maps, or by using a survey (check the volume by Girotti, *Discorso sui metodi*). But the methodological subject produced the question “why teaching philosophy?”, and thus we wondered if it would be correct to restrict ourselves to a discipline isolated from the others (monodisciplinarity) or to connect it with the knowledge, and how to do it (multidisciplinarity, pluridisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity). The methodological debate led us, in the foreground, beyond knowledge (after all, important base of knowledge), especially to the ability and the skills on which the school strives today to determine which they are and to exemplify how to get students to absorb them. Another part of the paper discusses an example of how one can teach by concepts, through the analysis of the theme: “mandatory rules for all or moral autonomy of the individual?”. The concluding part of the paper is restricted to the consideration of the great problem of the evaluation.

Keywords: Transdisciplinarity. Trasversality. Skills. Problematization.

Referências

ARISTOTELE. A cura di G. Reale e A. Bausola, Vita e Pensiero, Milano 1994.

ARISTOTELE. *Ethica Nicomachea*, Bompiani, Milano 2000.

BIANCHI, Anna M. *Modelli didattici e insegnamento della filosofia* - “Insegnare filosofia”, anno III, n.1 (novembre 1998), pp. 8-17.

BIANCO, F. *Insegnamento della filosofia: metodo ‘storico’ o metodo ‘zetetico’?*, «Paradigmi», 23, 1990.

BINET, A. *Etude expérimentale de l’intelligence*, Schleicher, Paris 1903.

CALCATERRA, R. M. *L’insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche*, Schena, Fasano 1994.

CARNAP, Rudolp. *Logische Syntax der Sprache*, Springer, Wien (tr.it. *La sintassi logica del linguaggio*, Silva, Milano). 1961.

Castaldini - Gamberini – Rinaldi, "Per un lessico comune: competenze - capacita' – conoscenze". Disponível em: <www.athenafilosofia.eu>.

DAMIANO, E. (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, SEI, Torino 1994.

GIROTTI, Armando. *Discorso sui metodi*. Pensa edizioni, Lecce 2005.

----- *Insegnamento della filosofia, dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova 1996.

----- *Multimedialità e insegnamento della filosofia* in Prospettiva EP, Nuovi orientamenti di didattica della filosofia, n. 4, Bulzoni editore, Roma 2002.

JAEGGER. W. *Aristotele*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

KANT, I. *Reflexionen zur Anthropologie*, XVI, 66. tr. it. P. Chiodi, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, TEA, Torino 1995.

MANARA, F. C. *Imparare il mestiere di pensare. La progettazione di un laboratorio di Filosofia*, in «Bollettino della SFI», n° 172, gennaio-aprile 2001.

MORRIS, C.W. *Lineamenti di una teoria dei segni*, Paravia, To. 1954; *Segni, linguaggio e comportamenti*, Longanesi, Mi. 1963; riedizione di *Lineamenti di una teoria dei segni*. Editore Pensa Multimedia, Lecce, 2009.

NEGRI, E. De. *Fenomenologia dello Spirito*, E. De Negri, La Nuova Italia, Firenze, 1960.

PALAMIESI, F. *I programmi modulari nei progetti del Consiglio d'Europa*, *Continuità e scuola*, 5 (1992).

PLATONE. *Teeteto*, Laterza, Bari 2010.

KRANZ, Walter. Repertorio di fonti: Diels, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Berlino 1903, VI ed., Weidmann, Berlino 1952.

RUFFALDI, E. *L'insegnamento della filosofia in Italia*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

Recebido em: março de 2012

Aprovado em: abril de 2012