

24/10/12  
v.18+2

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
DOUTORADO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:  
SENDAS PERCORRIDAS**

CIPRIANO CARLOS LUCKESI

Biblioteca MA - PUCSP



100011241

Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutor em Filosofia da Educação.

VOLUME I



SÃO PAULO, 1992

A  
Sandra e Márcio,  
filhos da vida.

A  
Maria Antonieta,  
juntos, oferecemos dois filhos à  
vida.

Aos  
que amei e que me amaram ao longo de  
minha existência.

Aqueles  
que, como eu, sonham com o  
alvorecer.

**AGRADECÔ:**

a Carlos Roberto Jamil Cury que, desde a primeira hora do meu ingresso no doutorado, aceitou-me como seu orientando. Sinto-me grato pelo companheirismo e pelo profissionalismo com que sempre esteve atento ao meu trabalho.

aos professores com os quais tive oportunidade de conviver durante os estudos acadêmicos do Doutorado na PUC de São Paulo: Antonio Joaquim Severino, Dermerval Saviani, Evaldo Amaro Vieria, Octávio Ianni.

aos colegas de curso Ana Maria, Gasparim, Elizabeth, Bernadete, Beatriz, Dorothy, Paulo Ghiraldeli, José Geraldo, Marlúcia, que sempre estiveram atentos aos meus processos de estudo, criticando, sugerindo, mas, sobretudo, garantindo apoio, cuidado e carinho.

aos amigos --- são muitos para citá-los --- que seguiram o meu caminho no decorrer do Doutorado, oferecendo ajuda, cuidados e, sobretudo, atenção.

## **RESUMO**

Na presente tese tratamos da avaliação da aprendizagem escolar em sua configuração nas pedagogias modernas e contemporâneas assim como na prática da escola brasileira de 10. e 20. graus. Para essa abordagem, tomamos como centro de atenção a administração do poder, no nível micro da pedagogia e da escola, cujo objetivo é o disciplinamento do educando, na perspectiva da formação do seu caráter, além da qualificação de sua aprendizagem.

Para estudar essa temática nas pedagogias, trabalhamos com as correntes pedagógicas classificadas em tradicional, escolanovista e tecnopedagógica; na tradicional, estudamos a avaliação da aprendizagem nas concepções jesuítica, comeniana e herbartiana; na escolanovista, as concepções montessoriana e deweyana; na tecnopedagógica, as concepções tyleriana, bloomiana e gronlundiana. No ensaio que produzimos sobre a configuração da avaliação da aprendizagem na escola brasileira de 10. e 20. graus nos servimos de dados de recentes pesquisas sobre esse tema partir de entrevistas com professores e especialistas em educação.

As conclusões a que pudemos chegar é de que a avaliação da aprendizagem tem servido para propor e encaminhar o disciplinamento dos educandos: a pedagogia tradicional propõe um disciplinamento externo e aversivo, formando o educando submisso; escola nova propõe o disciplinamento interior, na perspectiva de possibilitar o desenvolvimento livre e criativo da criança e do jovem; a tecnopedagogia pretende um disciplinamento externo pelo controle comportamental, tendo em vista modelar o educando.

Em nossa prática escolar, somos herdeiros principalmente da pedagogia tradicional, processando uma avaliação da aprendizagem externa, aversiva e autoritária, numa perspectiva de submissão disciplinar do educando. Assim sendo, no geral, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se um lugar especial de administração do poder no nível micro da relação pedagógica e da escola.

## **ÍNDICE**

### **INTRODUÇÃO**

<b>1. Objeto e enfoque desta investigação</b>	<b>01</b>
<b>2. Educação em geral e educação escolar como mediações da formação do caráter do estudando</b>	<b>06</b>
<b>2.1. Educação e formação do caráter</b>	<b>06</b>
<b>2.2. Escola como mediação na formação do caráter</b>	<b>12</b>
<b>2.3. Avaliação da aprendizagem e formação do caráter</b>	<b>30</b>
<b>3. A microfísica do poder como recurso metodológico de abordagem da avaliação da aprendizagem escolar</b>	<b>33</b>
<b>4. A construção desta investigação</b>	<b>40</b>

### **PRIMEIRA PARTE**

#### **CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NAS PEDAGOGIAS MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS**

<b>Introdução</b>	<b>53</b>
-------------------	-----------

#### **CAPÍTULO I**

<b>Avaliação da Aprendizagem Escolar na Pedagogia Tradicional: uma mediação do disciplinamento</b>	<b>57</b>
--	-----------



1. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Pedagogia Jesuítica: controle para a construção disciplinada do cristão católico defensor brilhante da fé	64
1.1. A <i>Ratio Studiorum</i> : normatização da prática pedagógica jesuítica	69
1.2 Avaliação da aprendizagem escolar na pedagogia jesuítica	81
1.3. Concepção pedagógico-didática jesuítica: contexto das prescrições para a avaliação da aprendizagem escolar	109
1.3.1. A pedagogia jesuítica	110
1.3.2. O currículo da formação jesuítica	122
1.3.3. Recursos didáticos para o ensino	127
1.4. Avaliação da aprendizagem e proposta pedagógico-didática jesuítica	142
2. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Pedagogia de Comênio: construção do cristão sábio, virtuoso e piedoso	148
2.1. Avaliação da aprendizagem escolar em Comênio	154
2.2. Concepção pedagógica de Comênio como contexto de sua proposta para a avaliação da aprendizagem escolar	169
2.2.1. Concepção pedagógica de Comênio	169
2.2.2. Organização escolar e curricular	179
2.2.3. Recursos metodológicos para o ensino	184
2.3. Avaliação da aprendizagem e proposta pedagógico-didática de Comênio	195
3. Avaliação da Aprendizagem em Herbart	199
3.1. Avaliação da aprendizagem escolar em Herbart	204
3.2. A pedagogia de Herbart como contexto de seu entendimento negativo dos procedimentos de avaliação	207
3.3. Avaliação da aprendizagem e concepção pedagógica em Herbart	225

4. Considerações Finais sobre a Pedagogia Tradicional:  
avaliação da aprendizagem escolar e propostas pedagógicas 228

## CAPÍTULO II

*Avaliação da Aprendizagem Escolar na Pedagogia da Escola Nova:  
formação da disciplina interna* 236

1. Avaliação da aprendizagem escolar em Maria Montessori: meio  
auxiliar do processo de educar a criança para o livre  
desenvolvimento 250

1.1. Maria Montessori e a Escola Nova 250

1.2. Avaliação da Aprendizagem Escolar em Maria Montessori  
254

1.3. Concepção pedagógico-didática de Maria Montessori 260

1.3.1. Concepção pedagógica 260

1.3.2. O professor na pedagogia montessoriana 274

1.3.3. A questão do método de ensino em Montessori 277

1.3.4. Os conteúdos e materiais didáticos 279

1.3.5. A escola montessoriana 282

1.4. Avaliação da aprendizagem e concepção pedagógica em Maria  
Montessori 283

2. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Pedagogia de John  
Dewey 287

2.1. John Dewey e sua proposta pedagógica 287

2.2. Avaliação da aprendizagem escolar em John Dewey 294

2.3. Concepção pedagógica e direção do ensino em John  
Dewey 308

2.3.1. Concepção pedagógica 308

2.3.2. A experiência como conteúdo da instrução 314

2.3.3. Liberdade e controle no processo educativo	32 <i>i</i>
2.3.4. O professor e a relação professro-aluno	32 <i>6</i>
2.3.5. Recursos metodológicos para o ensino	33 <i>i</i>
2.4. Avaliação da aprendizagem e concepção pedagógica em Dewey	34 <i>4</i>

3. Avaliação da aprendizagem escolar na pedagogia da Escola Nova	34 <i>6</i>
--	-------------

### **CAPÍTULO III**

<i>Avaliação da Aprendizagem escolar na Tecnopedagogia: disciplinamento pelo controle eficiente</i>	353
---	-----

1. A tecnopedagogia: emergência e características	353
---	-----

1.1. Emergência da tecnopedagogia	353
-----------------------------------	-----

1.2. Características da tecnopedagogia	36 <i>1</i>
--	-------------

2. Avaliação da aprendizagem escolar na tecnopedagogia	368
--	-----

3. Avaliação da aprendizagem em Ralph W. Tyler: a construção de comportamentos finais	373
---	-----

3.1. Tyler e seu pioneirismo nas proposições sobre avaliação da aprendizagem	373
--	-----

3.2. Avaliação da aprendizagem em Tyler	376
---	-----

3.2.1. Compreensão e estrutura da avaliação da aprendizagem	376
---	-----

3.2.2. Procedimentos da avaliação da aprendizagem	38 <i>1</i>
---	-------------

3.2.3. Uso dos resultados da avaliação da aprendizagem	385
--	-----

3.3. Concepção pedagógica e desenvolvimento curricular em Ralph W. Tyler	387
--	-----

3.4. Avaliação da aprendizagem e concepção pedagógica em Ralph Tyler 397

4. Avaliação da Aprendizagem em Benjamin S. Bloom: a construção dos comportamentos ao limite do domínio 400

4.1. Bloom um continuador de Tyler 400

4.2. Concepção pedagógica em Bloom 405

4.3. Avaliação da aprendizagem escolar em Bloom 410

4.4. Avaliação da aprendizagem escolar em Bloom e sua concepção pedagógica 416

5. Avaliação da Aprendizagem Escolar em Norman E. Gronlund: comprometimento com o limite do domínio e abertura para o desenvolvimento 418

5.1. As heranças tyleriano-bloomianas e o passo para a avaliação para o desenvolvimento 418

5.2. Funções da avaliação da aprendizagem 424

5.3. Princípios a serem levados em conta na elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem 429

5.4. Avaliação da aprendizagem para o domínio e para o desenvolvimento 436

5.5. Considerações finais sobre as propostas de Gronlund 444

6. Síntese Compreensiva da Avaliação da Aprendizagem na Tecnopedagogia 446

CONCLUSÃO DA PRIMEIRA PARTE 452

## **SEGUNDA PARTE**

**CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BRASILEIRA  
(UM ENSAIO) 463**

### **CAPÍTULO ÚNICO**

*Avaliação da Aprendizagem na Escola Brasileira de 1o. e 2o.  
Graus: uma prática classificatória e disciplinar aversiva 464*

1. As heranças da escola tradicional 464
2. Avaliação como verificação: uma manifestação do uso restrito da avaliação da aprendizagem escolar 472
3. Avaliação como ato classificatório: outra faceta do uso aversivo da avaliação da aprendizagem escolar 488
4. Distinção entre avaliação quantitativa e qualitativa: um adendo à prática classificatória da avaliação da aprendizagem escolar 511
5. A fetichização da avaliação: um modo geral de agir em avaliação da aprendizagem escolar 517
6. Consequências da atual prática da avaliação da aprendizagem na escola brasileira 526
7. Concluindo este ensaio 542

**BIBLIOGRAFIA 543**

## INTRODUÇÃO

### 1. Objeto e enfoque desta investigação

A temática da avaliação da aprendizagem, nos últimos cem anos, vem sofrendo um crescente processo de estudo e discussão. A prova disso é que a bibliografia sobre o assunto vem se avolumando, dia após dia. Pesquisadores educacionais, sociólogos, pedagogos, educadores em geral e pais de estudantes estão se tornando cada vez mais atentos a este elemento da prática escolar<sup>1</sup>.

A partir de finais do século passado, nos Estados Unidos da América do Norte, tem-se desenvolvido projetos de pesquisas e estudos para a verificação da qualidade dos

<sup>1</sup> Recentemente, no Brasil, muitos tem sido os estudos sobre a prática da avaliação escolar, especialmente como resultados de teses de mestrado ou de doutorado. Para citar alguns: Ana Maria Saul, *Avaliação Emancipatória: desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Curriculo*, São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1988; Wlademir dos Santos, *Mensuração e Avaliação: significados, funções e diretrizes*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1978 (tese de Mestrado); Márcia Regina Ferreira de Brito, *Uma Análise Fenomenológica da Avaliação*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1984 (tese de Doutorado); Sandra Maria Zábia Lian Souza, *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º Grau: Legislação, Teoria e Prática*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1986 (tese de Mestrado); Maria José Guedes, *Uma Experiência de Avaliação: opiniões e atitudes dos alunos*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1982 (tese de mestrado); Nelsy das Neves Ramos, *Um Estudo sobre Percepção das Funções da Avaliação por professores do 1º Grau*, Rio, Pontifícia Universidade Católica, 1977 (tese de mestrado); Hermengarda A. Ludke e Zélia D. Mediano, *O Processo de Avaliação Dentro da Escola*, Rio, Pontifícia Universidade Católica, 1989 (relatório de pesquisa).

resultados escolares como um todo, assim como estudos dos modos de melhor proceder a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Nesse período, múltiplos esforços tem sido feitos na perspectiva de tomar a avaliação da aprendizagem como objeto de estudo por parte da ciência pedagógica. Todavia, importa observar que essa prática escolar existiu muito antes disso e em outros espaços, como teremos oportunidade de verificar nesta tese; porém, é a partir daí que ela ganha impulso e foros de objeto de investigação, tanto no que se refere aos seus aspectos teóricos como nos seus aspectos técnicos.

Esta tese expressa mais um esforço de estudo e reflexão sobre avaliação da aprendizagem. Na sua construção, decidimos verificar como ela se configura num conjunto de pedagogias modernas e contemporâneas e na prática escolar brasileira.

Sentindo uma carência de estudos que tivessem investigado a avaliação da aprendizagem nas pedagogias modernas e contemporâneas, assim como desejando configurá-la na prática escolar brasileira, decidimos, de um lado, rastrear o modo como a avaliação da aprendizagem se fez presente em diversas propostas pedagógicas que foram constituídas ao longo da sociedade moderna e contemporânea, e, de outro, ensaiar uma configuração de como os nossos professores exercitam essa prática no cotidiano escolar.

O enfoque de abordagem que utilizamos para desenvolver esta investigação foi ter presente a idéia da administração do poder na sociedade. Entendemos que a avaliação

da aprendizagem escolar constitui-se num lugar especial, por onde, através do nível micro das relações interpessoais, se processa uma larga e consistente forma de administração do poder, que conforma os sujeitos a um modo de ser, a um caráter. A estrutura macro se cimenta através do engessamento das condutas individuais. A avaliação da aprendizagem escolar, entre muitos outros elementos do meio micro-social, representa um modo específico de administração do poder no contexto das relações sociais. Sem obscurecer o fato de que o poder pode e é administrado por muitos outros elementos da prática pedagógica escolar, tais como por meio da seleção dos conteúdos a serem transmitidos<sup>2</sup>, da seleção e uso dos materiais didáticos<sup>3</sup>, das técnicas de ensino utilizadas<sup>4</sup>, da relação professor-aluno<sup>5</sup>, admitimos que a avaliação da aprendizagem, tanto nas pedagogias como na prática escolar brasileira, tem um lugar especial nesse processo.

Em síntese, nesta investigação, trabalhamos com a avaliação da aprendizagem, tanto nas pedagogias como na prática escolar brasileira, na perspectiva de delimitar sua configuração como um modo de administração do poder, no nível micro, via relação pedagógica.

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, Maria de Lourdes Deiró Nosella, *As Belas Mentiras: ideologia subjacente aos livros didáticos*, São Paulo, Cortez e Moraes Editores, 1979.

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, Maria Tereza Nidelcoff, *Uma Escola para o Povo*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1978.

<sup>4</sup> Ver, por exemplo, Michael Aple, "O formato curricular e a lógica do controle técnico: construindo o indivíduo possessivo", *Ensino e Realidades: análise e reflexões*, Editora da Universidade, UFRGS, Porto Alegre, 1986, p. 222-244.

<sup>5</sup> Ver Maria Tereza Nidelcoff, citado em nota anterior, assim como Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação?*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1977; Maria Lúcia Teixeira Furlani, *Autoridade do professor: mito ou nada disso?*, São Paulo, Cortez Editora, 1990.

Por poder vamos entender a capacidade de agir e de produzir efeitos nas relações sociais, onde há ação de quem tem o poder e reação de quem a ele é submetido; um indivíduo, um grupo de inividíuos ou um segmento induz, conduz ou obriga o outro a agir como deseja, ainda que nem sempre tudo ocorra conforme o figurino primariamente traçado. O poder não é um caminho mecânico, mas um processo dialético de relações; um modo de agir do ser humano em sociedade. Não é uma coisa, é um conjunto de relações. Ele só existe na medida em que as relações sociais existem. O poder reside no fato de que "alguém" manda e, consequentemente, "alguém" é mandado; e que entre a ação e a reação existem múltiplas possibilidades, senão de imediado, ao menos num determinado prazo, configurando um modo de ser.

Dentro deste entendimento, desvendar o poder é desvendar as relações segundo as quais se conforma um modo social de ser; um sujeito --- individual ou coletivo --- atua sobre o outro ou sobre os outros, na tentativa de direcionar sua ação e produzir efeitos, dentro de um determinado âmbito de ação: familiar, médica, pedagógica, política... Ou seja, ao trabalhar com a questão do poder importa ter presente o sujeito que tem o poder, o sujeito que a ele é submetido e, por último, o âmbito do poder no qual se está trabalhando, assim como compreender o modo como a interrelação entre esses elementos configura um modo de ser em sociedade.

No nosso caso, trabalhamos especificamente as relações de poder que se realizam no âmbito pedagógico, tendo

como centro de atenção a avaliação da aprendizagem. Olhamos a avaliação da aprendizagem escolar, através do micropoder<sup>6</sup>, como uma tecnologia sutil, que, se somada a muitas outras, engessa "almas"<sup>7</sup>, juntamente com os corpos, tornando-os submissos e, por isso, úteis aos propósitos da sociedade dentro da qual existem. A avaliação da aprendizagem, articulada com outras esferas da ação pedagógica, cria condições para um engessamento da personalidade do educando, num amalgama de corpo e psique. O ser humano é conformado (aquisição de uma forma) a um modo de agir que se manifesta como um caráter psicológico, traduzido em atitudes corporais. O corpo é trabalhado de modo político para que sirva a um determinado modelo de sociedade, desde que está inserido numa estrutura de poder, que procura configura-lo.

O corpo --- nos diz Foucault --- (...) está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder tem alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais<sup>8</sup>.

No particular, a avaliação da aprendizagem escolar, por si, é um ato pedagógico específico, com objetivo de verificar a qualidade da aprendizagem do estudante, subsidiando o seu processo de construção. Contudo, não existe por si; está inserida num campo de significações, entre as quais ressalta-se a significação política. Por si, a avaliação da aprendizagem atua no sentido de dar um rumo aos resultados do processo ensino-aprendizagem; mas, para além dessa função específica,

<sup>6</sup> Termo retirado de Michel Foucault.

<sup>7</sup> Alma, aqui, é tomada no sentido científico de psique e não no sentido religioso de alma como entidade que informa o corpo.

<sup>8</sup> Michel Foucault, *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*, Editores Vozes, Perópolis, 1989, 7a. ed., p. 28.

atua, juntamente com outros elementos do processo pedagógico escolar, também, para um domínio sobre o corpo e sobre a psique do estudante, o que significa "informá-lo" (dar-lhe forma), através de seus próprios atos. Objetivo, aliás, das mais variadas atividades educativas, entendidas como processo social.

## **2. Educação em geral e educação escolar como mediações de formação do caráter do educando**

### **2.1. Educação e formação do caráter.**

A partir do fato de que o ser humano se constitui a si mesmo, através de sua ação<sup>\*</sup>, podemos compreender que a prática educativa em geral, a prática escolar e, dentro dela, a prática da avaliação da aprendizagem atuam sobre o educando, constituindo-o. O ser humano, enquanto age num determinado âmbito de ação, se constitui a si mesmo; no caso que nos interessa, o estudante age de um modo específico e intermitente no quadro referencial da prática pedagógica e do processo de avaliação, constituindo-se a si mesmo. Os procedimentos de

\* F. Engels desenvolve essa tese de forma magistral, ainda que de modo sintético, em "A Transformação do Macaco em Homem através do Trabalho", apêndice do livro "Dialética da Natureza", Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.

avaliação da aprendizagem, articulados com o todo da pedagogia com a qual operam, induzem, conduzem ou obrigam o estudante a ter um determinado padrão de conduta, que, sendo intermitente, configuram um modo de ser, um caráter, que é um modo de ser do indivíduo, construído ao longo e através das experiências existenciais. Caráter é um modo padronizado de agir, construído pelo sujeito ao longo das próprias experiências; é um modo de conformação (dar forma) do ego.

O caráter é construído pelo sujeito em sua ação. Nos diz Reich:

O caráter consiste numa mudança crônica do ego que se poderia descrever como um *enrijecimento*. Esse enrijecimento é a base real para que o modo de reação característico se torne crônico; sua finalidade é proteger o ego dos perigos internos e externos. Como uma formação protetora que se tornou crônica, merece a designação de "encouraçamento", pois constitui claramente uma restrição à mobilidade psíquica da personalidade como um todo<sup>10</sup>. Em resumo, por caráter queremos dizer um fator essencialmente determinado de modo dinâmico e manifesto no comportamento característico de uma pessoa: o andar, a expressão facial, a posição dos pés a maneira de falar e outros modos de comportamento" (grifos no original)<sup>11</sup>.

O caráter é moldado no processo de relação do sujeito com o meio exterior a si mesmo. As múltiplas determinações do meio agem e exigem reações por parte do sujeito, que, ao longo do tempo, vão constituindo um modo rígido típico de ser. como relembra Reich:

Este caráter do ego é moldado por elementos do mundo exterior, a partir de proibições, inibições do instinto e as mais variadas formas de identificação. Assim os elementos materiais da couraça do caráter tem sua origem no mundo exterior, na sociedade<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Wilhem Reich, *Análise do Caráter*, São Paulo, Livraria Editora Martins Fontes, 1989, 1a. edição brasileira, p. 149.

<sup>11</sup> Idem, p. 163.

<sup>12</sup> Idem, p. 163; mais, em *Psicologia de Massas do Facismo*, São Paulo, Livraria Martins Fontes, s/d, Reich diz: "O que acontece é que cada ordem social cria nas massas que a compõem as estruturas de que ela necessita para atingir os seus objetivos fundamentais", p.22.

O caráter cria um modo de agir e reagir padronizado no ser humano, na medida em que se constitui como um padrão de condutas que finca raízes no inconsciente, fazendo a ação fluir como se fosse natural, dificultando o enfrentamento de mudanças<sup>13</sup>. O caráter é um modo habitual de agir que reduz ou suprime a direção voluntária consciente dos atos do sujeito; ou seja, são marcas indeléveis da personalidade de cada sujeito, que o faz agir sempre de um modo semelhante; o espaço de possibilidades de ação se torna estreito; a ação se dá como se fosse voluntária e consciente, porém está sendo direcionada a partir da couraça caracteriológica, inconscientemente assumida.

As causas das reações típicas de uma pessoa, no dia-a-dia e no tratamento,--- nos diz Reich --- são as mesmas que não só determinaram a formação do caráter, em primeiro lugar, como também consolidaram e preservaram o modo de reação, desde que este se estabelecerá e se constituíra num mecanismo automático independente da vontade consciente<sup>14</sup>.

Todavia, ainda que o caráter tenha papel predominante, não é um bloco monolítico hermeticamente fechado. Ele "endurece" o ser humano, porém não suprime todas as brechas possíveis para contatos com o mundo exterior, que podem conduzir a ações menos padronizadas. Existem brechas na couraça do caráter<sup>15</sup> que possibilitam ações e reações que fogem ao

<sup>13</sup> W. Reich, *A Psicologia de Massas do Facismo*, p. 18: "Os traços básicos das estruturas de caráter, correspondentes a uma determinada situação histórica, constituem-se já na primeira infância e apresentam características muito mais conservadoras do que as forças de produção técnica. Disto resulta que, com o tempo, as estruturas psíquicas ficam aquém das rápidas mudanças das condições sociais das quais se originaram, vindo mais tarde a entrar em conflito com novas formas de vida".

<sup>14</sup> Idem, p. 148.

<sup>15</sup> Reich entende por couraça caracteriológica a estrutura psíquica e muscular que constituem o caráter do sujeito e que direciona seu modo de ser e sua ação.

padrão de encorajamento. As restrições caracteriológicas são mitigadas, pois, pelas não caracteriológicas, libidinais, de prazer e desprazer<sup>16</sup>. Esse fato, é claro, não retira a força e o papel que o caráter tem no engessamento do ser humano, padronizando suas condutas. As brechas são as possibilidades, o caráter é o engessamento constituído.

A formação do caráter torna-se importante no processo da sociedade, pois que possibilita uma ação controlada de fora, de um modo permanente; o que, desde que estabelecido em sua base, suprime a necessidade de uma vigilância constante e intermitente. Constituído o caráter, ele se auto-regula pela auto-vigilância. A psique fica limitada à couraça caracteriológica constituída. O medo de ultrapassar os limites da couraça facilita a padronização. Um sujeito liberto dos limites do medo, teoricamente<sup>17</sup>, é imponderável nas suas ações, desde que ele sabe seguir os sentimentos e desejos emergentes. No caso, sua ação não será dirigida de fora pelas limitações caracteriológicas introjetadas e conformadas, mas sim pelas suas necessidades, que se manifestam no seu interior<sup>18</sup>. Reich diz que "o homem que não tem medo satisfaz as fortes necessidades libidinais até mesmo sob o risco de ostracismo social"<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Idem, p. 149.

<sup>17</sup> Dizemos "teoricamente" em função do fato de que esse sujeito, absolutamente livre do medo, dificilmente existirá na prática, desde que todos, de um ou outro modo, somos devedores de alguma situação traumática de medo.

<sup>18</sup> Carl Rogers, no seu livro *Liberdade para Aprender*, Interlivros, Belo Horizonte, 1972, p. 223-240, tem um interessante estudo sobre como os valores são introjetados no ser humano, constituindo a sua personalidade, intitulado "Uma visão moderna do processo dos valores".

<sup>19</sup> W. Reich, *Análise do Caráter*, p. 164.

A fonte primária da couraça caracteriológica está na infância, extendendo-se por todas as outras experiências de vida. As inibições sexuais infantis geram um modo rígido e contido de agir. Diz Reich:

A inibição moral da sexualidade natural na infância, cuja última etapa é o grave dano da sexualidade genital da criança, torna a criança medrosa, tímida, submissa, obediente, "boa", e "dócil", no sentido autoritário das palavras. Ela tem um efeito de paralização sobre as forças de rebeldia do homem porque qualquer impulso vital é associado ao medo; e como o sexo é um assunto proibido, há uma paralização geral do pensamento e do espírito crítico. Em resumo, o objetivo da moralidade é a criação do indivíduo submisso que se adapta à ordem autoritária, apesar do sofrimento e da humilhação. Assim, a família é o Estado autoritário em miniatura, ao qual a criança deve aprender a se adaptar, como uma preparação para o ajustamento geral que será exigido dela mais tarde. A estrutura autoritária do homem é basicamente produzida --- é necessário ter isto presente --- através da fixação das inibições e medos sexuais na substância viva dos impulsos sexuais<sup>20</sup>.

Esse processo inicial de inibição, via a sexualidade se dá dentro do âmbito da educação familiar da primeira infância. A família, ai, nada mais está fazendo do que reproduzir, ao nível micro, o processo autoritário que se segue ao longo da vida, através de outras instituições sociais.

A psicanálise dos homens e mulheres --- nos lembra Reich --- de todas as idades, países e classes sociais leva às seguintes conclusões: a combinação da estrutura sócio-econômica com a estrutura sexual da sociedade e a reprodução estrutural da sociedade verificam-se nos primeiros quatro ou cinco anos de vida, na família autoritária. A igreja (e outras instituições, como a escola)<sup>19</sup> só continua essa função mais tarde. É por isso que o Estado autoritário tem o maior interesse na família autoritária: ela transformou-se numa fábrica onde as estruturas e ideologias do Estado são moldadas<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> W. Reich, *Psicologia de Massas do Facismo*, p. 28.

<sup>19</sup> O parentese é acréscimo nosso.

<sup>22</sup> W. Reich, *Psicologia de massas do Facismo*, p. 28. À página 50, Reich diz: "A posição autoritária do pai reflete o seu papel político e revela a relação da família com o estado autoritário. A posição que o superior hierárquico assume em relação ao pai, no processo de produção, é por este assumida dentro da família. Ele reproduz nos filhos, especialmente nos do sexo masculino, a sua atitude de submissão para com a autoridade".

A sociedade amplia o domínio sobre o ser humano, através do processo de formação do caráter, por meio de instituições que já não são mais as familiares, tais como grupos organizados, instituições religiosas, instituições escolares. Para tanto utiliza-se de um "saber" que conforma a alma e o corpo. É o meio pelo qual a sociedade, através das relações no mundo do micropoder engessa os modos de ser do sujeito, constituindo o caráter. Foucault conclui que, na ordenação e no modo de existir das instituições sociais organizadas, há

um "saber" do corpo, que não é exatamente a ciência do seu funcionamento, e um controle de suas forças, que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia do corpo. Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos, compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. O mais das vezes, apesar da coerência dos seus resultados, ela não passa de uma instrumentação multiforme. Além disso, seria impossível localizá-la quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho de Estado. Estes recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir. Mas ela mesma, em seus mecanismos e efeitos, se situa num nível completamente diferente. Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças<sup>29</sup>.

Ou seja, a sociedade encontra os mecanismos pelos quais, através de mecanismos específicos, atua sobre o sujeito, para conformar o seu modo de perceber, sentir, pensar e agir.

<sup>29</sup> Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, p. 28-29.

## 2.2. A escola como mediação na formação do caráter do educando

A educação, compreendida como um processo social, é o meio pelo qual, na sociedade, se dá a articulação entre o singular dos indivíduos e o universal dos padrões de conduta, gerados no passado e no presente. A sociedade necessita da educação como processo mediador entre a configuração universal de sua cultura --- modos de perceber, pensar, sentir e agir --- e o indivíduo que efetivamente percebe, pensa, sente e age. Entre o universal e o individual existe um espaço que necessita ser preenchido por mediações que possibilitem ao universal realizar-se através do individual.

A educação, como um dos processos pelo quais a cultura material e espiritual de uma sociedade é transmitida de uma geração a outra, é uma das mediações pela qual o indivíduo recebe a paidéia --- a herança cultural de uma sociedade específica --- criando o seu modo de pensar e agir; criando um *habitus*, como um modo permanente e determinado de perceber, sentir, pensar e agir, que, ao mesmo tempo, se assemelha e se desassemelha à paidéia; assemelha-se a ela, porque a reproduz e a ela se desassemelha, por renová-la.

Esse duplo processo se dá no ato mesmo de herdar a cultura por parte dos indivíduos e por parte do coletivo de uma sociedade. O universal e o individual, no que se refere aos processos sociais, não são elementos ou entidades isoladas e

distantes uma da outra. O universal e o individual se realizam através de uma relação contraditória, na medida em que um é a negação dialética do outro, o que quer dizer que um não suprime o outro, mas o incorpora por superação. No caso, o universal não existe por si assim como o individual não existe por si. Tanto o universal como o individual existem no concreto da sociedade e da história, de tal forma que se manifesta em cada indivíduo e na coletividade como um todo. Nesse sentido, não há uma oposição entre universal e individual, mas sim um processo permanente de interações, através do qual o universal se realiza na coletividade ou no indivíduo e o individual realiza o universal nas suas determinações individualizadoras. Não há, pois, como estabelecer, de um lado, o universal e, de outro, o individual, mas verificar que estes dois elementos se dão num todo dialeticamente constituído, através de múltiplas mediações, que são contraditórias e, por isso mesmo, possibilitam o movimento. O individual não é a plena manifestação do universal; nem o universal expressa a plenitude das experiências individuais. A paidéia, como o universal educativo de uma sociedade que se manifesta nos indivíduos, abre espaço para modificações; o indivíduo, por seu turno, que é o veículo do universal, mas não em sua plenitude e de forma monolítica, tem espaços abertos para mudanças e modificações.

A educação em geral se especifica em muitos tipos --- tais como familiar, religiosa, comunitária, escolar,... A educação escolar é a que nos interessa particular e diretamente em

função de que é dentro dela que se situa a aprendizagem escolar, nosso objeto de estudo.

Como subsidiária da educação escolar e de forma assemelhada ao modo de ação da educação, a avaliação da aprendizagem escolar direciona-se tanto para o universal da sociedade como para o particular do indivíduo, processando, também, as mediações que possibilitam o movimento contraditório próprio da sociedade. Do universal, ela recebe as determinações e, no que se refere ao indivíduo, configura-o na medida em que seus procedimentos incidem e atuam sobre ele, criando condições de sua conformação. O indivíduo, assimilando os modos de perceber, sentir, pensar e agir, assume um determinado *habitus*, como um padrão de conduta que pertence à sociedade dentro da qual vive; por outro lado, a cultura universal se personaliza, através da originalidade individual do sujeito. O padrão será universal, porém adquirido conforme os mecanismos de assimilação do indivíduo. O ditado popular --- que diz que "quem conta um conto, aumenta um ponto" --- expressa essa dinâmica do processo educativo, na medida em que o educando assimila formas de perceber, sentir, pensar e agir, que são universais para a sociedade onde vive, mas que adquirem um modo original de vivê-los e utilizá-los. Afinal, o processo de formação do caráter do sujeito, ao mesmo tempo que o engessa, deixa brechas que permitem contatos com o mundo exterior, como "portas" para possíveis mudanças.

É preciso ter presente que esse individual do qual estamos falando pode ser tanto o indivíduo concreto quanto a

coletividade (um grupo humano), composta por um conjunto de indivíduos. Em última instância quem adquire o *Habitus* é o indivíduo, mas a sua manifestação social se dá de forma coletiva. Esse processo, na medida em que atinge o coletivo, cria modos de sentir, pensar e agir, o que significa criar o consenso e a hegemonia; não sendo demais lembrar aqui que os modos de sentir, pensar e agir estão comprometidos com as condições e a cultura material e espiritual da sociedade.

Os sociólogos que trabalharam na análise do fenômeno educativo, a partir do enfoque da reprodução, conseguiram elaborar um entendimento teórico que demonstra bastante bem como a prática educativa pode mediar um modelo de sociedade através da sua reprodução. Ou seja, a educação pode mediar a reprodução da sociedade através do indivíduo e da coletividade, inculcando o padrão de conduta universalizado e dominante em determinada sociedade, tendo como base as relações dominantes de produção, nessa sociedade. Para os reprodutivistas, de fato, mais do que poder mediar a sociedade, a educação tem uma única possibilidade que é a de reproduzi-la. Contudo, vale ressaltar que foram eles que abriram o espaço para a compreensão e aprofundamento deste modo sociológico de compreender o fenômeno educativo. A escola, reproduzindo os valores da sociedade, atua, juntamente com a totalidade das experiências pessoais do educando, na formação dos seus padrões caracteriológicos, ou seja, age na direção da universalização de padrões de conduta.

Louis Althusser, no seu livro *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, demonstra como o Estado, na sociedade

burguesa, ao lado dos aparelhos de repressão, possui os aparelhos ideológicos, que atuam na cimentação das relações sociais. Entre os vários aparelhos ideológicos existentes, identifica a escola como o seu aparelho ideológico fundamental na cimentação da sociedade, substituindo o papel que a Igreja exerceu no decorrer da Idade Média.

Na perspectiva que vimos abordando a questão da formação do caráter do sujeito nas suas relações com o social, poderíamos dizer que Althusser demonstra o papel da escola na formação do caráter do educando, através da reprodução dos valores que constituem a superestrutura da sociedade.

O autor nos diz que a escola, através das sucessivas conformações dos seus alunos, reproduz dois tipos de resultados --- os resultados relativos ao "saber fazer" e os relativos à aquisição de condutas em conformidade às exigências da sociedade capitalista:

a) de um lado, "vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas, de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, --- portanto, algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou, pelo contrário, aprofundados) de 'cultura científica' ou 'literária' diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma quarta para os quadros superiores, etc...). Aprendem-se, portanto, 'saberes práticos' (*des savoir faire*)";

a) de outro lado, "ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também 'as regras' dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar; regras de moral, da consciência cívica e profissional; o que significa, exatamente, regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a 'bem falar', a 'redigir bem', o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e seus servidores) 'mandar bem', isto é, (solução ideal) a 'falar bem aos operários', etc...<sup>24</sup>".

<sup>24</sup> Louis Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa, Editoria Presença, s/d, p. 20-21.

A atuação da escola não se dá por si mesma, mas em articulação com as relações de produção às quais ela serve, reproduzindo-a; a sua força está exatamente em agir, no nível da superestrutura, sustentada pela força das relações de dominação que se dão ao nível do processo econômico e político.

Como aparelho ideológico número 1, segundo a visão de Althusser, a escola atua sobre a vida quase inteira do cidadão, conformando-o aos diversos padrões e necessidades da produção na sociedade capitalista:

A partir da Pré-Primária, inculca-lhe durante anos --- os anos em que a criança está mais "vulnerável", entalada entre o Aparelho de Estado Familiar e o Aparelho de Estado Escolar --- "saberes práticos" (*des savoir faire*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura) ou, simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, *por volta dos dezesseis anos*, uma enorme massa de crianças caem na "produção": são os operários ou os pequenos camponeses. Outra parte da juventude escolarizável continua: e, seja como for, fazem um terço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros de médios e pequenos empregados, de pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda espécie. Uma última parte, consegue ascender aos cumes, quer para cair no semidesemprego intelectual, quer para fornecer, além dos "intelectuais do trabalho coletivo", os agentes da exploração (capitalistas, managers) os agentes da repressão (militares, polícia, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, a maioria dos quais são "laicos" convencidos<sup>25</sup>).

A passagem pela escola deixa em cada sujeito sua marca indelével, reproduzindo as relações de produção da sociedade. Os papéis que a sociedade necessita que cada um desempenhe aparecem definidos no próprio processo da educação escolar. Conforme Althusser, a escola forma os profissionais que necessita:

---

<sup>25</sup> Idem, p. 65.

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes:

- *papel de explorado* (com "consciência profissional", "moral", "cívica", "nacional" e apolítica, altamente desenvolvida);
- *papel de agente de exploração* (saber mandar e falar aos operários: as "relações humanas");
- *de agentes de repressão* (saber mandar e ser obedecido "sem discussão" ou saber manejá-la demagogia da retórica dos dirigentes políticos);
- *ou (de) profissionais da ideologia* (que saibam tratar as consciências com respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, acomodados às sutilezas da Moral, da Virtude, da "Transcendência", da Nação, do papel da França no Mundo, etc...")<sup>24</sup>

No ver do autor, esses padrões de conduta e valores, que reproduzem as relações de produção dominantes na sociedade, não operam com exclusividade através da escola; os outros aparelhos ideológicos, tais como a família, a Igreja, os meios de comunicação, fazem o seu papel, porém, nenhuma instituição, como a escola, "dispõe, durante tanto tempo, da audiência obrigatória (e ainda, por cima, gratuita...) da totalidade das crianças da formação social capitalista: 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de oito horas por dia"<sup>25</sup>. Daí a importância da escola para a cimentação ideológica da sociedade.

E, para não deixar dúvidas sobre o que estava querendo dizer, o autor, em síntese, confirma, enfaticamente, que a escola reproduz as relações de produção da sociedade:

<sup>24</sup> Idem, p. 66. Observar que Althusser fala dos conteúdos patrióticos da França, na medida em que ele está falando para franceses; em qualquer outra nação, os conteúdos escolares terão a ver com os valores patrióticos da própria nação.

<sup>25</sup> Idem, p. 66. Aqui também há que se lembrar que o tempo de permanência na escola em termos de dias da semana e de horas diárias varia de país a país. No Brasil, nas escolas de 1º. e 2º. Graus, em média, um aluno passa 4 horas diárias em cinco dias semanais dentro da escola.

É através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir faire*), envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são, em grande parte, reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados<sup>20</sup>.

Deste modo, a escola não é uma instância constituinte da relações de reprodução, mas ao nível da superestrutura, ela atua como seu meio de reprodução. E, no ver do autor, não há outra possibilidade para escola a não ser esta. Com isto manifesta uma visão estática da sociedade, assumindo a impossibilidade de uma ação educativa que venha a ter um papel significativo nos processos de mudança. A sua conclusão sobre a análise da escola é um pedido de desculpas aos professores e uma manifestação de sua visão das impossibilidades da ação educativa, como meio de mudança; sua visão ahistórica, pois:

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que "ensinam". Em certa medida, são heróis. Mas são raros e quantos (a maioria) não tem sequer vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer; pior, dedicam-se inteiramente e em toda consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos). Tem tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão "natural", indispensável, útil e até benfeiteira aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era "natural", indispensável, para os nossos antepassados de há séculos<sup>21</sup>.

Em síntese, Althusser nos oferece uma análise de como a escola é um veículo da reprodução da sociedade, formando sujeitos com caráter ideologicamente adaptados às suas determinações sociais.

<sup>20</sup> Idem, p. 66-67.

<sup>21</sup> Idem, p. 67-68.

Em perspectiva semelhante, mas com nuances próprias de análise, Pierre Bourdieu e Claude Passeron, no seu livro *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*<sup>30</sup>, desvendam, de forma clara, o modo como a escola, pelo exercício da violência simbólica, cria uma conduta habitual e padronizada nos educandos a partir do universal, que, para eles, é o arbitrário cultural, que expressa as relações de força material existentes na sociedade..

Partem do princípio básico da simultânea autonomia e dependência dos processos simbólicos, com referência às relações das forças materiais que as sustentam<sup>31</sup>. Ou seja, a ação pedagógica se sustenta e se realiza num processo permanente de violência simbólica, que atua sobre os educandos, conformando-os através da constituição do seu caráter.

O processo de inculcação dos valores, pela via da violência simbólica, segundo os autores, tem uma articulação sócio-institucional, que se manifesta do modo como se segue.

Em primeiro Lugar, a violência simbólica se realiza através da mediação da ação pedagógica, que se efetua por meio da imposição de um arbitrário cultural, ou seja, os indivíduos que passam pela experiência escolar sofrem, obrigatoriamente, essa violência simbólica, na medida mesma em que se submetem à

<sup>30</sup> Pierre Bourdieu e Claude Passeron, *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1975.

<sup>31</sup> Idem, p. 18: "Todo poder de violência simbólica , isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base da força, acrescenta a sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força".

ação pedagógica, que é arbitrária e que opera com um arbitrário cultural<sup>38</sup>.

A ação pedagógica, que processa a mediação da violência simbólica, por sua vez, se realiza através da autoridade pedagógica e da autonomia relativa da instância responsável por exercê-la, ou seja, a ação pedagógica não exerceeria o seu papel sem essa dupla condição, de possuir uma autonomia relativa das forças materiais que a sustentam e ser exercida por uma autoridade que, ainda que arbitrária, é reconhecida como legítima<sup>39</sup>.

Em terceiro lugar, a autoridade pedagógica e a instância (a escola) que a realiza, de forma mais ou menos autônoma, são assumidas como *legítimas* no meio social e, por isso, exercem um papel que atinge, de forma inconsciente, a conduta dos sujeitos, ou seja, a autoridade transforma em legítimo o que em si é arbitrário, fazendo desse arbitrário um instrumento de inculcação de valores. Eis as palavras dos próprios autores:

Reducir a relação pedagógica a uma pura relação de comunicação seria impedir-se de perceber as características específicas que ela deve à autoridade da instituição pedagógica: só o fato de se transmitir uma mensagem numa relação de comunicação pedagógica implica e impõe uma definição social (...) do que merece ser transmitido, do código no qual a mensagem deve ser transmitida, dos que tem o direito de transmití-la, ou melhor, de impor a recepção, dos que são dignos de recebê-la e, por isso, são constrangidos a recebê-la, e, enfim, do modo de imposição e de inculcação da mensagem, que con-

<sup>38</sup> Idem, p. 20: "Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural".

<sup>39</sup> em, p. 26: "A AP (ação pedagógica) implica necessariamente como condição social de exercício uma autoridade pedagógica (AuP) e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la".

fere a *legitimidade* e, através disso, o sentido completo à informação transmitida<sup>34</sup>.

A ação pedagógica legitimada, por sua vez, exige a mediação do trabalho pedagógico, que se realiza como a atividade direta de inculcação dos valores pela violência simbólica<sup>35</sup>.

Com isso, os autores defendem a compreensão de que o trabalho pedagógico tende a reproduzir as condições sociais de produção do arbitrário cultural com o qual opera, ou seja, reproduzir as estruturas objetivas das quais o arbitrário cultural é produto, construindo o hábito, que é considerado como "princípio gerador de práticas reprodutoras das estruturas objetivas".

O trabalho pedagógico, contudo, será eficiente na medida do grau do efeito que produz na perspectiva da reprodução, através da criação de hábitos duráveis, capazes de fazer perdurar, de forma permanente, as práticas correspondentes ao arbitrário cultural que inculca nos sujeitos que se submetem ao sistema de ensino. O hábito (*caráter*), que se forma no sujeito a partir do trabalho pedagógico, ganha uma "disposição irreversível, isto é, uma disposição que não pode ser ela mesma reprimida ou transformada senão por um processo

---

<sup>34</sup> Idem, p. 122.

<sup>35</sup> Idem, p. 44: "A AP (ação Pedagógica) implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus*, como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado".

irreversível que produz, por sua vez, uma nova disposição irreversível"<sup>45</sup>.

Ou seja, na educação, não há como fugir da formação do hábito, que é uma forma durável de conduta adquirida através da imposição de um arbitrário cultural. Cada sujeito, dentro do processo de ensino, recebe, por imposição, um arbitrário cultural, que inculca valores através de um processo de violência simbólica, que, ao nível da superestrutura, reflete a violência da força material, que organiza a sociedade.

Por último, o conjunto de elementos até aqui apontados (ou seja, a ação pedagógica, que é mediada pela autoridade pedagógica e pela autonomia relativa da instância responsável pelo seu exercício e realizada através do trabalho pedagógico que cria os hábitos como forma de conduta durável e irreversível) organiza-se no sistema de ensino, que se define como a instância que possui as condições de exercitar o arbitrário cultural:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)<sup>46</sup>.

Com isso, os autores sequenciam os elementos sociológicos que entendem constituir a prática educativa escolar que inculca valores através da violência simbólica: ela é uma

<sup>45</sup> Idem, p. 53.

<sup>46</sup> Idem, p. 64.

forma de agir, através da autoridade pedagógica, que se baseia na autonomia relativa da instância que a realiza de forma arbitrária (a escola), mas assumida como legítima, mediada por um trabalho pedagógico, que cria os hábitos como formas duráveis e irreversíveis de perceber, pensar e agir; conjunto este de elementos que se organizam num todo dentro do sistema de ensino institucionalizado, que nada mais é do que o conjunto das condições que possibilitam o exercício da violência simbólica.

A compreensão sociológica desenvolvida por Bourdieu e Passeron sobre o processo de violência simbólica explicita bastante bem a questão de como o individual se articula com o universal da sociedade através da prática educativa, para formar o caráter dos educandos. A sociedade impõe o seu universal sobre o indivíduo como a única qualidade válida, legitimada por uma autoridade, que, por si, também é arbitrária.

Em outro texto, denominado "Sistema de Ensino e Sistemas de Pensamento", publicado em *Economia das Trocas Simbólicas*<sup>20</sup>, explicita elementos sobre essa questão, que merecem ser mencionados, na medida que trazem umclareamento para a relação entre o individual e o universal, que atuam na formação do caráter do sujeito, naquilo que se refere a um modo de ser..

A cultura escolar, que é resultado do arbitrário cultural, segundo o autor, "propicia aos indivíduo um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação".

<sup>20</sup> Pierre Bourdieu, *Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1974, p. 203-230.

cão"<sup>39</sup>, ou seja, os indivíduos se acomodam ao universal da cultura transmitida, de tal forma que adquirem uma forma comum de pensar e, por isso, de proceder uma comunicação inteligível entre si.

As afirmações seguintes são transparentes nesse sentido:

Na verdade, os indivíduos "programados", quer dizer dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino<sup>40</sup>.

Tendo sido modelados segundo o mesmo "modelo" (pattern), os espíritos assim modelados (patterned) encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas<sup>41</sup>.

O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns<sup>42</sup>.

De fato, pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas, constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência em que operam<sup>43</sup>.

Enquanto "formadora de hábitos", a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos a sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado<sup>44</sup>.

Além, de possibilitar uma padronização de formas de perceber, pensar e agir, a atividade escolar, através do tra-

<sup>39</sup> Idem, p. 205.

<sup>40</sup> Idem, p. 206.

<sup>41</sup> Idem, p. 206.

<sup>42</sup> Idem, p. 207.

<sup>43</sup> Idem, p. 210.

<sup>44</sup> Idem, p. 211.

balho pedagógico e suas mediações, provê, segundo o autor, a metodologia com a qual esses processos psicológicos devem ser desenvolvidos<sup>43</sup>. Ou seja, a escola não age espontaneamente, ela provê os meios pelos quais os conteúdos devem ser assimilados pelos indivíduos, de tal forma que se transformem em condutas duráveis e irreversíveis.

Os manuais e as antologias são meios permanentemente utilizados pela escola para atender as suas finalidades de controle das condutas e da formação de hábitos que interessam à sociedade<sup>44</sup>.

Para o autor, todas as atividades escolares estão postas, de tal forma que, conjugadas, elas compõem o conjunto das condições que conformam a conduta habitual do indivíduo:

Poder-se-ia mostrar igualmente de que modo todas as práticas pedagógicas propõem o modelo da modalidade adequada da atividade intelectual. Por exemplo, a própria natureza das provas --- desde a dissertação fundada na técnica do "desenvolvimento", que prevalece na maioria dos exames e concursos literários, até o "resumo" imposto nos grandes concursos científicos --- bem como o tipo de qualidades retóricas e lingüísticas exigidas e o valor atribuído a estas qualidades, à relativa importância conferida às provas escritas, às provas orais, as qualidades exigidas em ambos os casos, etc., tudo isso tende a encorajar uma determinada relação com a linguagem: econômica ou derramada, familiar ou reverencial, complacente ou reservada. Deste modo, os cânones que regem obras propriamente escolares (dissertações ou exposições) podem continuar a reger produções intelectuais aparentemente libertas das disciplinas escolares (artigos jornalísticos, conferências públicas, notas de síntese e obras eruditas<sup>45</sup>).

Enfim, fecha sua discussão, deixando claro a extensão das interferências escolares na formação dos hábitos e na forma

<sup>43</sup> Idem, p. 215: "Encarregada de comunicar estes princípios de organização, a escola deve, ela mesma, organizar-se *com vistas a cumprir esta função*"..

<sup>44</sup> Idem, p.215: "As antologias e os manuais constituem o gênero por excelência das obras subordinadas à função de valoração e ordenação que cabe escola."

<sup>45</sup> Idem, p. 219.

de ser de cada indivíduo que se submeteu ao conjunto das atividades:

Aqueles que possuem, como "cultura" (no sentido dos etnólogos), a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distinguem daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes<sup>48</sup>.

Ainda que a abordagem reprodutivista do fenômeno educativo seja importante na medida em que demonstra o lado da padronização da conduta individual e coletiva, a partir do "universal" da cultura imposta, seja pela coerção seja pelo consenso, ela é insuficiente na medida em que não possibilita uma compreensão do processo contraditório, constitutivo de toda realidade, incluindo aí a realidade social, da qual faz parte a realidade educativa. Anteriormente, lembramos que Reich diz que o caráter, apesar de rígido, possuem brechas que permitem a renovação.

A abordagem reprodutivista da educação, ainda que rica na medida em que é crítica, é reducionista na medida em que não tem presente que o móvel do processo social é a contradição, que une dinamicamente os contrários numa totalidade, através de mediações.

A compreensão reprodutivista nos chama a atenção para um lado importantíssimo da dinâmica social da prática educativa, que é a criação do *Habitus* por parte do indivíduos que, compondo a coletividade, cria o consenso dentro da sociedade. Ou seja, o reprodutivismo deixa claro os mecanismos

<sup>48</sup> Idem, p. 221.

sociológicos pelos quais a paidéia se impõe ao sujeito. Porém, obscurece as contradições que constituem a totalidade do real onde ocorrem mediações, tanto na direção do universal quanto na direção do particular.

Na dinâmica social, não há a direção só para o universal ou só para o individual; nem esses elementos existem como se fossem direções dicotômicas e separadas. Ambas as dimensões formam um todo dinâmico no processo histórico e social. Há uma dinâmica na qual o universal interfere no individual assim como o individual interfere no universal. O individual é construído pelo universal, mas também o universal é construído pelo individual. A dinâmica histórica que, por ser contraditória, possibilita o novo, dá-se na totalidade do real, incluindo a dialética do universal e do individual. A dinâmica das relações sociais constituem o todo social em movimento; nem só o universal abstrato nem só o individual isolado, mas um todo em movimento.

Muitos autores questionaram o reprodutivismo, de um lado, reconhecendo o seu significado na história científica e política da educação e, de outro, criticando o seu reducionismo sociológico. Entre eles, podemos lembrar Georges Snyders, pedagogo francês, que, ao abordar criticamente os reprodutivistas, indica caminhos para a educação como um todo e para a prática docente numa perspectiva histórico-crítica<sup>47</sup>.

<sup>47</sup> Entre as obras de Georges Snyders sobre essa temática, vale lembrar: *Escola, Calsse e Luta de Classes*, Lisboa, Moraes Editores; *Para Onde Vão as Pedagogias Não Direticas*, Lisboa, Moraes Editores --- último capítulo; *A Alegria na Escola*, São Paulo, Editora Manolo.

A educação, de um ponto de vista histórico, é compreendida como um fenômeno componente do processo social em movimento. Ao mesmo tempo que transmite a herança cultural, com seus conhecimentos e valores, conformando as personalidades, cria as condições para ser superada, por sua negação crítica. Isso significa que a educação serve de suporte, tanto para reproduzir a herança social e cultural, quanto para transformá-la.

Reproduzindo as condições anteriores, através da aprendizagem do "saber" e do "saber fazer", a educação cria o suporte e procede as condições de sua negação e transformação. Não há como negar e superar alguma coisa que ainda não se tem. Mais: para proceder nosso processo de desenvolvimento pessoal, necessitamos de nos apropriar da herança, pois que nascemos assentados nela e com ela cultivamos nossos primeiros passos. Assimilamo-la, reproduzindo-a individual e coletivamente, para ganharmos instrumentos --- sentir, desejar, querer , pensar, agir ---, com os quais podemos negá-la e transformá-la. Mais do que a herança cultural, a educação, através dela, reproduz a sociedade, gerando, ao mesmo tempo as condições para sua negação e superação. Contribui para a geração de um coletivo modificado, o que significa um movimento da sociedade em termos de mudança.

No que se refere ao universal e ao particular, a educação compreendida, histórico-criticamente, manifesta bem a articulação entre essas duas categorias. Ela procede a mediação entre a herança cultural, que é universal, e o educando, que a

assimila de forma original e, portanto, de forma particular. Contudo, esse particular, na medida em que se multiplica, torna-se hegemônico, universalizando-se. Esse processo se dá num movimento permanente, através dos elementos contraditórios amalgamados. As distinções entre os elementos só podem se dar de forma abstrata e didática, tendo em vista sua compreensão racional; porém, o real é simultaneamente, multifacetário e dinâmico. É o racional que o dicotomiza e o vê constituído de "partes extra partes".

### 2.3. Avaliação da aprendizagem e formação do caráter

A avaliação da aprendizagem escolar, objeto de nosso estudo, dentro dos múltiplos mecanismos da educação escolar, pode ser considerada uma das tecnologias sutis de dominação sobre a alma e o corpo, das quais nos falava Foucault em citação anterior<sup>50</sup>. Ela é um lugar especial da prática escolar, através da qual o poder é administrado por meio de um esquadrinhamento<sup>51</sup> e um enquadramento<sup>52</sup> das condutas, no que se refere ao tempo, ao espaço e às relações com outros, dentro do espaço pedagógico; em verdade, a avaliação da aprendizagem escolar se inclui num arsenal de tecnologias do micropoder, que não necessariamente tem que se manifestar como violência; ele

<sup>50</sup> Ver nota 22 desta Introdução.

<sup>51</sup> Por esquadrinhamento, entendemos a ordenação planejada do modo de distribuir tempo, espaço, lugares, relações...

<sup>52</sup> Por enquadramento, entendemos o conjunto de ações pelas quais os sujeitos se entregam às determinações esquadinhadas e, por isso, a elas se conformam.

pode se manifestar e se realizar como modos de estabelecer intermitentemente um tipo delimitado de vida<sup>53</sup>.

A avaliação da aprendizagem escolar, com certeza, não é o centro do processo de controle dos educandos escolares, mas faz parte desse processo. Constitui-se num lugar especial dos procedimentos educativos escolares, por onde o controle se processa através de uma específica administração do poder em nível micro. Estudar a administração do poder no nível da ação pedagógica escolar é uma forma de desvendar uma microfísica do poder<sup>54</sup> nesse contexto, ou seja, é desvendar o saber e a prática das relações de poder que se dão nesse nível, na perspectiva de formar, conformando, o educando.

Através da avaliação da aprendizagem escolar, especialmente, quando está centrada no processo de qualificação, classificação e promoção do estudante<sup>55</sup>, desenvolve-se um modo de controle disciplinar, tornando os educandos submissos e "dóceis", direta e imediatamente ao professor, porém indireta e mediatamente, a todo um sistema de poder da sociedade. Ou seja, o principal veículo de administração do micropoder via avaliação da aprendizagem, ao

<sup>53</sup> Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, p. 29: Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência e da ideologia --- nos diz Foucault; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre os elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem de terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física.

<sup>54</sup> O termo "microfísica do poder" está sendo tomada de Michel Foucault conforme especificação em vários dos seus livros: *Microfísica do Poder*, *Vigiar e Punir*, *História da Sexualidade*, *Nascimento da Clínica*.

<sup>55</sup> Hoje, nós poderíamos dizer que a nossa prática pedagógica escolar está centrada numa pedagogia dos exames; professores, alunos, pais, sistema de ensino --- todos --- estão com a atenção centrada na promoção ou não dos estudantes. Na segunda parte desta tese, abordaremos essa questão.

nosso ver, é o controle disciplinar; acrescido, é claro, do controle mental, conceitual, axiológico.

Teremos oportunidade de verificar, tanto nas pedagogias como na prática escolar brasileira, as determinações específicas sobre avaliação da aprendizagem, que deveriam enquadrar as condutas dos educandos, na perspectiva de formá-lhes um modo de se conduzir.

Como elemento subsidiário da prática pedagógica, a avaliação da aprendizagem escolar não é autoritária e disciplinar por si mesma, mas sim em função das pedagogias e das práticas pedagógicas com as quais se articula; pedagogias estas que, por sua vez, são autoritárias, como ecos dos modelos sociais aos quais servem; porque os modelos sociais e suas mediações pedagógicas são autoritárias, é que a avaliação é autoritária e disciplinar, não o contrário.

Vale ressaltar, também, nesse contexto, que, articulada com a prática pedagógica, se manifesta na contradição entre o universal e o particular, entre o conservador e o transformador. Ela, através dos seus elementos, numa dinâmica processual, ao mesmo tempo em que serve à padronização das condutas, possibilita o desenvolvimento da originalidade pessoal. Ao responder uma prova, o aluno está se adaptando ao modelo proposto da prova, porém, ao mesmo tempo está aguçando sua inteligência e habilidades na medida em que age para dar a resposta mais adequada ao que se pede. Fato esse que lhe possibilita usar essa habilidade em outra circunstância. Assim, nem se dá exclusivamente a padronização

da conduta como nem se dá exclusivamente a originalidade; tanto um como outro elemento se dá num todo processual. Certamente, que nos procedimentos de avaliação ocorrerá uma variação de usos de meios e instrumentos que possibilitarão mais a padronização ou mais a originalidade; contudo, qualquer que seja a predominância, a contradição entre o universal e o particular far-se-á presente, na medida em que ela constitui o real.

### **3. A microfísica do poder como recurso metodológico de abordagem da avaliação da aprendizagem escolar**

Para a tese, que estamos construindo, vamos assumir que o micropoder, que atravessa a escola, e, consequentemente, a avaliação da aprendizagem, que se dá no seio dessa instituição, ao mesmo tempo que é expressão da sociedade, atua, construindo-a intermitentemente na duração. Vamos assumir que o poder que se administra através da avaliação da aprendizagem é uma expressão da sociedade a qual está articulada e vamos nos dedicar a esquadrinhar como foi definida essa prática nas pedagogias e como ela se manifesta na atividade escolar brasileira.

O poder administrado ao nível micro do pedagógico não serve só, e por si, às relações individuais (professor-aluno, aluno-aluno); muito mais que isso, engessando as almas e os

corpos, ela cimenta um sistema social, que só se manifesta plenamente na macro-estrutura. Isso não diminui nem minora o seu significado no processo social. Ao contrário, emerge a necessidade de identificar como opera esse micropoder através de uma tecnologia pedagógica, que se processa no nível micro, contribuindo para a constituição do corpo da sociedade.

Abordar o poder no nível micro e do ponto de vista de suas técnicas disciplinares ou punitivas não significa obscurecer o fato de que ele está inserido e articulado com os processos sociais ao nível macro. Ao contrário, importa ter ciência de que ele está comprometido com o todo social, sem que, para isso, se tenha que estabelecer entre essas dimensões (micro e macro) uma ligação mecânica. Com isto estamos querendo expressar que não descartamos o entendimento e análise macrosociológico da educação escolar e dos processos a ela inerentes, mas sim que tendo essa compreensão por pano de fundo, vamos abordar a avaliação da aprendizagem, no nível do micropoder que se realiza, com características específicas dentro da escola. Vamos abordar a avaliação na forma específica de micropoder como se apresenta na prática escolar. Assim sendo poderá parecer que estamos obscurecendo a sua relação com o macro. ao contrário, estamos admitindo isso e, por isso mesmo, podemos dar um mergulho no micro, com suas modalidades e especificidades. Com isso, estamos pretendendo evitar mecanismos interpretativos de nossa parte.

Dentro deste contexto de abordagem, discutindo o significado do micropoder no seio da sociedade moderna capitalista e o domínio do corpo, Foucault diz o seguinte:

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas, em compensação, sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso<sup>56</sup>.

Abordando mais especificamente a relação entre o uso do micropoder e suas articulações com a sociedade capitalista, registra:

Se a decolagem econômica do Ocidente começou com os processos que permitiram a acumulação do capital, pode-se dizer, talvez, que os métodos para gerir a acumulação dos homens permitiram uma decolagem política em relação às formas de poder tradicionais, rituais, dispendiosas, violentas e que, logo caídas em desuso, foram substituídas por uma tecnologia minuciosa e calculada da sujeição.

Na verdade, os dois processos, acumulação de homens e acumulação de capital, não podem ser separados; não teria sido possível resolver o problema da acumulação de homens sem o crescimento de um aparelho de produção capaz, ao mesmo tempo, de mantê-los e utilizá-los; inversamente, as técnicas que tornam útil a multiplicidade cumulativa de homens aceleram o movimento da acumulação de capital.

A um nível menos geral, as mutações tecnológicas do aparelho de produção, a divisão do trabalho, e a elaboração das maneiras de proceder disciplinares mantiveram um conjunto de relações muito próximas. Cada uma das duas tornou possível a outra, e necessária; cada uma das duas serviu de modelo para a outra.

A pirâmide disciplinar constitui a pequena célula de poder no interior da qual a separação, a coordenação e o controle das tarefas foram impostos e tornaram-se eficazes; e o quadriculamento analítico do tempo, dos gestos e das forças dos corpos, constitui um esquema operatório que pode facilmente ser transferido dos grupos a submeter para os mecanismos de produção; a projeção maciça dos métodos militares sobre a organização industrial foi um exemplo dessa modelação da divisão do trabalho a partir de esquemas de poder. Mas em compensação, a análise técnica do processo de produção, sua decomposição "maquinal" se projetaram sobre a

<sup>56</sup> Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, p. 28.

força de trabalho que tinha como tarefa realizá-lo; a constituição dessas máquinas disciplinares onde são compostas e assim amplificadas as forças individuais que elas associam é o efeito dessa projeção.

Digamos que a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é, com o mínimo ônus, reduzida como força "política" e maximizada como força útil.

O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja "anatomia política, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas"<sup>57</sup>.

Portanto, a disciplina que ocorre no nível micro das instituições não se dá por elas mesmas e em si mesmas, mas sim como um modo de formação dos homens para uma sociedade específica. Os modelos disciplinares não existem gratuitamente; servem a um modo de ser da sociedade. No caso, especificamente, ao modo de produção da sociedade capitalista. A disciplina é uma das mediações pedagógicas desse modelo de sociedade, constituindo um tipo de caráter, ou seja, sujeitos adaptados e úteis ao modo mesmo de ser dessa sociedade, que, por isso, necessita, contraditoriamente, de ser, ao mesmo tempo, moderna e arcaica.

Evidentemente que essa atividade disciplinar não marca mecanicamente os indivíduos, constituindo um tipo padronizado de sociedade. Ela atua de forma dialética, constituindo os corpos e as almas dos seres humanos que a compõem.

---

<sup>57</sup> Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, op. cit., p. 193-194; o texto original desta citação está apresentado num único parágrafo; separamos em diversos parágrafos por acreditar que assim se tornam mais explícitas as colocações do autor.

Por microfísica do poder, Foucault entende uma modo de esquadrinhar, estruturar e administrar, de maneira intermitente, o espaço físico e psicológico do ser humano, de tal forma que corpos e almas se engessem segundo um determinado modelo, formando um caráter específico. Propriamente, a microfísica do poder é um modo de ver o poder executado no nível micro; é um método.

E, então desvenda ele que o micropoder, em primeiro lugar, diversamente de manifestar-se como uma propriedade de alguém, manifesta-se como uma estratégia, uma forma dinâmica e permanente de ser; um conjunto ativo de relações. A microfísica do poder entende que o poder:

não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma "apropriação", mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio<sup>50</sup>.

Em segundo lugar e, em consequência da característica anterior, o micropoder, por si, em seu modo de ser e existir, não pertence à uma classe social; ele atravessa as relações entre as classes sociais, assim como intra classes sociais; na sua aprência e no seu modo de ser, envolve a todos:

Temos, em suma, de admitir que esse poder mais se exerce que se possui, que não é "privilegio" adquirido ou conservado da classe dominate, mas o efeito de um conjunto de suas posições estratégicas --- efeito manifesto e, às vezes, reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente, como uma obrigação ou uma proibição aos que "não tem"; ele os investe, passa por eles ou através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta

<sup>50</sup> Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, p. 29.

contra esse poder, apoiam-se, por sua vez, nos pontos em que ele os alcança<sup>59</sup>.

Com isso Foucault não está suprimindo ou ignorando o fato e a compreensão de que o poder dominante é o da classe dominante; está, sim,clareando que o poder, no nível micro, não se manifesta como propriedade de uma classe, mas como um modo de ser que envolve a todos, como consequência, é claro, das posições estratégicas dominantes.

Visto em sua especificidade, as relações do micropoder se localizam mais no nível dos mecanismos e modalidades estratégicos que nas fronteiras entre as classes sociais; o que não impede de ser analisado em suas determinações estruturais.

O que significa --- completa o autor --- que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo; que se há continuidade (realmente elas se articulam bem, nessa forma, de acordo com uma série complexa de engrenagens), não há analogia nem homologia, mas especificidade de mecanismo e de modalidade<sup>60</sup>.

Ou seja, na abordagem do poder no nível micro não há viabilidade de estabelecer relação direta e imediata entre os mecanismos e modalidades específicas de atuação e o todo da estrutura da sociedade, sob pena de cair num mecaniscismo

<sup>59</sup> Idem. W. Reich, abordando a questão do caráter, tem posição semelhante: "a estrutura de caráter não se limita aos capitalistas; atinge igualmente os trabalhadores de todas as profissões. Há capitalistas liberais e trabalhadores reacionários. O caráter não conhece distinções de classes". *Psicologia de Massas do Facismo*, p. XXXI.

<sup>60</sup> Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, p. 29.

interpretativo. Mecanismos e modalidades do micropoder são investigados no seu modo específico.

Assim sendo e nessa perspectiva de análise, as estratégias do micropoder não são unívocas; são fragmentárias, variadas e, por vezes, até contraditórias:

Finalmente, não são unívocas; definem inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade, comportando cada um dos seus riscos de conflito, de lutas e de inversão, pelo menos transitória, da relação de forças<sup>41</sup>.

Como consequência desse modo específico de ser, a destruição dos micropoderes não se dá com a lei do tudo ou nada. Nesse seu modo de ser e no espaço em que se realiza, o micropoder se dá, se desenvolve, se modifica, se reestrutura de um modo próprio, que poderia ser definido como fragmentário, ainda que possa estar sempre na perspectiva do todo. Ele tem um processo próprio.

A derrubada desses "micropoderes" não obedece, portanto, à lei do tudo ou nada; ele não é adquirido de uma vez por todas por um novo controle dos aparelhos nem por um novo funcionamento ou uma destruição das instituições<sup>42</sup>.

Como consequência, os micropoderes só poderão ser admitidos como fatos históricos na medida em que estiverem inscritos numa totalidade de relações que compõem um todo social:

em compensação nenhum dos seus episódios localizados pode ser inscrito na história senão pelos efeitos por ele induzidos em toda a rede em que se encontra<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> Idem.

<sup>42</sup> Idem.

<sup>43</sup> Idem.

Em síntese, o poder, no nível micro, possui características próprias de funcionamento, que se manifestam pelo detalhe e pela intermitência dos atos. Contudo, não podemos nunca perder o senso de que ele está cimentando um modelo macro de sociedade.

#### **4. A construção desta investigação**

Em suas investigações, Foucault trabalhou o micropoder, tomando por objeto de estudo diversas instituições --- conventos, prisões, ordenamento militar, sistema penal, ordenação fabril ---, assim como sob diversas óticas --- do suplício, da punição judiciária, da disciplina. A nós, nesta investigação, interessa sobretudo o aspecto disciplinar, na medida em que o tema, que nos propomos a estudar, serve sobretudo, ao lado de outros mecanismos pedagógicos, para o disciplinamento do estudante ou do educando. Nas propostas pedagógicas existem os atos, seus julgamentos, suas premiações e suas punições, com características diversas dos julgamentos, premiações e/ou punições judiciais, seja no que se refere à sua solenidade, seja no que se refere à extensão dos seus domínios, seja no que se refere ao seu significado social.

As pedagogias hegemônicas modernas e contemporâneas, sob perspectivas diferenciadas, tendem ao disciplinamento, ao controle do sujeito, através do corpo e da alma. "Em qualquer

sociedade ---- nos lembra Foucault ---, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições e obrigações"<sup>44</sup>. O objetivo geral é a disciplina, que aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma "aptidão", uma "capacidade", que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dele uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada<sup>45</sup>.

Porém, o controle disciplinar é exercido de modos diferentes em diferentes épocas; daí, também, que as pedagogias e as práticas pedagógicas tenham perspectivas diferentes para suas respectivas práticas.

As pedagogias dos séculos XVII e XVIII, assim como a legislação judiciária e penal, formam um todo de propostas que se delimitam pelo disciplinamento externo do sujeito<sup>46</sup>. As pedagogias jesuítica, comeniana e herbartiana se direcionam para o disciplinamento externo do educando; importando observar que Herbart, considerado como um pedagogo tradicional, também, assume a disciplina como centro de atenção da prática pedagógica, porém, já de uma forma diferenciada em relação aos outros pedagogos do período. Ele recusa o governo e a vigilância como instrumentos básicos da prática pedagógica, exigindo uma postura de interiorização das condutas. Propõe a

<sup>44</sup> Idem, p. 126.

<sup>45</sup> Idem, p. 127.

<sup>46</sup> Isso não quer dizer que essa direção tenha sido monólica e exclusiva durante esses séculos; ela foi contestada por correntes pedagógicas e autores; contudo, nesta tese não vamos rastrear essas contestações.

disciplina, mas desde que interiorizada; não uma disciplina assumida de modo impositivo, porém, sim, internamente consentida.

No século XX, as denominadas pedagogias novas trabalham com a disciplina, mas já num sentido completamente diverso do sentido de disciplina para as denominadas pedagogias tradicionais. As pedagogias novas pretendem que a disciplina seja uma aquisição interior por parte dos educandos, através de suas relações com o meio ambiente e com os outros, como um instrumento de autonomia e independência do ser humano. Maria Montessori, Dewey, assim como todos os pedagogos da Escola Nova, dão atenção especial a essa questão da autonomia e independência do ser humano.

Por último, a tecnopedagogia, formulada pós-segunda guerra mundial, pretende um disciplinamento a partir do controle comportamental. Propõe a formação do sujeito a partir de sua capacidade de ter e operar com comportamentos. A tecnologia educacional está voltada para atuar sobre o educando através de meios instrucionais que possibilitem a formação do seu comportamento através da utilização de contingências de reforçamento<sup>47</sup>. Em síntese, as pedagogias, através de modos diferentes, tendem ao controle do sujeito.

Em cada momento histórico e em cada sociedade, a disciplina se estende por múltiplos setores da sociedade, ao mesmo tempo, constituindo assim uma rede de controle de corpos e almas, tornando-os submissos e dóceis aos modos e às

<sup>47</sup> Ver B.F. Skinner, *Tecnologia do Ensino*, Editora Herder, São Paulo, 1972.

necessidades dessa mesma sociedade. Nesse sentido, o disciplinamento que vamos identificar nas pedagogias não é um fenômeno isolado. Ainda que vamos trabalhá-lo de forma isolada, direções semelhantes e simultâneas de disciplinamento poderão ser identificadas nas organizações militares, fabris, religiosas, na instituição familiar<sup>68</sup>. No seu conjunto, o disciplinamento, que se dá ao nível micro do detalhe, cimenta o modelo social, que só se faz plenamente perceptível no nível macro da sociedade.

No caso que nos interessa, especificamente, nesta tese --- o estudo das configurações da avaliação da aprendizagem escolar nas pedagogias e na prática escolar brasileira --- o uso da teoria do micropoder é interessante na medida em que oferece um instrumental que possibilita trabalhar com as estruturas micro do poder no seio das pedagogias mesmas e no seio da prática escolar brasileira em si. Essas perspectivas permitem estudar os elementos e os processos do micropoder no seio mesmo das teorias e das práticas onde eles estão definidos e praticados. Isso permite identificar seus elementos e suas correlações internas, desvendando a trama de relações propriamente sua.

O nosso estudo das configurações da avaliação da aprendizagem escolar nas pedagogias e na prática pedagógica escolar brasileira será feita sob o enfoque da disciplina como um dos modos da administração do poder no nível micro.

<sup>68</sup> Ver as obras do Foucault, tais como *Nascimento da Clínica; História da Loucura, História da Sexualidade; Conventos, Manicômios e Prisões*; além de *Vigiar e Punir*, que vimos citando largamente.

Assumimos a avaliação da aprendizagem escolar como um lugar especial da prática pedagógica escolar, pelo qual o disciplinamento se instala e se faz presente na sociedade, como um instrumento de submissão de corpos e almas.

A leitura que vamos fazer das propostas de avaliação da aprendizagem escolar nas pedagogias --- quer tradicionais, quer escolanovistas, quer tecnopedagógicas --- terá por objetivo detectar como elas têm por propósito, de um lado, a aprendizagem, mas, por outro, o disciplinamento. Nas pedagogias tradicionais e na prática educativa brasileira, como veremos, predomina um disciplinamento externo, moralizante. Nas pedagogias novas predomina um disciplinamento interno, mas nem por isso, menos disciplina; e nas tecnopedagógicas predomina um disciplinamento mental, nem, por isso, significando menos controle.

A primeira parte de nossa tese representa uma incursão na história da pedagogia moderna e contemporânea, com o objetivo de verificar como as diversas propostas pedagógicas propuseram e encaminharam a avaliação da aprendizagem escolar.

Essa abordagem nos permite tanto compreender as suas articulações internas com os demais elementos do processo educativo escolar, assim como permite subsidiar uma compreensão da configuração de nossa atual prática da avaliação da aprendizagem escolar.

Para cumprir este objetivo, decidimos trabalhar com um conjunto de propostas pedagógicas emergentes e sistematizadas na Idade Moderna e Contemporânea; para tanto,

tomamos como base de abordagem a classificação das pedagogias em tradicional, escolanovista e tecnopedagogia, tendo ciência dos percalços que podem ter a utilização de uma classificação<sup>49</sup>.

Toda e qualquer classificação, por ser classificação, tem algo de arbitrário, não conseguindo incluir todos os casos particulares dentro de cada uma das categorias estabelecidas. O mesmo ocorre com a classificação que escolhemos para selecionar as pedagogias que vamos trabalhar. Dentro dessa classificação, ficarão de fora alguns ou muitos autores que poderiam, aqui e acolá, ser estudados para a compreensão do processo de avaliação da aprendizagem; porém, se tomássemos outra classificação, outros seriam os autores incluídos, e outros, ainda, os excluídos. No mais, temos claro que tomamos essa classificação só como um parâmetro de balizamento para efeito de análise e não como um fenômeno histórico delimitado nos seus mínimos detalhes.

Dentro dessas três grandes correntes do pensamento pedagógico moderno e contemporâneo, selecionamos as seguintes propostas pedagógicas para estudo da avaliação da aprendizagem: na *pedagogia tradicional* --- as pedagogias dos padres jesuitas, de Comênio, e de Herbart; na *pedagogia escolanovista* --- selecionamos Maria Montessori e John Dewey; na

<sup>49</sup> Tomamos essa classificação em Demeval Saviani, *Escola e Democracia*, São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1989, 22a. edição; assim como em José Carlos Libâneo, *Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo, Edições Loyola, 1985. Utilizamos a denominação de "Tecnopedagogia" ao invés de "Pedagogia Tecnicista" (denominação dada à corrente pedagógica pelos autores acima citados), em função de acreditarmos ser a primeira denominação menos valorativa que a segunda. Importa, ainda, observar que a assunção dessa classificação não é gratuita. Ela se funda, de um lado, nas características específicas dos autores ou correntes pedagógicas classificadas sob essas denominações, e, de outro lado, pelo próprio fato de que os pedagogos escolanovistas sempre fazem referências às suas propostas como "novas" por oposição às pedagogias que denominaram de escola tradicional.

*tecnopedagogia* --- utilizamos das propostas de Ralph Tyler, Benjamin Bloom, Norman Gronlund.

As três propostas pedagógicas modernas (Jesuítas, Comênio, Herbart) foram selecionadas pelo fato de serem as predominantes nos séculos XVII e XVIII e em função de expressarem, em versões diferentes, perspectivas semelhantes de educação da mente e da moralidade, através da aquisição da cultura já existente, pela centralização do ensino no professor, especialmente pelo disciplinamento como centro de atenção da prática educativa. Os jesuítas pretendiam formar no cidadão o cristão brilhante, capaz de polemizar e defender a fé cristã católica contra todas as heresias possíveis, especialmente, a emergente proposta protestante; para isso, necessitavam de um exército de padres e cristãos "bem formados"; Comênio propunha, através de um saber universal, atravessado pela fé cristã, educar a criança e o jovem para que saíssem do mundo das trevas, e que lhe possibilitasse agir independentemente em sua vida prática; por fim, Herbart propunha, como perspectiva da educação, a formação moral do jovem<sup>70</sup> através da instrução, ou seja, a assimilação dos conhecimentos já elaborados instruiria os jovens, que, por esse, meio adquiririam uma conduta moral e, pois, um caráter e modos de autogoverno.

Os pedagogos Montessori e Dewey, que selecionamos como representantes da Escola Nova, representam bem o "espírito" dessa corrente e são os que, dentro do

<sup>70</sup> Herbart esteve mais preocupado com a formação de caráter dos jovens; praticamente ele não esteve atento às questões da educação infantil.

escolanovismo, mais influenciaram a educação contemporânea pela divulgação e pelo alastramento de suas propostas. A pedagogia montessoriana se difundiu pelo mundo todo e ainda se faz presente em muitas escolas, que levam o nome de sua autora e, ainda, em muitas práticas escolares que não levam o seu nome. A pedagogia deweyana foi divulgada para muitas partes do mundo, inclusive para o Brasil e para a Rússia pós-revolucionária, a partir de 1917. Ainda que existam muitos outros autores e pedagogos escolanovistas, parece que estes dois representam bem as características gerais do escolanovismo, na medida em que centram a prática educativa pela ação no desenvolvimento independente do educando, tomando-o como um todo de corpo, mente e sentimentos, sendo o professor responsável por subsidiar o seu processo de crescimento.

Por último, para tratar da avaliação da aprendizagem na Tecnopedagogia, selecionamos três autores que trabalharam diretamente com esse tema, dentro da perspectiva da eficientização do processo de ensino, que é a característica principal desta proposta pedagógica. Ralph Tyler é o pioneiro da proposição da avaliação da aprendizagem como um meio de eficientizar o processo curricular. De suas propostas emergiram e se desdobraram as subsequentes. Benjamin Bloom foi um continuador dos trabalhos de Tyler e o teve ao seu lado em muitas de suas pesquisas e produções, tal como na construção das duas *Taxionomias de Objetivos Educacionais*. Gronlund é um pedagogo americano que se dedicou às medidas educacionais e aos procedimentos da avaliação da aprendizagem escolar, tomando por

base muitos dos estudos de Tyler e de Bloom. Esses três autores, portanto, formam uma cadeia no tratamento das questões da avaliação da aprendizagem dentro da tecnopedagogia. No contexto desta proposta, não nos ativemos a muitos dos propositores de modelos de avaliação, fundamentalmente norteamericanos, em função do fato de que eles se dedicaram mais às questões de avaliação de planos e programas do que à avaliação da aprendizagem, tais como Michael Scriven, Daniel Stufflebean, Robert Stake, Crombach. A nós, nesta tese, interessava-nos a questão da avaliação da aprendizagem escolar propriamente dita.

O estudo da avaliação da aprendizagem escolar nas pedagogias implicou, de nossa parte e para a efetiva compreensão de cada um dos encaminhamentos da avaliação, uma incursão nas próprias pedagogias, ou seja, abordamos a avaliação em cada uma das propostas pedagógicas associada com a proposição pedagógica da qual faz parte, de tal modo que pudessemos compreender como, ao longo do tempo, as propostas e práticas de avaliação foram elaboradas e encaminhadas em unidade coerente com a formulação pedagógica. As propostas de avaliação da aprendizagem originaram-se diretamente das concepções pedagógicas que emergiram ao longo do tempo. Portanto, no decorrer desta tese, cada proposição de avaliação é seguida da apresentação da compreensão pedagógica de cada autor, para no final, se verificar a articulação entre ambos os elementos: avaliação da aprendizagem e proposta pedagógica. Muitos dos procedimentos de avaliação podem ser semelhantes, porém, ganham

conotações diferentes quando estão a serviço de uma ou outra proposta pedagógica. A avaliação da aprendizagem não existe por si mesma, mas serve à proposta pedagógica a qual está atrelada.

A segunda parte desta tese assume por objeto de ensaio a prática da avaliação da aprendizagem na atual escola brasileira de 10. e 20. Graus, desde que nesse nível de escolaridade, ela é praticada, obviamente com nuances e exceções, com características semelhantes no Brasil inteiro, de norte a sul, de leste a oeste. Contudo, mesmo que a ênfase de nossa análise incida sobre essa faixa de escolaridade, muitos dos fenômenos sobre os quais nos debruçamos, se fazem presentes, também, na prática da avaliação da aprendizagem no nível da pré-escola e no nível universitário, mas com menor incidência.

Por isso, não centraremos nossa atenção nesses níveis de escolaridade. A pré-escola possui características bastante próprias no que se refere ao sistema de ensino propriamente dito; daí decorrendo, também, características muito próprias no que se refere à avaliação da aprendizagem. Para começar, a pré-escola não possui uma seriação, fato este que suprime a necessidade de promoção de uma série de escolaridade para a outra. Mais que isso: a pré-escola parece estar centrada no desenvolvimento da criança, dando atenção especial aos sentimentos, conhecimentos e habilidades do educando, no seu processo de crescimento, o que implica o uso da avaliação da aprendizagem como subsidiária desse processo. Na vida universitária, por outro lado, os processos de avaliação da

aprendizagem se assemelham muito aos processos de avaliação na escolaridade de 1º e 2º graus, no que se refere à atribuição de notas, conceitos ..., porém, a burocratização tem sido bem menor, desde que os professores universitários possuem maior liberdade na determinação da forma e da época em que executam os procedimentos de avaliação. Assim sendo, a análise que aqui desenvolvemos está especificamente articulada com a escolaridade de 1º e 2º graus na educação brasileira, ainda que possa se aplicar, aqui e acolá, aos outros níveis mencionados de escolaridade.

Essa parte de nossa tese, tem por intenção desvendar alguns dos "segredos" que estão envolvidos nos procedimentos de avaliação da aprendizagem escolar, praticada pelos professores em nossas escolas. Tomamos por base empírica de nosso ensaio de configuração do fenômeno da avaliação da aprendizagem o que ocorre no cotidiano escolar, genericamente tomado. Para descobrir essa fenomenologia, utilizamos a observação assistemática do que ocorre na escola, ao longo de nossa experiência de professor e ao longo dos anos de estudos sobre avaliação (nossa primeira publicação sobre o assunto data de 1978), assim como os resultados, especialmente de dois relatos de pesquisas que trabalham sobre avaliação da aprendizagem, realizadas no país, através de entrevistas professores, alunos e outros profissionais escolares<sup>74</sup>. Com esse material em mãos

<sup>74</sup> José Carlos Libâneo, *A Prática Pedagógica dos Professores de Escola Pública*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de Mestrado); Sandra Maria Zákia Lian Souza, *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º Grau; Legislação, Teoria e Prática*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986 (Tese de Mestrado). A primeira dessas teses trabalha com depoimentos de professores do 1º e 2º graus, a segunda com depoimentos de professores, alunos e profissionais da escola.

ensaiamos compreender a dinâmica dos procedimentos da avaliação da aprendizagem escolar, no Brasil, na medida em que eles tem auxiliado o ensino e a aprendizagem, assim como na medida em que tem dificultado o ensino e a aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento do educando; porém, além disso e sobretudo, tem possibilitado um disciplinamento psicológico, na perspectiva da submissão, fato que direciona os estudos desta tese.

O enfoque central desta segunda parte de nossa tese é iniciar uma configuração de como a prática da avaliação da aprendizagem escolar no Brasil tem se dado de uma forma desarticulada com os conteúdos e os processos de ensino, ganhando uma característica fetichizada, fato este que tem possibilitado o desvio do verdadeiro objetivo da avaliação.

Em síntese, nossa tese está composta de duas partes. A primeira parte, com três capítulos, investiga as propostas de avaliação da aprendizagem nas correntes pedagógicas tradicional, escolanovista e tecnopedagógica. A segunda parte, com um único capítulo, procede um ensaio de configuração da atual prática da avaliação da aprendizagem na escola brasileira de 10. e 20. graus. Cada parte e cada capítulo vai se concluindo em si mesmo, não havendo propriamente necessidade de uma conclusão final.

## **PRIMEIRA PARTE**

**CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM  
ESCOLAR NAS PEDAGOGIAS MODERNAS E  
CONTEMPORÂNEAS**



## Introdução.

Na produção da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual corresponde determinada consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral<sup>1</sup>.

Cada sociedade, tendo por base sua infraestrutura econômica, constrói uma superestrutura ideológica, dentro da qual, por múltiplos e variados caminhos, entre outros elementos, estabelece concepções e práticas pedagógicas que traduzem seus anseios e suas necessidades. A sociedade burguesa capitalista, sob a qual vivemos, ao longo da idade moderna construiu e executou projetos pedagógicos que expressam seus anseios; uma entre muitas de suas mediações.

A superestrutura ideológica reflete a base econômica da sociedade, porém, na medida em que se transforma em pensamento de massa, ganha "força material", desde que atua sobre as consciências dos seres humanos, individual e coletivamente considerados, configurando seu modo de agir. A hegemonia se manifesta pelo domínio massivo das consciências por um entendimento dominante, que se faz prática concreta no cotidiano.

---

<sup>1</sup> Marx, Prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1977, p. 24.

Deste modo, as pedagogias que, por si, refletem a realidade material de onde se originam, enquanto atuam massivamente, ganham força material nessas mesmas sociedades. Ao mesmo tempo que são produtos das forças materiais, agem sobre elas através das consciências configuradas.

Cury coloca com clareza a questão de como o segmento dominante se utiliza da concepção educativa como meio de gerar a hegemonia na sociedade:

As idéias pedagógicas dominantes são as idéias pedagógicas da classe dirigente. Necessárias à representação que os agentes fazem do mundo, elas se vinculam à hegemonia existente. Sob essa direção, elas tentarão de algum modo ocultar a contradição, pela proclamação de um ideário pseudototalizante. Veiculadas em todas as camadas e classes sociais, filtram a concepção de mundo da classe dirigente e se manifestam nas teias das relações subjacentes à educação.(...) A direção intelectual e moral de um grupo sobre outro, própria da hegemonia, busca assegurar, pela condução das consciências, as relações de dominação.

Na busca de um consenso, e se possível de um consentimento ativo e coletivo das classes dirigidas, a disseminação dessas idéias no interior das instituições educativas se faz necessária, a fim de que todos consintam com o fato de que os interesses gerais da sociedade se confundam com os interesses da classe dirigente.

Essas idéias pedagógicas, que filtram uma cosmovisão, tem nos intelectuais orgânicos da classe dirigente seus principais porta-vozes. Eles são a condição necessária, embora não suficiente, para a tarefa de implementação do exercício hegemônico de classe<sup>6</sup>.

Ou seja, cada modelo de sociedade, com sua classe dominante, entre outras coisas, cria suas concepções pedagógicas que traduzem seus anseios, tendo em vista estabelecer a hegemonia pelo consenso e, para isso, utiliza-se de seus intelectuais orgânicos.

A sociedade moderna burguesa desenvolveu, ao longo de sua existência, pelo menos três modalidades de concepção

---

<sup>6</sup> Carlos Roberto Jamil Cury, Educação e Contradição, op. cit., p. 89.

pedagógica que, por si, deveriam conduzir a sociedade pelo predomínio dos interesses dominantes. A Pedagogia Tradicional emergiu com o alvorecer da sociedade moderna, cristalizando-se com a Revolução Francesa e se estendendo até os nossos dias; a Pedagogia da Escola Nova emergiu em fins do século XIX, cristalizando-se na primeira metade do século XX; a Tecnopedagogia emergiu e se desenvolveu na história recente da sociedade.

Essas três pedagogias, ao seu modo, expressam necessidades e anseios da sociedade burguesa moderna e contemporânea. Elas não são gratúitas. Todas tendem a algum tipo de controle dos sujeitos no nível micro, cimentando o nível macro.

Como definimos anteriormente, em nossa abordagem, vamos nos ater ao nível micro da administração do poder via avaliação da aprendizagem na relação pedagógica. No caso das pedagogias, tentaremos verificar como cada uma expressa a necessidade, os mecanismos e as modalidades de controle sobre o educando, tendo em vista o disciplinamento da alma e do corpo; ou seja, o seu encorajamento dentro de uma determinada conformação de caráter. Não vamos nos esquecer de que as pedagogias expressam, de uma forma predominante, o modelo de sociedade ao qual servem, porém, na abordagem que se segue, vamos nos ater aos elementos internos das pedagogias, verificando a configuração da avaliação da aprendizagem, sob o prisma do disciplinamento, que é um prisma que interessa a sociedade burguesa moderna. Ou seja, a articulação entre as

pedagogias e o modelo social permanecerá como um pano de fundo de nossa abordagem; ela estará sempre pressuposta, mas não será tratada diretamente em cada uma das pedagogias.

## CAPÍTULO I

### AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PEDAGOGIA TRADICIONAL : UMA MEDIAÇÃO DO DISCIPLINAMENTO

A denominação de Pedagogia Tradicional não provém do fato de ter sido a primeira e a mais antiga organização do pensamento pedagógico da Idade Moderna. Possui características epistemológicas e pedagógicas próprias que a distinguem das outras concepções pedagógicas, que, hoje, ainda, disputam a hegemonia na sociedade e na prática educativa.

A Pedagogia Tradicional se constituiu ao longo da Idade Moderna, especialmente nos anos da sua emergência, com o Renascimento, e de sua cristalização, com a Revolução Francesa, incluindo aí, de modo especial, a proposta pedagógica dos padres Jesuítas, de João Amós Comênio e de Johan Herbart. Estas três concepções estão vinculadas à idéia de um entendimento metafísico do mundo, que implica a ordem, o método e a disciplina.

A avaliação da aprendizagem escolar, nesta perspectiva pedagógica, estava e está diretamente articulada com o controle dos educandos não só no que se refere à

aprendizagem dos conhecimentos e das habilidades de racionar, debater, discutir, mas também no que se refere à doutrina e às condutas morais e de "civilidade" dentro da sociedade. A avaliação serve para estimular o esforço do estudante, a fim de que chegue ao padrão esperado de conduta.

Os séculos XVII e XVIII<sup>a</sup>, período em que emergem as pedagogias consideradas tradicionais, são os séculos da consolidação da disciplina. "As 'Luzes' que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas", nos lembra Foucault<sup>4</sup>.

Esse período inventa a disciplina de forma arcáica, devido ao fato de que a modernidade abriu as portas para a subjetividade, com tudo o que significou o Renascimento em termos de filosofia e de arte, assim como com tudo o que significou a emergência do método científico, como um modo do sujeito observar e interpretar a realidade, a partir de sua relação com ela mesma; a metafísica interpretava a realidade desde fora dela mesma<sup>5</sup>. De modo arcáico, os séculos XVII e XVIII aprofundam os modos de disciplinamento, apesar da modernidade já ter aberto as portas da subjetividade. Aberto,

<sup>a</sup> Mais apropriadamente, poderíamos dizer que o período de emergência da Pedagogia Tradicional vai da segunda metade do século XVI --- com a pedagogia jesuítica --- até a primeira metade do século XIX --- época em que John Herbart estruturou e divulgou seu pensamento pedagógico.

<sup>4</sup> Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, p. 195.

<sup>5</sup> O pensamento e arte renascentistas se voltam para a natureza, em geral, contra a divinização metafísica desenvolvida no medievalismo, incluindo aí o ser humano como um sujeito natural. Um sujeito que tem um papel próprio. A emergência do método científico é uma porta para a subjetividade. Enquanto o modo medieval de pensar era metafísico obrigando o sujeito enquadrar-se na estrutura das afirmações metafísicas, a ciência moderna abre um espaço para que o sujeito, com a porta do método, observe a realidade e encontre a verdade. O método científico lembra que a verdade não está dada, mas que existe uma porta pela qual o sujeito deve buscá-la e, para isso, ele deve ser livre. Bacon coloca que a libertação dos "ídolos" é um passo importante para se fazer ciência. É a subjetividade que se liberta da objetividade metafísica.

mas não realizado. O disciplinamento dos séculos XVII e XVIII é um modo arcaico de ser em relação ao modo de vida da modernidade emergente. As pedagogias denominadas tradicionais centram-se no disciplinamento dos corpos e das almas como um meio de torná-los dóceis e úteis à sociedade e ao seu modo de produção emergente. A época histórica entrava na modernidade, mas a sociedade emergente necessitava de corpos dóceis e úteis aos anseios do novo modo de produção; deste maneira, a modernidade, no que se refere à emancipação da subjetividade, não pode ser "encarnada". Ela só pode abrir as portas da subjetividade, como uma possibilidade; porém, a sociedade burguesa não suportou e não suportaria a subjetividade em realização plena. Ela necessitava e necessita de controles para que o seu modo de produção atinja os fins que deseja. Um ser humano livre tem possibilidades imponderáveis de conduta e isso não interessa a um modelo de sociedade que necessita da submissão dos indivíduos, para que os seus níveis de lucratividade sejam mantidos.

Em termos de estabelecimento da disciplina como um modo de controle do ser humano, para Foucault, o século XVIII é uma novidade. Ele, através da disciplina, cristaliza uma nova forma de controle dos indivíduos:

Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e excitados, corpos "dóceis".<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, op. cit., p. 127.

O tratamento da disciplina, nos séculos XVII e XVIII assemelha-se a de muitos outros momentos históricos, porém, possui características específicas. Diz Foucault:

*Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas.*

*A escala do controle, em primeiro lugar:* não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica --- movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.

*Em seguida, o objeto do controle:* não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é o exercício.

*A modalidade, enfim:* implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadriinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade, são o que podemos chamar de "disciplinas".

E, acrescenta Foucault:

Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação.

*Diferentes da escravidão*, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta, obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes.

*Diferentes também da domesticidade*, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, limitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu "capricho".

*Diferentes da vassalidade*, que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longinqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência.

---

<sup>7</sup> Idem, p. 126. A paragrafação e os grifos foram introduzidos por sobre o texto original.

*Diferentes ainda do ascetismo e das disciplinas de tipo monástico, que tem por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, tem como fim principal um momento do domínio de cada um sobre o seu próprio corpo.*

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto assim obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos<sup>8</sup>.

A disciplina, que se cristaliza nos séculos XVII e XVIII, é, em fim, a capacidade de definir e administrar o detalhe. Não são grandes eventos ou acontecimentos. Ao contrário, é a estruturação e administração intermitente do detalhe, que os corpos e almas são forjados. Múltiplas e intermitentes exercitações constituem o modo de construir o ser humano disciplinado:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que tem sua importância porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova microfísica do poder; e, porque não cessaram desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem à economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. Descrevê-los implicará na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias: sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma precaução; recolocá-las não apenas na solidariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática. Astúcias, não tanto da grande razão que trabalha até durante o sono e dá um sentido ao insignificante, quanto da atenta "malevolência" que de tudo se alimenta. A disciplina é uma anatomia política do detalhe<sup>9</sup>.

A origem das técnicas disciplinares é difusa em lugares e tempos simultâneos e diferentes. A disciplina tem um estruturação cristalizada de forma singular nos séculos XVII e

<sup>8</sup> Idem, p. 126-127. A paragrafação e os grifos foram introduzidos por sobre o original.

<sup>9</sup> Idem, p. 128.

XVIII, porém, historicamente, estava posta na Idade Média, nos mosteiros, nas igrejas paroquiais, nas corporações. Ainda, em cada época, a microfísica do poder, através de diversos mecanismos e também da disciplina, se faz presente, simultaneamente, em múltiplas instituições da sociedade, construindo e cimentando um modo de ser.

A "invenção" dessa nova anatomia política --- nos lembra Foucault --- não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo o seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam, aos poucos, a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde, nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e, em algumas dezenas de anos, reestruturaram a organização militar. Circularam, às vezes, muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes, lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas). A cada vez, ou quase, impuseram-se para responder a exigências de conjuntura: aqui uma inovação industrial, lá a recrudescência de certas doenças epidêmicas, acolá a intervenção do fuzil ou as vitórias da Prússia. O que não impede que se inscrevam, no total, nas transformações gerais e essenciais que necessariamente serão determinadas<sup>10</sup>.

A Pedagogia Tradicional é a lídima representante do processo social de disciplinamento através da relação pedagógica. Como veremos, as pedagogias --- jesuítica, comeniana, herbartiana --- que vamos trabalhar, especialmente as duas primeiras, esmeraram-se em delimitar, com precisão e cuidado, as condutas que devem ter os estudantes, assim como professores e administradores do processo pedagógico.

A Pedagogia Tradicional não tergiversou sobre a concepção de mundo, sociedade e moralidade que queria implantar; para ela, estava tudo suficientemente claro; por

---

<sup>10</sup> Idem, p. 127-128.

isso, utilizava-se de todos os mecanismos disponíveis para implantar o seu modo de perceber, pensar, sentir e agir no mundo. Havia um desejo claro e estabelecido de produzir uma hegemonia e, para tanto, utilizava-se de todas as práticas educativas disponíveis como recursos para atingir os seus fins, formando o caráter dos educandos.

Essa pedagogia pode ser definida como a "pedagogia do esforço", no sentido de que ela exigia um modo de comportar-se do aluno para que ele se "formasse" em conformidade com os padrões de conduta considerados verdadeiros. Para isso, era necessário dedicação e esforço. A avaliação da aprendizagem --- que pode ser definida, neste contexto, como a avaliação da aprendizagem pelo esforço --- aparece, aqui, como o instrumento de controle do processo de construção do ser humano sábio e moralmente correto; sabedoria e moralidade, adquiridas através do entendimento dos fundamentos das normas do bem agir, através do conhecimento, assim como de múltiplos e intermitentes exercícios.

Como teremos oportunidade de discutir ao longo deste capítulo, a Pedagogia Tradicional já havia posto os exames desvinculados do processo de ensino-aprendizagem, servindo de instrumento de coação pela expectativa dos resultados. Só Herbart chega a questionar o seu formalismo como um fator inútil e negativo para a formação do jovem.

A Pedagogia Tradicional, propriamente, não chega a discutir a avaliação (como começamos a compreendê-la hoje); ela praticamente normatiza e disciplina provas e exames.

Poderíamos, dizer que ela foi a primeira expressão da "pedagogia do exame", que vivenciamos em nossa prática escolar hoje. Não foi a Pedagogia Tradicional que criou a pedagogia do exame, mas ela nos deixou sua herança.

**i. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Pedagogia Jesuítica: controle para a construção disciplinada do cristão católico defensor brilhante da fé.**

No século XVI a Igreja Católica passara por uma larga prova com a Reforma Protestante. A Reforma emergia no seio do movimento que trazia ares novos para a sociedade do seicentos. O Humanismo estava em pleno processo de desenvolvimento, afirmando a liberdade individual e o espírito crítico em relação ao passado medieval. A Reforma, no seu âmbito de atuação, estava comprometida com esse espírito novo.

Admitia, como a Igreja Católica, a revelação divina dos textos bíblicos; porém, discordava dela sobre a autoridade do interprete dos textos. A Igreja Católica defendia a idéia de que as Escrituras Sagradas só deveriam ser interpretadas pelas autoridades eclesiásticas, cujas interpretações deveriam ser assumidas fielmente pelos adeptos da cristianismo católico; os protestantes defendiam a liberdade de interpretação. Todos os

fiéis poderiam e deveriam ler os textos bíblicos e interpretá-los individualmente.

Isso implicava em que os fiéis soubessem ler para poder apreender e compreender os textos; fato este que conduziu os protestantes a estabelecerem meios para que cada um pudesse apropriar-se do saber de salvação. Os protestantes, dentro dessa perspectiva, sentiram-se na obrigação de investir em escolas para o povo. A educação escolar servia de base para o desenvolvimento da fé, atingimento da salvação e formação do cidadão. Sem escolas, não havia mediação eficiente para o aprendizado da leitura e, consequentemente, não havia a apropriação das doutrinas dos textos sagrados.

Martinho Lutero (1483-1546), personagem marco da Reforma, foi um incansável defensor do ensino para o povo. Em 1520, escrevia uma carta à Nobreza Cristã da Alemanha e nela dizia:

Ainda que não existisse alma, nem inferno, nem céu, seria preciso ter escolas para satisfazer nossas necessidades como habitantes deste mundo, segundo acredita a história dos gregos e romanos. Envergonho-me quando ouço nossos cristãos dizerem: "a instrução é boa para os eclesiásticos, mas desnecessária para os demais". Como pode ser indiferente que o príncipe, o senhor, o conselheiro, o funcionário sejam ignorantes ou homens instruídos, capazes de preencher cristamente os deveres do seu cargo? Compreendeis de sobra que fazem falta escolas em toda parte para nossos filhos, a fim de que os homens cheguem a ser capazes de exercer sua vocação e as mulheres de dirigir sua casa e educar cristamente seus filhos.<sup>44</sup>

Em 1530, no *Sermão sobre a necessidade de enviar os filhos à escola*, Lutero defendeu a idéia da obrigatoriedade de enviar os filhos à escola. Disse mesmo que o poder público

<sup>44</sup> Martinho Lutero citado por Francisco Larrayo, *História Geral da Pedagogia*, São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1974, p. 373.

(especialmente o municipal) deveria estar autorizado para obrigar os pais a enviarem os seus filhos à escola. Se opôs às escolas monacais, aos internatos e acreditava ser necessário que o jovem fosse educado no mundo :

devemos permitir aos jovens ver, ouvir e saber o que se passa pelo mundo, embora se lhes ensine certa disciplina e o respeito pessoal. A rigidez conventual nunca produziu qualquer fruto bom. É uma coisa excelente para um jovem frequentar a sociedade dos demais, porém deve estar treinado honradamente, para adquirir os princípios de integridade e virtude, e para fugir à contaminação do vício<sup>12</sup>.

A Reforma se estendera e, no que se refere à educação, começara a ter sucesso; expandira-se para Basileia, Genebra e Escócia; depois, para Inglaterra e Holanda.

A Igreja Católica tinha, pois, pela frente um desafio: lutar contra a modernidade que emergia, através da ciência nascente, da ampliação do espaço europeu pelas viagens marítimas, pela preservação da subjetividade dos indivíduos; lutar contra a modernidade que abria um espaço no seu seio: a Reforma Protestante.. A Reforma significava uma ameaça à ortodoxia doutrinária; uma ruptura na estrutura monolítica e disciplinar da Igreja. Acrescia a isso o uso que fizera da educação como um veículo do novo modo religioso de ser. Para os católicos havia necessidade da Contra-Reforma. Era necessária uma restauração da fé cristã-católica e da autoridade da Igreja. Para reduzir os abusos doutrinários foi realizado o Concílio de Trento (1545-1563), que redefiniu e sistematizou a doutrina católica, reafirmando dogmas anteriores e precisando outros. Para lutar contra as heresias da fé foi fundada, por

---

<sup>12</sup> Idem, p. 374.

Inácio de Loyola (1491-1556), a Companhia de Jesus, com o objetivo de pregar, confessar e ministrar os sacramentos; porém, logo se apercebera o fundador da Ordem que o campo da educação era um excelente meio para combater as heresias emergentes. Inácio de Loyola, tendo sido um militar, entendia a ordem jesuítica como um exército em batalha com os inimigos protestantes: "é preciso que imaginemos o mundo dividido como em dois exércitos que batalham: o de Deus e o de Satã. Os protestantes estão no último; a Sociedade de Jesus combate com o exército de Deus *ad majorem Dei Gloriam*"<sup>19</sup>.

Tendo sido um militar, antes de dedicar-se à vida religiosa, Inácio imprimiu na Ordem, que fundara, o caráter de obediência e disciplina assemelhado ao caráter de obediência e disciplina de um ordenamento militar. Os padres jesuitas deveriam obedecer ao papa, sem qualquer condição, como um militar obedece ao seu superior. Aquilo que fosse ordenado pelo papa deveria ser irrecusável. Para chegar a tal nível de comprometimento, recomendava que os padres da Companhia passassem por um longo período de preparação, através de estudos e exercícios espirituais.

Estava posto, então, o processo de luta entre protestantes e católicos; fato este que significou mais que uma simples querela religiosa; significou a luta do velho contra o novo, ainda que ambos, seguindo o seu modo de ser, serviram ao novo modo de produção capitalista. Os protestantes estavam mais sintonizados com o movimento de mudança que ocorria na

---

<sup>19</sup> citado por Francisco Laryo, *História Geral da Pedagogia*, vol II, p. 380.

sociedade da época: o nascimento da modernidade. Os católicos estavam mais sintonizados com os dogmas doutrinários e administrativos da igreja, que, ao longo do tempo, se impusera a todos por múltiplos mecanismos (inclusive a Inquisição), fazendo-se oficial e única verdadeira, não admitindo a superação do modo de pensar e agir por princípios metafísicos e abstratos, desvinculados da realidade presente. Os protestantes estavam sintonizados com a "reforma", os católicos com a "restauração"; os primeiros com algumas características do presente; os últimos, com os comprometimentos do passado.

Para ordenar a formação do seu exército de luta e para formar cristãos brilhantes que servissem de fermento dentro da sociedade, os jesuítas lançaram-se à atividade de ensino, através da implantação de colégios e do estabelecimento de normas práticas que dessem um ordenamento pedagógico e administrativo a essa atividade. A *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*<sup>14</sup> é a normatização doutrinária, administrativa e disciplinar dessa prática.

---

<sup>14</sup> O título original do documento era *Ratio atque Institutio Studiorum societatis Jesu*; por comodidade, passou a ser chamado simplesmente de *Ratio Studiorum*. Daqui para a frente, vamos utilizar a denominação *Ratio Studiorum* ou simplesmente *Ratio*.

### 1.1. A *Ratio Studiorum*: normatização da prática pedagógica jesuítica

A primeira manifestação do ordenamento disciplinar da pedagogia jesuítica é expressa pelo fato da autoridade ter estabelecido uma padronização das condutas a serem seguidas nos procedimentos de ensino, através de uma normatização denominada *Ratio Studiorum*, que foi elaborada e promulgada com o objetivo de "enquadrar" as condutas de todos aqueles que estivessem envolvidos no processo de ensino: provincial, reitor de colégio, administradores pedagógicos e de disciplina, professores e alunos. Todas os estabelecimentos de ensino, assim como todos os participantes do processo educativo, deveriam manter uma conduta semelhante. Não importava muito espaço e tempo. Algumas exceções no seguimento das normas eram possíveis, como veremos mais à frente, porém os procedimentos para chegar a elas eram complexos e, por isso, é possível presumir que tenham sido muito pouco utilizadas.

Uma norma minuciosamente configurada manifesta um saber de domínio e disciplinamento, que define as condutas, os lugares, as posições, os deveres, os direitos de cada um; enfim, delimita um mapeamento do caráter que deve ser assumido por cada um em particular ou pela instituição como um todo. A *Ratio* é um ordenamento com tais características.

A *Ratio Studiorum* foi promulgada pela ordem dos padres Jesuítas em 1599, estando nela inseridas as determinações, sob a forma de prescrições práticas, para todas as atividades docentes e discentes em seus colégios.

A Companhia de Jesus foi fundada, em 1534, por Inácio de Loyola e reconhecida pelo Papa Paulo III, em 1541, através da bula *Regimini Ecclesiae Militantis*, com a qual aprovava as Regras, em 49 pontos, apresentada pelo seu fundador.

De início, a Companhia não tinha por objetivo trabalhar com educação e ensino, mas sim de servir de fermento a favor da fé cristã, atuando contra as doutrinas e os movimentos sociais e religiosos que fossem considerados heréticos, especialmente o movimento protestante. Os meios de atuação da Companhia foram: a pregação, a doutrinação, a conversão e a administração dos sacramentos. Contudo, praticamente desde o começo de sua existência, a Ordem investiu no setor de ensino, tendo verificado que este era um meio importante na atuação contra o movimento protestante.

A Ordem pretendia, com seu sistema educativo, formar bons cristãos, capazes não só de viver a fé cristã, como também de defendê-la e divulgá-la. A atuação dos padres jesuítas através dos Colégios passou a ser uma forma importante de seu agir; tinham aí uma mediação eficiente para as suas concepções, religioso-metafísicas.

Quando a Companhia fora fundada, Lutero já havia realizado sua ruptura com a Igreja Católica, afixando, em 1515, suas 95 teses nas portas da Catedral de Leipzig. Luzuriaga, em

seu livro *História da Educação e da Pedagogia*, explicita esse percurso do interesse da Companhia pela educação:

A Ordem dos jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados "exercícios espirituais", que exerceram enorme influência animica e religiosa entre os adultos. Todavia, pouco a pouco, a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão o mais importante, entre as atividades da Companhia<sup>15</sup>.

Se Luzuriaga deixa, na citação acima, transparecer dúvidas a respeito dessa questão, o padre jesuíta Leonel Franca, em seu livro *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, não deixa espaço para qualquer dúvida sobre isso, garantindo que, de início, Inácio de Loyola não havia estabelecido para sua Ordem o objetivo de dedicar-se ao ensino. A emergência dessa finalidade foi mais uma imposição da prática e da necessidade social do que uma decisão originária do seu fundador. Ele diz o seguinte:

A instituição de colégios para estudantes não pertencentes à Ordem não entrava no plano primitivo de Inácio, mas bem depressa se lhe impôs como necessidade quase indeclinável e um instrumento eficaz de renovação cristã muito em harmonia com suas altas finalidades e com a inclinação espontânea de Inácio. A fundação, em Goa, por S. Francisco Xavier, do primeiro colégio para externos, em 1543, e doação, em 1544, de S. Francisco de Borja, então duque de Gandia, para a abertura, nesta cidade, de um colégio, transformado, em 1547, em Universidade ou "Studium Generale", enveredaram a nova Ordem pelo caminho de sua missão educativa<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Lorenzo Luzuriaga, *História da Educação e da Pedagogia*, São Paulo, Cia Editora Nacional, 1980, 12a ed., p. 118.

<sup>16</sup> Leonel Franca, *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, Rio de Janeiro, Editora Agir, 1952, p. 7. Pierre Mesnard, em "A Pedagogia dos Jesuítas", Jérôme Chateau, *Os Grandes Pedagogistas*, São Paulo, Cia Editora Nacional, 1978, p. 66, assume posição idêntica a de Leonel Franca. Diz que as Constituições da Ordem, aprovadas pelo Papa Paulo III, em 1541, não deixam dúvidas de que no início a Companhia de Jesus não se destinava a trabalhar com o ensino: "essas constituições previam a instituição de seminários, denominados colégios, ao pé das cidades de universidade, onde os futuros jesuítas tomariam os seus graus; aí receberiam os complementos de formação

Deste marco para a frente, os jesuítas foram multiplicando os seus estabelecimentos de ensino e, com a prática, ao longo de meio século, no período que vai entre os anos de 1550 e 1599, elaboraram propostas e normas pedagógicas que resultaram no código de 1599, denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*.

Em 1548, a pedido do Vice-Rei, Inácio de Loyola aceitou fundar o Colégio de Messina, na própria cidade de Messina, para onde enviou um grupo de jesuítas, quase todos formados na Universidade de Paris. Decorrendo daí o fato dos seus colégios seguirem o "modelo de ensino de Paris", como informa Leonel Franca:

Paris foi o modelo escolhido pelos padres na organização do seu primeiro grande colégio. Em matéria de repetições, disputas, composições, interrogações e declamações, o método adotado e seguido foi deliberadamente o de Paris, o "modus parisiense", que aparece constante e frequente na correspondência desses tempos primitivos<sup>17</sup>.

A seguir foram fundados os colégios de Palermo, em 1549, o Colégio Romano, em 1551, e muitos outros. No início do século XVII, os jesuítas comandavam 293 colégios, sendo 37 nas terras do Novo Mundo. O incremento na implantação de colégios jesuíticos em múltiplos lugares, tanto na Europa como em outros continentes, se explica, em parte, através das múltiplas missões da Ordem, espalhadas tanto no continente europeu quanto nas terras ocupadas no Novo Mundo das Américas.

---

religiosa requeridos pelo seu estado, mas a regra precisava, expressamente, que na Companhia não haveriam nem lições nem casas de ensino".

<sup>17</sup> Leonel Franca, op. cit., p. 8.

Esse fato demonstra o poder doutrinário e catequético do uso do ensino por parte dos padres. Utilizaram-se do ensino para levar à frente sua missão de combater as heresias, especialmente as protestantes, construindo a hegemonia da fé católica; por isso, não podiam tergiversar no caminho a seguir; necessitavam de um ordenamento, de um disciplinamento geral, que garantisse a obediência, assimilada por consentimento ou por coação. O poder interno na Ordem era absolutamente hierarquizado; a liberdade pessoal teria que ser secundarizada ou suprimida diante da autoridade estabelecida.

Frente à missão estabelecida, os colégios deveriam atuar de uma maneira unitária e coesa de tal forma que pudessem efetivar com sucesso suas finalidades. Daí a necessidade de sistematizar um corpo doutrinário e metodológico que configurasse a ação de todos os colégios jesuíticos; o corpo doutrinário para garantir a coesão no entendimento e na intenção do *que* fazer e um corpo metodológico para garantir um modo controlado e comum de *como* proceder o ensino para chegar ao fim desejado.

Em função disso, durante a segunda metade do século XVI, no particular da organização do ensino, os jesuítas dedicaram-se a formular normas que dessem a todas as suas instituições educacionais uma configuração comum. Ao longo desse tempo, em várias as ocasiões os reitores dos colégios, individualmente ou comissões, se dedicaram a produzir as prescrições comuns a todos os colégios.

As *Constituições* da Companhia de Jesus, reformuladas por Inácio de Loyola e apresentadas ao Papa Júlio III, em 1550, em sua parte IV, possuíam determinações gerais sobre educação e ensino, que necessitavam e exigiam especificações posteriores. Com essas novas normas, os objetivos de educar e ensinar passavam a fazer parte dos objetivos da Companhia. Havia, então, necessidade de regulamentar a prática do ensino jesuítico<sup>10</sup>.

Essa exigência constitucional do fundador passou a ser exigência para muitos padres que dirigiam os colégios. Eles necessitavam de normas que dessem uma direção comum ao seu trabalho. Dentro dessa perspectiva, fizeram-se esforços, em variados e sucessivos momentos, para a elaboração dessas normas, com aplicações experimentais e análises críticas, sendo, afinal, promulgadas como definitivas, em 1599, pelo Superior Geral da Ordem, o padre Acquaviva, que, em 1584, havia constituído uma comissão para, levando em conta todas as experiências anteriores e as prescrições das *Constituições* da Ordem, elaborar um código geral de normas para a direção do ensino nos colégios mantidos pela Companhia.

Anteriores ao texto de 1599, foram produzidos, divulgados e utilizados os seguintes ordenamentos: *Ordines*

<sup>10</sup> Leonel Franca à página 17 do *Método Pedagógico dos Jesuítas* diz: "É o próprio Inácio nas constituições que determina que se elabore um Estatuto em que trace, por miúdo, quanto se refere à ordem e ao método dos estudos nos colégios e nas Faculdades. Um *Ratio Studiorum*, na intenção do Fundador, deverá ser o complemento natural e indispensável das constituições". Para justificar sua afirmação, Leonel Franca cita a seguinte prescrição das Constituições: "De statutis lectionum horis, ordine ac methodo, et de exercitationibus tam compositionum (quas a magistri emendari oportet), quam disputationum in omnibus Facultatibus, et pronunciandi publice orationes et carmina, speciatim in quodam Tractatu per Generalem Praepositum approbato, agetur seorsum, ad quem haec Constitutio nos remittit".

*Studiorum*, da autoria do Padre Nadal, do Colégio de Messina, com data de 1552 e *Ordo Studiorum*, decorrente dos trabalhos do Padre Ledesman, entre os anos de 1560 e 1570, dirigente do Colégio Romano, em Roma. Posterior a 1599, a *Ratio* sofreu pequenas modificações, dadas em 1832, após a restauração da Companhia, em 1814, que fora supressa em 1773. Essas modificações tinham a ver com a estrutura curricular, adaptando-a às exigências do tempo e dos lugares<sup>19</sup>. Em 1941, foram introduzidas modificações na estruturação curricular do ensino superior, tendo em vista atender as determinações político-administrativas dos diversos países. As determinações relativas ao ensino secundário permaneceram inalteradas. Importa observar que --- e essa é questão mais importante ---, apesar das modificações apontadas, as determinações doutrinárias permaneceram as mesmas.

O código de 1599, ou *Ratio Studiorum*, foi o produto de um longo trabalho coletivo. Assim se expressa Leonel Franca:

O código de leis que passava, assim, a orientar a atividade pedagógica da Companhia, representava os resultados de uma experiência de meio século. Experiência rica, ampla e variada, que talvez constitua um caso único na história da pedagogia. Nela estão representadas todas as raças e nações do Velho Continente; para ela contribuíram centenas de estabelecimentos de educação dos mais afamados e frequentados do seu tempo; enriqueceram-na duas ou três gerações de educadores, insignes pela inteligência, pela cultura, pela dedicação espontânea e total à nobre causa da educação da juventude. Raro exemplo de uma ampla sistematização pedagógica em que a mais estrita unidade resultou harmoniosamente da mais variada colaboração<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Sobre as modificações introduzidas na *Ratio*, em 1832, Leonel Franca conclui: "Com pequenas exceções, as mudanças introduzidas interessam sobretudo à organização do currículo. A orientação administrativa, metodológica e disciplinar permanece fundamentalmente inalterada", *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, op. cit., p. 26.

<sup>20</sup> Leonel Franca, op. cit., p. 23.

Essas foram as normas que regeram a instalação e o funcionamento dos Colégios fundados e mantidos pela Companhia de Jesus nos mais variados rincões do mundo, garantindo a uniformidade de conduta em qualquer parte do mundo.

Contudo, o desejo de uniformidade deixava algum espaço para as adaptações necessárias, com a recomendação de que "nunca se quebrasse a unidade". As normas previam possibilidades de ajustamentos em função da necessidade; contudo, dentro dos limites da hierarquia da Ordem. Um provincial ou um reitor de colégio, mesmo que tivessem necessidades de adaptações das normas, não podiam promovê-las por si mesmos.

Qualquer modificação exigia consulta ao Superior Geral, para que as decisões não fossem tomadas sem a devida ciência e o devido controle da autoridade; diversidade permitida, porém controlada. Dentro do seu espirito hierárquico, a Ordem não permitia nenhuma tergiversação, seja no combate aos desvios da vida e da doutrina católica, seja na formação de cristãos no seio dessa doutrina.

Há que se observar ainda as características das modificações que poderiam ser admitidas. As adaptações admitidas, desde que aceitas pela autoridade, referiam-se somente aos aspectos administrativos do ensino e não aos aspectos doutrinários. As prescrições relativas à ação do Provincial, autoridade responsável por uma região geográfica coberta pela ação da Ordem, dispunham o seguinte:

Como, porém, na variedade de lugares, tempos e pessoas, pode ser necessária alguma diversidade na ordem e no tempo consagrado aos

estudos, nas repetições, disputas e outros exercícios e ainda nas férias, se (o Provincial), na sua Província, julgar conveniente alguma modificação, para maior progresso das letras, informe ao Geral para que se tomem as determinações acomodadas a todas as necessidades, de modo, porém, que se aproximem o mais possível da organização geral dos nossos estudos<sup>21</sup>.

Essas normas pedagógicas tiveram uma vigência longa. Leonel Franca termina por dizer que até "hoje" --- e o "hoje" se refere ao período dos anos trinta-quarenta deste século --- as normas da *Ratio Studiorum*, em suas linhas gerais, são seguidas em todas as partes do mundo, porém, são atendidas algumas especificidades, devido a diversidade das disposições legais de cada um dos países onde atua a Companhia de Jesus. Ou seja, ocorreram adaptações superficiais para atender necessidades administrativo-acadêmicas específicas. Adaptações essenciais, nunca<sup>22</sup>.

Recentemente, em 1986, os padres jesuítas fizeram publicar um novo documento geral, que deve orientar o trabalho educativo da Ordem: *Características da Educação da Companhia de Jesus*<sup>23</sup>. Esse documento foi elaborado por uma comissão constituída, em 1980, por membros da Ordem de vários países e promulgado pelo Superior Geral da Ordem, em 8 de dezembro de 1986, em Roma. Na apresentação, o Superior Geral diz que o documento não substitui a *Ratio Studiorum*, acrescentando:

do mesmo modo que a *Ratio*, nascida nos fins do século XVI, e como continuação da tradição que então começou, este documento pode dar-nos a

<sup>21</sup> Regra 39 do Provincial.

<sup>22</sup> Idem, p. 26: "Atualmente, os Colégios da Companhia de Jesus conservam-se fiéis aos princípios gerais e às disposições da *Ratio*, mas adaptam-se, no mais, às exigências dos regimes escolares de cada país".

<sup>23</sup> *Características da Educação da Companhia de Jesus*, São Paulo, Edições Loyola, 1987.

todos uma visão comum e um sentido de nossa finalidade; pode ser também um modelo com o qual nos confrontemos a nós mesmos<sup>24</sup>.

Isso demonstra o efeito prolongado das disposições e normatizações deste ordenamento dos estudos, elaborado e promulgado em fins do século XVI. Durante o seu prolongado período de vigência, a pedagogia jesuítica exerceu vasta influência sobre a educação moderna, assim como sobre a educação brasileira, devido a decisão, o empenho, assim como o controle doutrinário e disciplinar mantido pela Companhia de Jesus sobre a sua ação de caráter educativo e religioso junto às populações com as quais trabalhou.

Na *Ratio*, o ensino jesuítico estava dividido em dois blocos: a) as *Classes do Ensino Superior*, com os cursos de Filosofia, Teologia e Estudo de Casos de Consciência; este último era destinado aos alunos que chegavam ao nível superior, mas eram considerados fracos do ponto de vista intelectual, diante das exigências da Ordem; b) as *Classes dos Estudos Inferiores*, que correspondiam aos estudos de Gramática Latina, Gramática Grega, Humanidades e Retórica. As classes de Gramática eram divididas em três --- inferior, média e superior ---, seguindo-se uma classe de Humanidades e uma de Retórica. Ao lado dessa estrutura de ensino, a *Ratio* acrescentara instituições de apoio ao ensino e ao desenvolvimento cultural dos estudantes, tais como os auxiliares do professor e as academias.

---

<sup>24</sup> Idem, p. 5.

Essa estrutura de ensino era administrada por uma hierarquia rigidamente definida, cujos papéis, em termos de administração do poder se superpõem do mais alto para o mais baixo, na sequência que apresentamos a seguir:

- o Provincial da Companhia, com jurisdição sobre uma região coberta pela ação dos padres jesuítas, respondendo por todas as suas atividades, inclusive o ensino;
- o Reitor do Colégio, responsável por tudo o que acontecia nele, passando pelos aspectos administrativos, acadêmicos, morais, religiosos...;
- o Prefeito de Estudos, sendo um para o Ensino Superior e outro para as Classes Inferiores, responsável diretamente pela administração acadêmica;
- o Prefeito de Disciplina, nomeado só em caso de necessidade para auxiliar o Prefeito de Estudos em suas atividades;
- os professores, responsáveis diretos pelo ensino e pela formação religiosa e moral dos alunos;
- e, finalmente, no pé da hierarquia, os alunos, responsáveis pela sua própria formação.

O ordenamento e o fluxo da autoridade seguia a hierarquia decrescente. Na estrutura da Ordem, o superior máximo é o Geral; abaixo dele, estão os Provinciais; a seguir, os Reitores dos Colégios, os Prefeitos, os Professores, os estudantes. Percebe-se que o poder dentro da ordem é administrado de modo centralizado e hierarquizado.

Traduzindo esse ordenamento, a *Ratio Studiorum* foi estruturada através da disposição de regras específicas para cada uma dessas instâncias do poder no sistema de ensino. A apresentação dos títulos e subtítulos da *Ratio* nos permitem perceber isso facilmente. Ela está constituída pelos seguintes conjuntos de regras:

1. *Regras do Provincial*

2. *Regras do Reitor do Colégio*

3. *Regras para o Ensino Superior*

- Regras do Prefeito de Estudos
- Regras Comuns a Todos os Professores das Faculdades Superiores
- Regras do Professor de Sagrada Escritura
- Regras do Professor de Língua Hebraica
- Regras do Professor de Teologia
- Regras do Professor de Casos de Consciência
- Regras do Professor de Filosofia
- Regras do Professor de Matemática

4. *Regra para o Ensino das Classes Inferiores*

- Regras do Prefeito de Estudos Inferiores
- Normas da Prova Escrita
- Normas para distribuição de Prêmios
- Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores
- Regras do Professor de Retórica
- Regras do Professor de Humanidades
- Regras do Professor da Classe Superior de Gramática
- Regras do Professor de Classe Média de Gramática
- Regras do Professor de Classe Inferior de Gramática

## 5. Questões Específicas

- Regras dos Escolásticos de Nossa Companhia
- Diretivas para os que Repetem Privadamente Teologia em Dois Anos
- Regras do Ajudante do Professor ou Bedel
- Regras do Alunos Externos da Companhia

## 6. Sobre as Academias

- Regras da Academia
- Regras do Prefeito da Academia
- Regras da Academia dos Teólogos e Filósofos
- Regras do Prefeito da Academia dos Teólogos e Filósofos
- Regras da Academia dos Retóricos e Humanistas
- Regras da Academia dos Gramáticos.

### 1.2. Avaliação da aprendizagem escolar na Pedagogia Jesuítica

Os autores da *Ratio* definiram com bastante precisão e detalhe as práticas que deveriam ser realizadas no processo de julgamento e promoção do estudante; estabeleceram o desenho das condutas.

A atividade de avaliar a aprendizagem dos escolásticos, estava posta em função da própria concepção

pedagógica que possuia uma configuração católica determinada e precisa. A avaliação deveria ater-se aos objetivos bastante claros da educação no contexto do ordenamento da Companhia de Jesus.

A função da avaliação da aprendizagem está definida, em primeiro lugar, como o modo do estabelecimento de mérito do aluno, cujo resultado pode servir para sua promoção de uma classe para outra ou para a promoção na hierarquia da Ordem, no caso dos estudantes que se destinam ao exercício do ministério religioso. Em segundo lugar, a avaliação tem a função de estabelecer um modo de controlar a formação do estudante, no saber, na piedade, na moralidade e na disciplina.

Psicologicamente, os julgamentos de mérito e consequente promoção, ou não, estão postos como estímulos ao desempenho ideal; ou seja, o estudante deve esforçar-se disciplinadamente, ao máximo, para galgar os méritos definidos como os qualitativamente mais significativos; caso não consiga, deve envergonhar-se de seu desempenho, desde que não conseguiu o que os outros conseguiram (como veremos, as premiações eram públicas e solenes; os não premiados, não tinham sido dignos para tanto)..

Do ponto de vista operacional, a *Ratio<sup>25</sup>* define que a avaliação da aprendizagem deve dár-se de duas formas: uma, realizada pelo professor, especialmente através dos exercícios, que constituem o acompanhamento do aluno ao longo do período

<sup>25</sup> Todas as citações da *Ratio Studiorum*, que serão feitas, foram retiradas da tradução realizada pelo Padre Leonel Franca e publicada como Apêndice do livro *O Método Pedagógico dos Jesuítas*.

letivo; outra, realizada através dos exames, tendo em vista a promoção do escolástico de uma classe para a outra ou, no caso do ensino superior, de um curso para outro. Enquanto o acompanhamento do estudante era responsabilidade do respectivo professor, os exames eram realizados por uma banca examinadora, especificamente constituída para isso.

*A atividade de avaliação do rendimento escolar por parte do professor* está exposta no texto de modo difuso, mas intermitente. O papel do professor como avaliador do rendimento do aluno, através do seu desempenho, está definido em todas as prescrições das atividades docentes, especialmente nas atividades de exercitação, que são constantes e exigidas para todos os níveis de ensino. O professor, em si e por si, não aprova nem reprova os estudantes, em termos de promoção; contudo, em todos os níveis, deve se fazer presente junto a eles, tanto no ensino, através das preleções, como no estudo através de exercícios de repetição, de debate, de desafio, de lições públicas, de defesa de teses; porém, deve ser um ausente nos procedimentos de sua promoção. No caso das classes de ensino superior pode participar como *um* dos três membros que devem compor a banca dos exames; no caso das classes de ensino inferior, nem esse lugar lhe era garantido.

Nas ocasiões de ensino e aprendizagem, deveria estar junto aos seus alunos, atento aos seus desempenhos, desde que é o mediador diretamente responsável pela sua aprendizagem. Ensina e, por isso, deve verificar se os estudantes, de fato, estudaram e aprenderam; deve verificar os erros que cometaram

em relação aquilo que foi ensinado e corrigí-los, de imediato. O professor tem por obrigação trabalhar com os escolásticos para que eles efetivamente aprendam as lições. Os resultados positivos são de glória para o aluno, mas também para o professor. O aluno é avaliado para ser promovido de uma classe para a outra e os méritos da sua melhor ou da pior qualidade seriam atribuídas também ao respectivo professor.

Os resultados obtidos pelos estudantes, no decorrer do período de ensino e aprendizagem, devem ser registrados pelo professor em uma pauta que, posteriormente, seria utilizada pela banca de exames, no processo de promoção de uma classe para a outra. O poder de aprovar ou reprovar um estudante pertence à banca de exames, a qual é atribuído o poder de julgar a promoção que, em alguns casos, depende da interferência dos superiores hierárquicos. Ou seja, existem casos sobre os quais pairam dúvidas, que devem ser dirimidos pelo superior hierarquicamente estabelecido. Veremos que o Provincial possui poderes pessoais de promover ou não um estudante, seja com base nos exames ou sem base neles.

No que se refere ao Ensino Superior, que, fundamentalmente, está voltado para a formação dos membros da Companhia de Jesus, a *Ratio* não faz nenhuma indicação específica de como o professor deve proceder a verificação e registrar o desempenho do estudante, porém, no nível das Classes Inferiores, que inclui, também, a formação de escolásticos da Ordem, existem variadas prescrições sobre a

questão dos exercícios e sua respectiva forma de correção, assim como sobre a anotação dos resultados.

Em todas essas prescrições, observa-se que o professor tem por obrigação corrigir os erros conforme as regras violadas e auxiliar o estudante a emendar os desvios; além disso, é prescrito que o professor seja uma presença constante nos desafios e nas sabatinas, situação nas quais os estudantes devem manifestar aquilo que aprenderam, oferecendo condições ao professor de distinguir os estudantes que manifestaram desempenhos corretos em relação ao aprendido assim como oportunidade de corrigir aqueles que manifestaram desvios nos conteúdos ou dificuldades na aprendizagem.

Eram essas as oportunidades constantes que o professor possuía para proceder o acompanhamento e o controle da aprendizagem, assim como da formação do caráter, dos seus alunos, atribuindo-lhe menções. Ainda que a *Ratio* não defina as repetições e exercitações como oportunidades de avaliação, eram elas que ofereciam ao professor a oportunidade de julgar a aprendizagem do educando.

A regra 38 Comum a Todos os Professores das Classes Inferiores normatiza que o professor deve possuir uma pauta onde deve registrar os resultados obtidos pelo aluno, no decorrer das atividades<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Diz a regra: "No começo do ano, (o professor) entregue ao Prefeito uma pauta dos alunos, dispostos em ordem alfabética; no decorrer do ano, seja ela revista para que se introduzam as modificações necessárias; e, com especial cuidado, um pouco antes do exame geral. Nesta pauta, classifique os alunos em categorias, a saber, ótimos, bons, mediocres, duvidosos, insuficientes (para repetir o ano), etc.; categorias que se poderão indicar através do números 1, 2, 3, 4, 5, 6". é interessante observar que os jesuítas, em fins do século XVI, já propunham a utilização de símbolos numéricos para registrar os resultados da aprendizagem dos estudantes. Porém, os símbolos numéricos não eram tomados como quantidades, como tomamos hoje, no sistema de notas.

A pauta do professor tinha duas funções: de um lado, registrar e reter a memória do andamento do estudante na classe ou curso e, assim, poder acompanhá-lo em sua vida escolar; de outro lado, expor a situação do mesmo aos membros da banca de exames gerais. A banca examinadora, por ocasião dos exames, deveria julgar se o estudante deveria ou não ser promovido para a classe subsequente, levando em conta três elementos, sendo que um deles era a pauta do professor: prova escrita; prova oral; pauta do professor<sup>27</sup>.

A exigência e a existência dessa pauta revela que o professor, ainda que não fosse responsável pela promoção do estudante, acompanhava-o, no decorrer do período letivo, emitindo uma qualificação, que deveria, obrigatoriamente, levada em consideração pela banca examinadora no momento dos exames gerais. O professor tinha somente uma participação indireta nos procedimentos de promoção; o direito de promover pertencia à autoridade hierárquica religiosa, que o delegava à banca. Esse quadro de procedimentos estava posto em nome de evitar o comprometimento pessoal do professor no processo de julgamento do aluno; ou seja, a buscavaa imparcialidade de julgamento (como se isso fosse possível).

Diferentemente do caso do professor das Classes Inferiores, no Ensino Superior, o professor podia tomar parte

<sup>27</sup> A regra 20 do Prefeito de Estudos das Classes Inferiores diz: "Os examinadores, antes de tudo, percorram a pauta do professor e nela verifiquem as notas atribuídas a cada aluno, que se aproxima do exame (oral) e, se for mister, compare com as pautas anteriores do mesmo ano para que melhor se veja o progresso que cada qual fez ou poderá fazer".

na banca de exames; podia ser o responsável pela promoção, ou não, do estudante de uma classe para outra.

A exigência do distanciamento do professor em relação ao estudante, que se submetia aos exames de promoção, reflete o entendimento que se tinha, na época, da natureza humana, como corrompida. A consequência desse afastamento era uma suposta busca de objetividade. Havia muita desconfiança na natureza humana, compreendida como decaída pelo pecado, e acreditava-se facilmente no comprometimento (possivelmente até desonesto) do professor com a promoção de um estudante com o qual trabalhara como seu aluno. Se assim pudesse agir, o professor atuaria como juiz do seu próprio trabalho e poderia cometer enganos. Para evitar esse viés, era melhor que fosse, previamente, mantido afastado do processo de promoção do aluno. Um julgamento externo à atividade docente, supostamente, poderia garantir a objetividade e evitar os desvios; daí que a promoção do estudante dependia do julgamento de uma banca de exames, externa à relação de ensino-aprendizagem, que é uma relação que se estabelece entre professor e aluno. Além disso, a utilização da banca de exames gerais era um veículo de controle do trabalho do professor. Da aprovação ou reprovação de um grande número de alunos de um determinado professor era viável concluir sobre a qualidade do seu trabalho como docente.

Das anotações anteriores, se desprende o cuidado que deveria ter o professor para controlar o desempenho do estudante através dos exercícios e sua consequente correção, assim como emerge a compreensão de que o professor era

controlado por esses procedimentos. Ou seja, os exames gerais controlavam alunos e professores. Deste modo, ambos estavam sob a égide do controle para a construção do cristão sábio, polemizador e piedoso.

Neste contexto, vale observar, em primeiro lugar, que o professor é o mediador imediato das doutrinas e da formação do estudante. A ele compete, permanentemente, acompanhar o estudante, para que constitua o seu saber e forme o seu caráter. Ele não tem a autoridade de promovê-lo, mas tem a obrigação de formá-lo. Essa obrigação se transforma num modo de agir do professor que exige dos alunos a aquisição de condutas "compatíveis" com o modelo de formação estabelecido. O professor usa aí da avaliação como meio subsidiário de formação do estudante: toma lições, corrige erros, obriga os alunos a corrigirem os seus erros. Ou seja, um recurso formativo.

Em segundo lugar, importa observar o descolamento dos procedimentos de promoção dos procedimentos de ensino. O julgamento da promoção era feita por uma banca de exames, para os quais o estudante deveria estar o melhor preparado possível, pois que ele poderia encontrar na banca examinadores que iriam submetê-lo a uma rigorosa averiguação de conhecimentos adquiridos. O professor que o acompanhara nos procedimentos de estudo não podia se fazer presente na banca. Essa clivagem entre os procedimentos de ensino e de promoção possibilita um uso autoritário da avaliação, desde que a banca tinha autonomia e poder para proceder os exames e os julgamentos de promoção, ao seu juízo; isto é, poderia ou não estar articulado com os

procedimentos do ensino ao qual se submetera o estudante. Claro, ela levava em conta a pauta com observações do professor sobre cada um dos estudantes, mas era autônoma para promover ou não. A pauta significava uma indicação, ainda que importante, mas não uma determinação.

Em terceiro lugar, importa observar a minúcia das prescrições, que tem por objetivo disciplinar as ações e as condutas de todos aqueles que participam dos procedimentos de julgamento do aluno: professores e banca de exames. Todos devem se enquadrar dentro de uma estrutura delimitada de poderes no processo pedagógico escolar.

Quanto às prescrições sobre exames para a promoção, os autores da *Ratio* estiveram mais atentos às determinações relativas ao papel do professor como avaliador.

Foram elaboradas normas tanto para a promoção dos estudantes nas Classes do Ensino Superior como para os das Classes Inferiores. As determinações tanto para os exames como para o processo de promoção no nível superior encontram-se entre as regras do Provincial. Não é gratuito que essas normas encontrem-se no espaço da *Ratio* reservado à determinação do que deve fazer o Provincial. Ele era a instância hierarquicamente mais alta, dentro da Província, com poder para decidir sobre os encaminhamentos a serem dados tanto às atividades da Ordem como aos sujeitos responsáveis pelas mesmas. O disciplinamento hierárquico das decisões era fundamental. No caso, os escolásticos, que se destinavam a prestar serviços religiosos na Ordem, estariam sob a sua

responsabilidade; daí ser lógico, nessa estrutura interna de poder, que as prescrições sobre avaliação e promoção estivessem incluídas sob a rubrica de suas competências. As prescrições sobre os exames e os modos de promoção dos estudantes da Classes Inferiores encontram-se entre as regras do Prefeito de Estudos, responsável por esse nível de ensino.

Os Estudos Superiores iniciavam-se com o curso de Filosofia. No decorrer do seu primeiro ano, os escolásticos eram submetidos a dois exames: um, realizado pouco antes da quaresma ou nas férias de Páscoa; o outro, após o término do estudo da Lógica, ou seja, ao final do primeiro ano de filosofia.

Esses dois exames deveriam ser realizados através de uma banca, indicada pelo Prefeito de Estudos em consenso com os professores de Teologia e de Filosofia da instituição, cujos procedimentos de avaliação deveriam ser executados diante das autoridades hierárquicas constituídas: "na presença do Reitor e seus consultores e, se possível, do próprio Provincial"<sup>28</sup>.

A hierarquia regional da Ordem, incluindo a da instituição de ensino, deveria estar presente às sessões de exames, pois dos seus resultados dependiam a destinação do estudante para outros níveis de estudo e formação. Como critérios de julgamento dever-se-ia levar em conta os conhecimentos manifestados pelo estudante, mas, acima de tudo, as suas virtudes manifestas<sup>29</sup>. A finalidade dos exames era

---

<sup>28</sup> Regra 19, § 1º do Provincial.

<sup>29</sup> Idem, § 2º.

verificar os méritos dos escolásticos no saber, na piedade, na doutrina, no comprometimento com a fé religiosa.

Conforme fossem as qualidades identificadas nos estudantes, poderiam ter destinos diferenciados: permanência no curso de Filosofia ou encaminhamento para o curso de Estudo de Casos de Consciência.

A partir dos resultados do primeiro exame, o Provincial poderia determinar que os estudantes "incapazes para a filosofia" fossem destinados ao Estudo de Casos de Consciência. Este curso não possuía exigências teóricas específicas, por isso era indicado a ser cumprido pelos escolásticos mais fracos.

Aqueles que, neste primeiro exame, se manifestassem, *por enquanto*, capazes para a Filosofia, deveriam prosseguir até o segundo exame e, então, haviam três possibilidades:

- os que obtivessem qualificações superiores a mediania, permaneceriam no curso;
- os que ficassem abaixo da mediania, imediatamente, deveriam ser remetidos ao Estudo de Casos de Consciência;
- finalmente, os que atingissem exclusivamente a mediania tinham duas possibilidades: a) os que fossem medianos nas letras e não possuissem outras qualidades deveriam também ser remetidos aos Estudos de Casos de Consciência; b) os que, porém, além de medianos, possuissem virtude notável e talento para o governo e a pregação, --- afim de que a Companhia pudesse, "com maior segurança e autoridade, servir-se de seus préstimos" e a depender do julgamento do Provincial ---, continuaria no curso de Filosofia e poderia, ainda, submeter-se a dois anos de Teologia. Todavia, os estudantes que se encontrassem nesta situação deveriam ser advertidos "abertamente que, só nessa medida, irão continuar os estudos". Não por um mérito pessoal, mas em função de suas tênues qualidades e em função dos interesses da Companhia<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Idem, & 8.

Aos alunos apenas medianos, que, por acaso, fossem encaminhados aos dois anos de Teologia, poder-se-ia conceder um terceiro e um quarto ano, a depender de uma decisão do Provincial<sup>31</sup>. Vale lembrar que a hierarquia da Companhia se fazia presente aos exames, seja pela delegação dos poderes à banca examinadora, seja pela efetiva presença de membros da hierarquia nas sessões de avaliação; porém, com tudo isso, ainda o Provincial poderia decidir sobre o escolástico, independente da banca. O que valia, em última instância, era a decisão da autoridade superior.

Os interessados em ingressar na Companhia de Jesus, que tivessem feito estudos de filosofia fora da instituição jesuítica, teriam que se submeter aos mesmos ritos de avaliação de suas qualidades intelectuais, morais e religiosas<sup>32</sup>.

A primeira decisão de promoção não era suficiente para garantir ao candidato o direito de permanência nos estudos subsequentes. Tanto os alunos de Filosofia como os de Teologia que, nos primeiros exames, manifestassem "exceder a mediania", e posteriormente, no desenvolvimento de novos estudos, manifestassem não corresponder às expectativas, deveriam ser enviados, de imediato, aos Estudos de Casos de Consciência<sup>33</sup>, o "limbo" dos estudos jesuíticos.

Portanto, a promoção ocorrida em função dos méritos apresentados nos exames do primeiro ano de Filosofia, por si, não garantiam o direito de concluir os subsequentes estudos

<sup>31</sup> Idem, § 6 e 7.

<sup>32</sup> Idem, § 8.

<sup>33</sup> Idem, § 10.

superiores. Era preciso manter os níveis qualitativos atingidos ou superá-los, tanto no que se refere à vida intelectual, como à piedade e moral.

Para que não houvesse dúvidas nesse julgamento, por carência de objetividade, os autores da *Ratio*, estabeleceram uma definição do que deveria ser entendido por "mediania", de tal forma que a banca de exames, assim como o Provincial, tivessem um parâmetro para não tergiversar em suas decisões:

A mediania, de que acima se fala, deve entender-se no sentido em que vulgarmente se entende quando se diz que alguém que é de talento mediano, a saber, quando percebe e comprehende o que ouve e o que estuda e é capaz de dar razão suficiente a quem lha pede, ainda que em filosofia e teologia, não atinja o grau de doutrina que as Constituições designam com a expressão "haver nela feito bastante progresso", nem que seja capaz de defender as teses ai mencionadas com o saber e com a facilidade com que as defenderia quem fosse dotado de talento para ensinar Filosofia e Teologia<sup>24</sup>.

Ainda que o critério apresentado não ofereça delimitações precisas para a mediania, o que importa é observar que os autores da *Ratio* estavam atentos à necessidade de definir a qualidade que admitiam como o "médio", de tal forma que dela se pudessem retirar as consequências prescritas.

Não podemos, todavia, nos esquecer que, na *Ratio*, havia dúvidas sobre a validade do conceito "médio", como critério de promoção ou não do candidato. Um estudante ao qual era atribuído o conceito médio tinha duas possibilidades de encaminhamento, como vimos, ou para os Estudos de Casos de Consciência --- um curso de menores exigências --- ou para a continuidade do curso de Filosofia ou Teologia, a depender de

---

<sup>24</sup> Regra 22 do Provincial.

decisão do Provincial sob a forma de concessão em função dos "interesses" da Ordem. O conceito médio era assumido como uma qualidade duvidosa<sup>35</sup>.

A estrutura hierárquica do poder, dentro do Ensino Superior e da formação dos quadros jesuíticos, se manifesta de modo mais insistente ainda nas prescrições relativas à promoção para os últimos anos de teologia, onde, praticamente, a promoção aos estudos subsequentes dependia do arbítrio do Provincial. No caso, as decisões sobre a promoção para o terceiro e quarto anos de teologia dependia de decisão do Provincial que, depois de ter ouvido os consultores e pessoas eminentes, tinha o direito de julgar e determinar o avanço nos estudos ou não, desde que tudo devia ser feito "para a maior glória de Deus e para o bem geral da Companhia"<sup>36</sup>.

Enquanto as prescrições sobre os *critérios* de promoção para o Ensino Superior se encontravam na parte da *Ratio* relativa às Regras do Provincial, a definição da operacionalidade dos exames, estabelecendo época, duração, conteúdo e sigilo dos resultados, encontra-se nas regras do Prefeito de Estudos desse nível de ensino. Ou seja, sugestivamente, o essencial estava proposto entre as regras do Provincial, porém o operacional estava indicado entre as regras do Prefeito de Estudos. Diz a Regra 23:

<sup>35</sup> Observa-se que, hoje, praticamente, não temos duvidas sobre a validade positiva do conceito médio, pois ele é de uso constante. Uma grande maioria dos estudantes são aprovados pelo conceito médio e, mais, sem que se tenha uma delimitação do que signifique. No nosso caso, o conceito médio emerge de "uma média de notas"; no caso da *Ratio*, o médio emergia da posse ou não pelo estudante de determinadas qualidades. O médio aqui está vinculado a uma manipulação das notas; o médio, lá, estava vinculado às manifestações de conhecimentos e habilidades mínimos necessários, assim como de qualidades da piedade e da moral.

<sup>36</sup> Regras 12 e 13 do Provincial

Os exames começarão logo depois das férias de Páscoa, ou mesmo antes se o exigir o número de examinandos; processar-se-ão nos dias e na ordem que o Reitor, ouvidos o Prefeito e o Professor, julgar conveniente. O exame de cada aluno durará, ao menos, uma hora, e estender-se-á sobre as matérias mais importantes, que, com antecedência e em segredo, aos examinadores, assinará o Prefeito<sup>37</sup>.

Essa prescrição demonstra as exigências e a busca de objetividade por parte das normas. Há um desejo de isenção no julgamento por parte da banca examinadora. Nesse sentido a norma citada disciplina a ação da banca definindo os seguintes aspectos: a) o exame terá a duração mínima de uma hora de tempo; espaço suficiente para que a banca examinadora atue argüindo o candidato; b) os conteúdos para serem examinados referem-se às matérias mais importantes ensinadas; c) os conteúdos específicos do exame só seriam assinalados aos membros da banca examinadora, obrigando o estudante a rever tudo o que foi ensinado durante o período letivo, de tal forma que ele deveria estar capacitado em todos os conteúdos trabalhados no período letivo, para que se submetesse satisfatoriamente aos exames.

Em síntese, podemos dizer que a avaliação do estudante do ensino superior Jesuítico tem a ver não só com a formação intelectual, mas, especialmente, com os objetivos da Ordem e, por isso, em última instância, a promoção ou não do estudante dependia da decisão da maior autoridade regional da Companhia, que era o Provincial. Ao mesmo tempo em que as normas buscavam a isenção e objetividade de julgamento, no nível das bancas, definiam a subjetividade do Provincial como

---

<sup>37</sup> Regra 23 do Prefeito de Estudos Superiores.

o árbitro final da promoção. Para tanto, era preciso admitir, ao menos para os efeitos administrativos da Ordem, que o superior hierárquico estava acima das interferências axiológicas do cotidiano.

Quanto à administração dos estudos das Classes Inferiores, a questão dos exames e da promoção estava mais explícita e definida que a referente aos estudos superiores. Há um mapeamento do que pode e deve ser feito para o julgamento e promoção dos estudantes. A respeito do processo de exames e promoção dos estudantes das Classes Inferiores, a *Ratio* define os procedimentos de julgamento dos méritos dos escolásticos durante todo o seu percurso de formação, desde a admissão ao Colégio, seguindo-se pelas classes subsequentes de escolaridade.

Para a admissão dos estudantes, estavam previstas exigências relativas à vida pessoal e intelectual dos candidatos. Quanto à vida pessoal, deveriam ser levados em consideração os seguintes elementos: conhecimento, real ou possível, a respeito dos candidatos por parte das autoridades do colégio ou se o candidato vinha em busca do colégio acompanhados dos pais ou de responsáveis pelos mesmos. A condição econômica não deveria impedir o acesso ao Colégio, caso o candidato manifestasse possuir as condições morais e intelectuais exigidas para a sua admissão. A regra 9 do Prefeito de Estudos diz que não se pode admitir nenhum aluno que

não seja acompanhado dos pais ou pessoas por ele responsáveis ou quem não conheça pessoalmente ou sobre o qual não possa, com facilidade, colher informações de pessoas conhecidas.

Com relação aos aspectos intelectuais, os candidatos deveriam ser submetidos a exames de admissão, devendo o Prefeito de Estudos seguir aproximadamente o seguinte ritual:

pergunte que estudos fizeram e até que ponto; passe, em seguida, para cada um (para cada candidato) separadamente, um trabalho escrito sobre um assunto dado. Interrogue algumas regras das classes que estudaram<sup>38</sup>; proponha algumas frases ou para se verterem em latim, ou se for mister, para se traduzirem de algum autor clássico<sup>39</sup>.

Os candidatos só deveriam ser admitidos se manifestassesem qualidades satisfatórias sobre esses dois elementos --- aspectos pessoais e aspectos intelectuais ---, pois que o Prefeito de Estudos só deveria admitir "os que verificar que estão bem instruidos e são de bons costumes e de boa índole"

Os candidatos admitidos deveriam ser remetidos à classe e ao professor que mais lhes conviessem, frente às qualidades apresentadas. Para determinar a classe onde os candidatos deveriam ser incluídos e o professor que os acompanharia, o Prefeito de Estudos deveria utilizar como critério o fato de que os estudantes deveriam sentir "haver merecido uma classe mais elevada do que achar-se abaixo daquela em que foi colocado"<sup>40</sup>. Isso implica em que o estudante deve ser

<sup>38</sup> A expressão "classes que estudaram" utilizada nesta norma refere-se ao fato de que os Estudos Inferiores eram divididos em "classes": três de Gramática --- por vezes, cinco; uma de humanidades e uma de retórica.

<sup>39</sup> Regra 10 do Prefeito de Estudos das Classes Inferiores.

<sup>40</sup> Idem, regra 1.1

estimulado sempre pelo nível mais avançado de conhecimentos, de tal modo que deve esforçar-se para permanecer nessa classe. Segundo essa visão, permanecer numa classe da qual já se detém os conhecimentos, é um fator pouco estimulante para o desenvolvimento; importa haver marcas novas que estimulem o avanço.

Após a admissão e entrada do estudante no processo de ensino jesuítico, a *Ratio* prescrevia os modos de promoção sucessiva de uma classe para outra, que ocorreria a partir de exames que se dariam uma vez por ano, após as férias maiores. Porém, previa, também, a possibilidade de promover um estudante, em qualquer época do ano, para a classe imediatamente superior a sua, caso demonstrasse, mediante exames, a capacidade de acompanhar proveitosamente esses estudos, evitando que um estudante permanecesse em uma classe inferior, desde que podia estar numa superior<sup>41</sup>. Esta prescrição é um reflexo do princípio anterior que indicava que o Prefeito de Estudos deveria alocar o estudante em uma classe que lhe parecesse superior aos méritos do estudante avaliado. Um estudante não deveria ficar "marcando passo" numa determinada classe, quando já poderia estar em uma outra mais adiantada nos estudos.

Os exames eram escritos e orais, ao mesmo tempo. A prova escrita deveria compor-se de um ou dois trabalhos de prosa. No caso das classes de Gramática e Humanidades, deveria também ser incluído um trabalho de poesia; e ainda, após um

---

<sup>41</sup> Idem, Regra 13.

intervalo, poder-se-ia submeter o estudante a uma prova de grego<sup>42</sup>.

Os conteúdos das provas deveriam ser anunciados aos estudantes dois ou três dias antes da data do exame<sup>43</sup>. A aplicação das provas escritas deveria ser presidida pelo próprio Prefeito de Estudos ou por um seu substituto, por ele designado<sup>44</sup>. O professor deveria ficar ausente desse processo de exames gerais, como já vimos.

As provas escritas, após serem respondidas pelos estudantes, deveriam ser organizadas pelos nomes dos estudantes, seguindo sua ordem alfabética, e guardadas pelo Prefeito de Estudos, para que, posteriormente, fossem encaminhadas aos membros da banca examinadora, que deveriam corrigí-las, anotando os erros à margem<sup>45</sup>.

As bancas de exames deveriam ser constituídas de três elementos, sendo um deles o próprio Prefeito de Estudos e mais dois examinadores, nomeados pelo Reitor (em combinação com o próprio Prefeito de Estudos) entre pessoas "versadas nas boas letras e, possivelmente, não professores" do próprio Colégio.

A decisão sobre a promoção do aluno deveria ser do consenso da banca, desde que a decisão deveria ser tomada "por maioria dos três sufrágios"<sup>46</sup>, ou seja, a totalidade dos votos possíveis.

<sup>42</sup> Idem, regra 14.

<sup>43</sup> Idem, Regra 15.

<sup>44</sup> Idem, regra 16.

<sup>45</sup> Idem, regra 17.

<sup>46</sup> Idem, regra 18.

Caso fossem muitos os estudantes a serem examinados, poder-se-iam constituir várias bancas ternárias.

Após a correção da prova escrita, os alunos, em grupos de três, ou mais, apresentavam-se diante da banca examinadora para os procedimentos da prova oral<sup>47</sup>.

Para proceder ao exame oral de cada um dos estudantes, os examinadores tinham por obrigação tomar conhecimento da sua vida escolar, através da pauta do professor, conforme já vimos em citação anterior da *Ratio*. Exigia-se cuidado no manuseio das informações sobre a vida pregressa do estudante, de tal forma que se exigia que, se fosse necessário, os membros da banca deveriam recorrer não só a pauta mais recente do professor, mas também às pautas anteriores.

O exame oral deveria seguir a sequência operacional abaixo:

- a) *Leitura da própria composição* --- cada estudante deve ler "uma parte de sua composição";
- b) *Identificação dos erros e sua correção* --- se a banca julgasse conveniente, deveria ordenar ao estudante corrigir os erros, "dando a razão de cada um e indicando a regra violada";
- c) *no caso dos gramáticos* --- a banca deveria propor, ainda, a "versão imediata para o latim de um trecho vernáculo";
- d) *a todos* --- "se interroguem as regras e outros assuntos estudados nas classes respectivas";
- e) *por último* --- "se for necessário, exija-se uma explicação breve de um trecho dos livros explanados em aula"<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Idem, regra 19.

<sup>48</sup> Idem, regra 21.

Os votos finais de aprovação, ou não, do aluno deveriam ser atribuídos e registrados imediatamente após a realização da prova oral de cada grupo de três estudantes, "quando está fresca ainda na memória dos examinadores" a qualidade das condutas manifestas nas argúições, levando-se em conta três elementos: "a composição escrita, a nota do professor, e a prova oral"<sup>47</sup>.

Haviam três possibilidades para classificar a qualidade da aprendizagem dos alunos: os bons, os duvidosos e os ineptos. Sobre os alunos considerados bons, a *Ratio* não faz comentários; eles seriam normalmente promovidos. Porém, sobre os duvidosos e ineptos, ela apresenta prescrições específicas.

A decisão sobre os duvidosos exigia novos cuidados, tais como:

- a) *acompanhamento da vida escolar do estudante por mais um tempo* --- "examine o Prefeito os trabalhos escritos (do aluno), cada dia, durante alguns períodos de tempo";
- b) *necessidade de novos exames* --- "consulte os mesmos examinadores, se convém submetê-los a novas provas escritas e orais";
- c) *consideração de outros elementos, caso permaneça a dúvida* --- "tenha-se ainda presente a idade, o tempo passado na mesma classe, o talento e a aplicação"<sup>50</sup>. Esta situação propõe a promoção do estudante independente das qualidades intelectuais necessárias.

Essas prescrições demonstram que a reprovação não era imediata para os medianos. Havia um cuidado em possibilitar o aproveitamento dos seus estudos. Era preciso dirimir dúvidas.

<sup>47</sup> Idem, regra 22.

<sup>50</sup> Idem, regra 23.



Parece que aqui os jesuítas se guiaram pelo princípio do direito Romano que diz "in dubio, pro reo".

Sobre os estudantes que fossem considerados ineptos, a *Ratio* previa três possibilidades:

a) *reprovação imediata* --- "se se verificar que alguém é de todo inepto para ser promovido, não se atendam a pedidos". Essa prescrição deixa entrever que havia a possibilidade de ocorrer interferência de pedidos a favor de estudantes com dificuldades na aprendizagem; a expressão "não se atendam a pedidos", pretende, por antecipação, evitar que se tenha que fazer essa concessão;

b) *aprovação com condições* --- "se alguém for apenas apto, mas por causa da idade, do tempo passado na mesma classe ou por outro motivo, se julgar que deve ser promovido, promova-se com a condição, se nada a isto se opuser, de que, no caso em que a sua aplicação não corresponda as exigências do mestre, seja de novo enviado à classe inferior; e o seu nome não deverá ser incluído na pauta do professor". Aprovar com condições significava, de certa forma, estigmatizar o aluno que fosse promovido nessa situação. Observar que o nome do estudante aprovado nesta situação não deveria constar da pauta do professor, de tal forma que se tivesse que retornar à classe inferior, não haveria nem registro de sua passagem pela classe superior. Neste tipo de aprovação entra o arbitrio da autoridade. É ela que decide, não a qualidade apresentada pelo estudante;

c) *eliminação do colégio* --- Se alguns, finalmente, forem tão ignorantes que não possam decentemente ser promovidos e deles nenhum aproveitamento se possa esperar na própria classe, entenda-se com o Reitor para que, avisados delicadamente os pais ou tutores, não continuem inutilmente no colégio". Ou seja, o colégio não deveria permanecer com estudantes que não apresentassem as condições mínimas necessárias para a realização dos estudos<sup>51</sup>.

Os resultados dos exames deveriam ser comunicados de forma pública em cada classe ou para todos os estudantes, reunidos ao mesmo tempo. A obtenção dos primeiros lugares, anunciados publicamente, deveriam servir de honra para os seus detentores; assim como deveriam, ainda, servir de estímulo para o próprio estudante e para os seus colegas. A regra 26 do Prefeito de Estudos diz:

---

<sup>51</sup> Idem, regra 25.

A lista dos promovidos deverá ser lida publicamente ou em classe, ou, numa só aula, a todos reunidos. Os que muito se distinguiram, entre os colegas, leiam-se em primeiro lugar como uma honra; na leitura dos outros, observe-se a ordem alfabética ou a de promoção.

Essa promulgação pública dos resultados de aprendizagem possuem efeitos catastróficos para todos os estudantes: os melhores qualificados sentir-se-ão importantes e terão o seu "narciso" elevado, os mais fracos sentir-se-ão sempre desqualificados. Existem "modos" e modos de comunicar resultados, talvez, psicologicamente, a anúncio público seja o menos recomendável, especialmente quando ganha o foro de prêmio ou castigo. E esse era o caso da *Ratio*.

Sobre a realização da prova escrita, existe um título inteiro nas normas que faz prescrições específicas para a sua administração, tendo presente múltiplos elementos. Produziu-se um desenho do que deveria acontecer durante a administração da prova. Foram minuciosamente descritas as condutas durante a prova, tendo em vista garantir a disciplina e evitar fraudes.

Vejamos:

1. quanto a forma das provas --- recomenda-se que seja "adaptada ao nível de cada classe, escrita com clareza, de acordo com as palavras do ditado e de acordo com o modo prescrito". Porém, diante da possibilidade de "esperteza" por parte dos alunos que poderiam copiar as questões independente do que fora ditado, acrescenta que aquilo que for anotado de forma inadequada e que for duvidoso o seu sentido "será interpretado no sentido falso; as palavras omitidas ou mudadas (pelo aluno) para evitar dificuldade, considerem-se como erros"<sup>52</sup>.

2. quanto à administração da prova:

a) todos os alunos devem estar presentes, a não ser que um motivo grave justifique a ausência<sup>53</sup>;

<sup>52</sup> Regra 4 das Normas Para Provas Escritas.

<sup>53</sup> Idem, regra 1.

- b) todos devem chegar e sair da sala no horário previamente previsto<sup>54</sup>;
- c) a nenhum estudante será permitido ultrapassar o horário, desde que "se alguém não terminar a prova no tempo previsto, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que todos saibam exatamente o tempo que lhes é dado para escrever, para copiar e para rever"<sup>55</sup>;
- d) não se permite a conversa, após o sinal para o início da prova, pois que "dado o sinal de silêncio, a ninguém será permitido falar com os outros nem mesmo com o prefeito ou com quem o substituir"<sup>56</sup>;
- e) cada aluno deve trazer para a sala tudo o que necessitar para a prova, tais como livros "e o que mais for necessário para escrever, a fim de que não seja necessário pedir coisa alguma a quem quer que seja durante a prova"<sup>57</sup>;
- f) deve-se tomar cuidado com os alunos que sentam-se juntos, "porque, se por ventura, duas composições se apresentarem semelhantes ou idênticas, tenham-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro"<sup>58</sup>;
- g) no caso de algum estudante necessitar, por força maior, de sair da sala, para evitar fraudes, deverá deixar "tudo o que escreveu com o prefeito ou com quem no momento estiver encarregado da aula"<sup>59</sup>;
- h) cada aluno deverá ter cuidado com sua prova até que a entregue; feita a entrega, não poderá mais modificá-la. "Terminada a composição, poderá cada um em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quiser, o que escreveu; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quiser fazer alguma correção, já não lhe poderá mais ser restituída"<sup>60</sup>. Possibilitar correção posterior à entrega, seria uma oportunidade de sacralizar a fraude;
- i) ao entregar a prova, o aluno deve imediatamente sair do local. Não deve nem mesmo voltar ao seu lugar para tomar os objetos pessoais, desde que ao levantar-se deverá levá-los consigo: "os que se aproximarem do Prefeito, para entregar a aprova, levem consigo os próprios livros, a fim de que, uma vez entregue, se retirem logo da aula em silêncio"<sup>61</sup>. O retorno ao próprio lugar, poderia ocasionar a situação de passar uma "cola" aos colegas;
- j) os alunos que continuam na sala fazendo sua prova, enquanto outros vão saindo, devem permanecer em seus lugares, desde que, "enquanto saem alguns, não mudem os outros de lugar, mas terminem a composição onde

<sup>54</sup> Idem, regra 2.

<sup>55</sup> Idem, regra 10.

<sup>56</sup> Idem, regra 2.

<sup>57</sup> Idem, regra 3.

<sup>58</sup> Idem, regra 5.

<sup>59</sup> Idem, regra 6.

<sup>60</sup> Idem, Regra 7.

<sup>61</sup> Idem, regra 9.

começaram"<sup>62</sup>. Mudar de lugar poderia ser a ocasião de recolher a "cola" deixada por outro ou a oportunidade de estar mais próximo de alguém que sabia mais e poderia garantir uma "cola".

A *Ratio* define um "ritual sagrado" para a realização das provas. Esquadrinha, delimita lugares, estabelece relações e enquadra a todos. Tudo estava definido; todos deveriam enquadrar-se, sob a vigilância da autoridade (que interviria, caso o ritual estivesse sendo quebrado).

Como podemos observar, quase todas as prescrições sobre a administração das provas escritas tem a ver com a coibição de possíveis fraudes; intenção esta que está baseada na idéia de que exames são oportunidades de provar o que se aprendeu e, para tanto, há que se evitar todas as possibilidades da corrupção originária exercer o seu papel.

Para os exames orais, os rigores prescritos não deveriam ser menores, em termos de cuidados com possíveis fraudes:

*Quando se apresentarem para o exame oral, levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestem toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros, nem corrijam se não forem perguntados<sup>63</sup>.*

As proposições da *Ratio*, para a administração da avaliação da aprendizagem escolar, conduzem sempre para a prática da avaliação externa: externa ao aluno, na medida em que ele é examinado de fora pelo professor, no decorrer do período letivo e, pela banca examinadora, por ocasião dos

---

<sup>62</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>63</sup> Idem, regra ii.

exames gerais; externa à relação professor-aluno, na medida em que os exames para a promoção devem ser realizados por uma banca da qual não pode fazer parte o professor.

Essa prática da avaliação da aprendizagem executada de forma externa e realizada segundo a hierarquia de poder da Companhia não é casual nem gratuita. Ela traduz os princípios doutrinários, políticos, pedagógicos e disciplinares da Ordem. O objetivo fundamental era formar o homem cristão, brilhante e polemizador contra todas as heresias, especialmente as protestantes, que emergiam fortemente nos séculos XV e XVI. Para isso, piedade, saber, definição doutrinária e ordem disciplinar eram fatores fundamentais. Formar um sujeito com essas qualidades exigia um trabalho definido, estruturado e administrado sem tergiversação. Para tanto, havia necessidade de uma autoridade quase impessoal, que fosse hierárquica tanto na administração e no ordenamento do ensino, como também na sua avaliação.

Isso implica que todas as decisões, que fossem tomadas, dependessem do fluxo de poder que ia da autoridade maior para a menor e as responsabilidades eram sempre remetidas a autoridade maior, de tal forma que se tornavam impessoais. A decisão não era tomada em função do objeto da ação, mas sim em função de uma norma superior que determinava que a decisão fosse tomada dentro de um determinado quadro de definições. Daí que a promoção não era uma rubrica da alcada do professor, mas sim das autoridades superiores do sistema jesuítico de ensino. Diante da possibilidade de um comprometimento afetivo entre o

professor e os seus estudantes, o professor deveria ser afastado do papel de avaliador do estudante para sua promoção. Poderia emergir desvios e viéses decorrentes de seu comprometimento.

A hierarquia, supostamente, suprimia os subjetivismos na medida em que as responsabilidades de cada instância dependiam das determinações superiores: ao professor cabia ensinar, controlar e disciplinar o estudante em sua classe, e fora dela, se fosse possível; por sua vez, os atos do professor eram controlados pelo Prefeito de Estudos, que, por sua vez, era controlado pelo Reitor, que, por sua vez, era controlado pelo Provincial; este era controlado pelo Superior Geral que, por sua vez, se entendia com o Papa, chefe geral da Igreja.

Este encaminhamento autoritário e centralizado do processo de qualificação dos méritos do estudante é coerente com a concepção e com a prática pedagógica jesuítica. A compreensão desse fato é esclarecida pela concepção de vida e de educação entre os jesuítas. A própria *Ratio Studiorum* nos auxiliará na compreensão da concepção jesuítica da vida e da educação, a qual serve de modelo centralizado e hierárquico, que acabamos de descrever. Devido a Ordem jesuítica e sua pedagogia serem centralizadas e hierarquizadas, a avaliação da aprendizagem assim também se apresenta na perspectiva de conduzir, pelo esforço, o sujeito humano para a "imagem ideal", prévia e metafisicamente estabelecida.

O estudante deveria ser estimulado pelo próprio ritual de exames a esforçar-se e preparar-se da melhor forma

possível para receber os louros da honra dos melhores lugares e evitar os vitupérios das classificações inferiores.

Em síntese, poderíamos dizer que a *Ratio* expressa o disciplinamento no processo de avaliação de dois modos. De um lado, ela determina o que pode e o que não pode ser feito, ela desenha o modo de agir, ordena as condutas, faz o desenho esquadinhado de como devem ser os atos. Produz assim um disciplinamento estrutural. Por outro lado, esse desenho deve ganhar vida na prática dos personagens do processo de ensino. O julgamento e a qualificação dos méritos deviam pairar sempre sobre as cabeças de todos os personagens do processo educativo, mas especialmente sobre as cabeças dos estudante. Eram eles que estavam sendo formados. A normatização administrativa, na prática, é "encarnada" pelos personagens do processo educativa, ganhando um tipo específico de vida psicológica e política. O disciplinamento definido nas normas se faz vida psicológica e política no caráter dos atores do processo de ensino.

Nas prescrições sobre a avaliação da aprendizagem manifesta-se um saber sobre as relações úteis e necessárias para o controle das ações dos atores do processo. Niguém deveria fugir delas, por hábito.

### **i.3. Concepção pedagógico-didática jesuítica: contexto das prescrições para a avaliação da aprendizagem escolar**

Os procedimentos de acompanhamento, exames e promoção do estudante, que expusemos anteriormente, manifestam o seu sentido, de modo mais claro, quando articulados com a proposta pedagógica e com a prática didática que os geraram: a formação do cidadão pelo controle doutrinário e disciplinar. A pedagogia Jesuítica se propunha a formar o caráter do cristão, segundo o modelo "restaurado" do homem, sistematizado no Concílio de Trento. Era uma retomada do modelo medieval católico.

A pedagogia jesuítica, tendo suas bases na doutrina oficial católica, fundamenta uma concepção metafísica do ser humano, no sentido de que possuía uma "imagem do homem", estabelecida *a priori* e a ser construída pela ação pedagógica, ao serviço da qual deveriam ser colocados recursos didáticos adequados e satisfatórios, de tal forma que os objetivos pudessem ser efetivamente atingidos. A *Ratio* ordena coerentemente a concepção pedagógica metafísica dos jesuítas com os recursos técnicos de ensino; no caso, os sistemas de avaliação e promoção propostos se alinham estruturalmente com o todo da proposta pedagógica. Esse fato torna-se mais transparente ainda com o conhecimento da própria proposta pedagógica, com a qual se articulam as prescrições anteriormente apresentadas.

### 1.3.1. A Pedagogia Jesuítica.

A *Ratio Studiorum* ordena e disciplina tanto o controle doutrinário como a o controle das condutas. Na forma como foi promulgada, contém um ordenamento prático para o ensino e aprendizagem nas instituições de ensino geridas pelos jesuítas. Contudo, na sua leitura, podemos, com relativa facilidade, identificar os princípios básicos da pedagogia jesuítica, assim como seu currículo e recursos didáticos. Nelas estão claras as interdições e as possibilidades. Está definido o que pode, assim como o que não pode ser estudado pelos alunos e professores. Essa delimitação expressa a teoria que as sustenta.

A concepção pedagógica jesuítica estava mais ou menos difusa nas concepções eclesiásticas do século XVI, que se vinculava à experiência medieval católica. Por isso, os autores da *Ratio* não sentiram necessidade de explicitá-la. A Ordem não só não sentia essa necessidade como chegou a considerá-la desnecessária; tanto assim, que o texto do Padre Ledesman, *Ordo Studiorum*, que antecedeu a *Ratio* e que tinha a característica de tratado pedagógico, foi rejeitada pela Comissão que, a partir de 1584, elaborou o texto de 1599. Os reitores dos colégios necessitavam de normas para direcionar o "modo de fazer as coisas", não de orientações pedagógicas. Havia um consenso a respeito da concepção pedagógica a seguir: a da igreja católica, sistematizada nos dogmas eclesiásticos.

No que se refere à doutrina, a *Ratio* estabeleceu, isto sim, proibições e permissões sobre o que se deveria ensinar ou não aos estudantes. Nesse contexto é possível desvendar os rumos doutrinários do ordenamento dos estudos para as instituições educativas jesuíticas. Verificando proibições e permissões, descobrimos a doutrina que está por detrás das normas.

Leonel Franca é transparente sobre essa característica da *Ratio*, não deixando dúvidas a respeito do seu caráter prático:

Para quem, pela primeira vez, se põe em rápido contato com a *Ratio*, a expressão espontânea é quase a de uma decepção. Em vez de um tratado bem sistematizado de pedagogia, que talvez esperava, depara com uma coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas e minuciosas<sup>44</sup>.

Porém, também reconhece que o documento supunha uma pedagogia, que permeava seus encaminhamentos práticos e que estava difusa nos ensinamentos da Igreja Católica sobre o ser humano, a sociedade, a vida moral, a vida religiosa, a educação.

Não se pode esquecer que o período de elaboração da *Ratio* (1550-1599) compreende o período do Concílio de Trento (1545-1563) e anos subsequentes. Como se sabe, este Concílio teve por objetivo um assentamento doutrinário da Igreja

<sup>44</sup> Leonel Franca, *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, p. 43. Pierre Mesnard opina de forma semelhante sobre essa característica da *Ratio*: "Esse documento confunde um pouco os leitores modernos, habituados a freqüentar obras pedagógicas de feição sistemática e visivelmente inspiradas em princípios filosóficos. Trata-se, aqui, ao contrário, de um documento de emprego, código simplificado para uso de executores, menos semelhante ao *Traité de Pedagogie* do Reitor Hubert que ao *Manuel du Gradé d'Artillerie*. O Ratio se propõe, antes de tudo, instruir rapidamente o jesuíta docente sobre a natureza, extensão e as obrigações do seu cargo. Estamos, pois, em presença de uma série de regras práticas. (...) O Ratio não parte de preconceitos psicológicos ou doutrinários; resume em regras sumárias as normas que parecem convir ao ensino das belas letras em meio cristão". "A Pedagogia dos Jesuítas", em Jean Chateau, *Os Grandes Pedagogistas*, p. 73.

Católica, incluindo dogmas, práticas religiosas, inclusive a educação cristã<sup>65</sup>. Estabeleceu um corpo doutrinário teológico, que teve vigência por séculos na Igreja Católica, só vindo a sofrer modificações substanciais de direção com o Concílio do Vaticano II, na recente década dos anos sessenta, deste século.

Leonel Franca nos ajuda a compreender essa questão, mostrando que a forma prescritiva adotada era uma opção consciente dos autores do documento e que o seu suporte era conhecido e admitido de modo mais ou menos unânime, o que não exigia explicações mais precisas. Diz ele:

De fato, o *Ratão* não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas nem discute princípios. A edição de 1580 enveredava por este rumo; foi criticada e substituída pela de 1599. Ao tratado sucedeu o programa<sup>66</sup>.

E acrescenta:

Sobre os fins e ideais educativos, discutia-se menos no século XVI que no século XX. A unanimidade era, então, quase perfeita. Os nacionalismos ainda não se haviam ouricado uns contra os outros, nem os estados se esforçavam por converter a educação das massas em instrumento político. O alvo, então, visado era universal, a formação do homem perfeito, do bom cristão. Não se mirava com a ação da escola, dar a consciência de cidadão de tal ou tal império ou de representante desta ou daquela raça predestinada. Os professores do Renascimento percorriam a Europa sem se sentir estrangeiros em nenhuma parte<sup>67</sup>.

Do ponto de vista do autor, havia uma hegemonia doutrinária, cimentada pelo consenso em torno de determinações eclesiásticas católicas. No parágrafo seguinte ao citado acima,

<sup>65</sup> A quinta sessão plenária do Concílio de Trento foi dedicada ao ensino, ordenando que: os sacerdotes se ocupassem diligentemente do ensino elementar e superior; escolas deveriam ser criadas nas províncias e dirigidas por religiosos piedosos e instruídos; cada igreja deveria ter um mestre para ensinar catecismo e rudimentos de ciência, sem faltar a gramática; as congregações religiosas dedicadas ao ensino deveriam redobrar seus esforços em prol da educação cristã; os bispos deveriam fundar seminários para a formação dos eclesiásticos; as Universidades Católicas deveriam se dedicar claramente ao combate das heresias.

<sup>66</sup> Leonel Franca, *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, p. 43.

<sup>67</sup> Idem, p. 44.

Leonel Franca deixa claro que a pedagogia jesuítica se nutria do pensamento religioso subjacente à Ordem e do "espírito religioso" católico predominante na época, apesar da Reforma Protestante emergente:

Convém, portanto, a quem inicia o estudo do<sup>68</sup> *Ratio* não esquecer a sua finalidade eminentemente prática nem a moldura histórica que lhe enquadra as origens. Os princípios pedagógicos que o animam são mais supostos do que enunciados. Deste manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula, convém, por inferência, reconstruir linhas mestras de uma pedagogia, que, além do *Ratio*, tem outrossim --- convém lembrá-lo --- a sua expressão em outros documentos (grifos do autor)<sup>69</sup>.

De fato, nas entrelinhas das prescrições da *Ratio* encontra-se delineado um pensamento pedagógico; diga-se de passagem, um pensamento pedagógico de tal forma configurado, que possibilitou a indicação de recursos didáticos coerentes e consistentes para que os fins desejados pudessem ser atingidos, a exemplo do que já vimos com o disciplinamento da apreciação dos méritos dos estudantes e sua promoção.

Como princípio geral, o ensino desenvolvido pela Companhia de Jesus devia voltar-se para o conhecimento e o amor de Deus, Criador e Redentor; tudo devia ser feito "para a maior glória de Deus". A Regra i das responsabilidades do Provincial diz:

Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e ao amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços, tão multiformes no campo escolar, corresponda plenamente o fruto que exige a graça de nossa vocação.

<sup>68</sup> No seu texto, Leonel Franca sempre cita o documento da pedagogia jesuítica na forma masculina "do", "o" *Ratio*; porém, em latim, o termo é feminino.

<sup>69</sup> Idem, p. 44.

Não só o Provincial deveria ter este zelo, mas todos os administradores dos colégios. Recomendação semelhante a do Provincial se faz presente no início do conjunto de regras de cada um dos professores das diversas disciplinas do currículo jesuítico.

Deste modo, vê-se claramente que a finalidade principal do ensino jesuítico estava caracterizada pela doutrina religiosa católica. Portanto, interessava a formação de valores na consciência e na prática de cada um, de tal forma que todos se manifestassem submissos aos dogmas doutrinários e à forma de vida que, para a Ordem, era a mais sadia. Os conteúdos curriculares e os recursos didáticos estavam postos em coerência com este princípio, criando um bloco monolítico de pensamento e direção da ação.

O fundamento teórico recomendado pela *Ratio* para o desenvolvimento dos estudos teológicos e, por extensão, a todo o ordenamento educacional jesuítico, era a escolástica tomista medieval, que fora traduzida em dogmas pelo concílio tridentino.

A Regra 9 do Provincial, no seu segundo parágrafo, exige o alinhamento doutrinário do candidato a professor com o pensamento de Tomás de Aquino. Só devem ser admitidos como professores de teologia aqueles que se manifestarem filiados a Tomás de Aquino e zelosos da doutrina da Igreja<sup>70</sup>.

<sup>70</sup> Diz a regra 9 do Provincial: "Lembre-se (o Provincial) de modo muito especial que às cadeiras de teologia não devem ser promovidos senão os (professores) que são bem afeiçoados a Santo Tomás; os que lhe são adversos ou menos zelosos da doutrina, deverão ser afastados do magistério".

Contudo, não podemos deixar de assinalar que, em casos excepcionais, havia a possibilidade de divergência com Tomás de Aquino: quando a sua opinião fosse duvidosa; quando não tivesse tratado suficientemente de determinado assunto; quando os outros autores abalizados divergissem dele sobre conclusões doutrinárias<sup>71</sup>. Admitir a divergência em ocasiões excepcionais significa admitir que a doutrina era aquela, mas que aqui e acolá poderia haver alguma discussão. A doutrina estava assentada.

Para o professor de filosofia havia a exigência da mesma ortodoxia. Porém, na filosofia, para compor o campo doutrinário, acrescentou-se o pensamento de Aristóteles ao de Tomás de Aquino. No que se refere à divergências doutrinárias, de Aristóteles, podia-se divergir "com vigor", na medida em que sua opinião estivesse em desacordo com a fé cristã. Aristóteles era um pagão e, como tal, ainda que recomendado, poderia sofrer divergência vigorosa, na medida em que suas posições não se adequassem às posições da fé religiosa católica seicentista. De Aristóteles podia-se divergir "com vigor", mas, de Tomás de Aquino, se isso viesse a ser necessário, que se o fizesse "com pesar e reverência"<sup>72</sup>, de fine a *Ratio*. Ainda que Aristóteles

A regra 2 do Professor de Teologia dispõe sobre a questão de "seguir Tomás de Aquino" dizendo: "Em teologia escolástica, sigam os nossos religiosos a doutrina de Santo Tomás; considerem-no como o seu doutor próprio, e concentrem todos os esforços para que os alunos lhe cobrem a maior estima".

<sup>71</sup> "Quando for duvidosa a opinião de Santo Tomás, ou nas questões que talvez ele não tratou, e divergirem os autores católicos, assiste-lhe (ao professor) o direito de opção".

<sup>72</sup> Regra 2 do Professor de Filosofia: "Em questões de alguma importância, não se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimidade recebida pelas escolas, ou, mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles, ou de outros filósofos, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo vigor".

fosse o suporte filosófico do tomismo, Tomás de Aquino é que deveria ser seguido com toda ortodoxia. Ele fora santificado no contexto católico, como um "doutor da igreja" --- o Doutor Angélico.

Referindo-se à formação dos professores de filosofia, a *Ratio* exigia o máximo de ortodoxia doutrinária e, para tanto, exigia uma preparação prévia composta da revisão do curso de Teologia, de tal forma que o seu ensino servisse de base para os estudos teológicos, que seriam desenvolvidos posteriormente. Aqueles professores que tivessem a tendência de afastar-se da ortodoxia, deveriam, sem dúvida, ser afastados do magistério<sup>73</sup>. A incerteza sobre questões doutrinárias não podia ser admitida. Não havia possibilidade de tergiversar no rigor a ser levado em conta no controle dessa qualidade doutrinária. Controle que se manifesta, de forma mais clara ainda, no disciplinamento das leituras proibidas aos estudantes. O Provincial deveria estar atento à "proibição de livros inconvenientes" para os estudantes. A Regra 34 de suas responsabilidades diz:

Tome todo cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas e outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e, se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma.

<sup>72</sup> Regra 6 do Professor de Filosofia: "De Santo Tomás, pelo contrário, fale sempre com muito respeito, seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível; dele divergindo com pesar e reverência, quando não for plausível a sua opinião".

<sup>73</sup> A Regra 16 do Provincial, relativa a sua responsabilidade sobre os professores de filosofia não deixa dúvidas sobre a necessidade da ortodoxia: "Os professores de filosofia (exceto o caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de Teologia, senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, a fim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à Teologia. Os que forem inclinados à novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério".

Não menor era a responsabilidade imputada ao Prefeito de Estudos dos Cursos Superiores nesse controle. A Regra 30, relativa ao disciplinamento das condutas dessa autoridade, dispõe sobre "os livros que se devem dar aos estudantes", o que, de um lado, demonstra que o estudante não tinha opção de escolha e que, por outro, havia um controle doutrinário através da interdição da leitura. Não era o leitor que podia escolher o que ler, mas sim a autoridade educativa. Observar que essa determinação da *Ratio* refere-se aos estudantes de nível superior e, portanto, adultos. Prescreve essa regra:::

Nas mãos dos estudantes de filosofia e de teologia não se ponham todos os livros, mas alguns, aconselhados pelos professores, com o conhecimento do Reitor, a saber: além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos, um comentário para consulta particular. Todos os Teólogos devem ter o Concílio Tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar. Consulta o Reitor (para saber) se convém que se lhes dê algum Santo Padre. Além disso, dê a todos os estudantes de filosofia e teologia algum livro de estudos clássicos e advirta-lhes que não lhe descuidem a leitura, em hora fixa, que parecer mais conveniente.

Esse controle doutrinário disciplinava também o pensamento e o discurso de professores estudantes de filosofia e teologia. Era necessária uma censura prévia daquilo que estudantes de filosofia e teologia poderiam dizer em seus discursos públicos, fora ou dentro do colégio. O Prefeito de Estudos Superiores tinha por obrigação fazer o controle doutrinário do conteúdo da fala dos estudantes, através de uma censura do discurso antes dele ser proferido<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> Regra 28 do Prefeito de Estudos Superiores: "Não permita que, em casa ou fora, se recite coisa alguma em público pelos que hão de colar grau, tomar parte nas disputas gerais ou particulares, ou pelos estudantes de retórica que não tenha sido, a tempo, revisto e aprovado".

A vigilância e o controle sobre o círculo doutrinário, como vemos, era quase que absoluto. Havia um currículo a ser ensinado, com autores permitidos e a serem reverenciados. Mais: aos autores da *Ratio* não bastou dizer que Aristóteles e Tomás de Aquino deviam ser reverenciados, necessitaram de definir "como" deveriam ser reverenciados. Havia a recomendação e a proibição de leituras. Havia o controle do que se deveria pensar e expressar. O círculo doutrinário era administrado pela hierarquia da Ordem de tal modo que não havia escapatória para "fugas heréticas". O Prefeito de Estudos deveria controlar os professores e os alunos; o Reitor deveria controlar o Prefeito de Estudos e este seria controlado pelo Provincial. Não havia, pois, nem pedagógica nem administrativamente, meios viáveis de se fugir ao cerco do disciplinamento doutrinário e ideológico preestabelecido, como sendo o melhor e mais significativo.

Em síntese, a partir das prescrições da *Ratio*, fica claro que os fundamentos da pedagogia jesuítica estavam no círculo doutrinário católico, sistematizado por Tomás de Aquino e assentado no Concílio Tridentino. As determinações disciplinares continham expressam a doutrina.

Porém, quais seriam os elementos da doutrina teológico-tomista do ser humano que determinariam a direção pedagógica dos jesuítas?

Fundamentalmente, a conceção clássica da teologia cristã católica que define que a sociedade existe, constitutivamente, de forma corrompida, devido ao fato de que o

ser humano é, por natureza, corrompido, desde a sua origem, pelo pecado e que, por isso, necessita da remissão com fundamento na graça, trazida ao mundo através da pessoa de Jesus Cristo, Homem-Deus, que teve por missão sofrer e morrer para que o mal fosse suprimido do meio dos homens e da sociedade.

Com isso, ficava definido que o ser humano nasce naturalmente mau e que é preciso trabalhar, rigorosa e disciplinadamente, para que ele saia do mundo do pecado e construa o mundo são da virtude e do amor a Deus. Para isso, conta com o auxílio da graça divina, concedida pelo Deus-Pai, através de Jesus Cristo Redentor. O ser humano é educável e possui as potências da virtude; mas para que busque a perfeição, deve, esforçadamente, trabalhar para que fortaleça o espírito, que deve se sobrepor à carne, ao pecado e ao mundo.

A *Ratio* se estrutura a partir desse fundamento doutrinário, tendo em vista estabelecer as regras da educação dos jovens, de tal forma que eles pudessem sair do mundo de pecados e redirecionados pelos verdadeiros caminhos da salvação<sup>75</sup>. De fato, os conteúdos dos currículos jesuíticos, em última instância, destinavam-se a formar o ser humano servil a Deus, seu criador e redentor, e à "sua" Igreja e aos "seus" representantes na terra; e, consequentemente, capaz de divulgar e defender essa doutrina e suas instituições. Um caráter submisso e servicial.

---

<sup>75</sup> A expressão "retirados do mundo" tanto possui um significado metafórico-religioso de afastamento do "pecado", como tem um sentido material de retirada do jovem do seio da família e da sociedade através do regime de internato, forma típica da educação jesuítica.

A educação jesuítica, desde que foi organizada nos colégios, tanto para o internato como para o externato, possuia e exercitava uma direção definida no tocante à disciplina e à ordem, como dois fatores articulados que devem conformar a personalidade do educando. O colégio substituia a família no tocante à aquisição dessas duas "virtudes". Quando um pai ou tutor entregava o filho ou o tutelado para um colégio jesuítico, assumia a responsabilidade de aceitar, na sua plenitude, a direção e a disciplina da instituição, pois que elas eram a base do seu sistema educativo.

A organização e a execução disciplinar era de tal forma estruturada, que, se cumprida, possibilitava uma conformação do estudante aos padrões preestabelecidos, de tal forma que pouco se exigiria dos castigos físicos. Por isso, a vigilância no cumprimento das normas era fundamental. A vida no interior do colégio era toda ordenada e disciplinada, no que se referia a espaço, tempo, hierarquia, processo didático de ensino e aprendizagem. O estudante, mas não só ele, era "enquadrado" diuturnamente nessa "quadriculação" normatizada. A disciplina e a ordem eram adquiridas pela própria prática diurna. O princípio dessa prática é de que o exercício faz o hábito e esse é que conta como forma de agir. Há um ditado popular que diz que "o hábito faz o monge"<sup>76</sup>.

<sup>76</sup> W. Reich comentando o papel das minúcias do cotidiano na formação do caráter reacionário que sustenta o facismo diz o seguinte: "O movimento revolucionário também não avaliou devidamente, e em muitos casos explorou de maneira errada, a importância dos pequenos hábitos do dia-a-dia, aparentemente irrelevantes. O diminuto apartamento da classe média baixa, que o "proleta" compra logo que tem os meios, mesmo que em outros pontos tenha mentalidade revolucionária; a consequente opressão da mulher, mesmo que ele seja comunista; a roupa "melhor" para os domingos; o estilo "correto" de dançar e outras mil "banalidades" acabam por exercer uma influência incomparavelmente mais reacionária quando repetidos dia após dia do que os efeitos

Os internatos eram formas de preservar os jovens das mazelas do mundo, por isso, o tempo de férias era o menor possível, de tal forma que o jovem ficasse o menos possível fora dos controles das normas do colégio. Por quaisquer motivos, os menores que fossem, que pudessem "ameaçar moralmente" os educandos, eles eram obrigados a abandonar as férias e retornar aos colégios, sob a égide dos educadores jesuíticos.

A administração hierarquizada dos colégios facilitava, em muito, o processo de disciplinamento, que, por si, já era vivenciado pelo ordenamento de todas as atividades diárias, que, na medida em que era vivenciada, criava o *habitus*, do qual nos fala Bourdieu<sup>77</sup>.

Não foi por mero acaso que os jesuítas reduziram o uso do castigo físico, insistindo no disciplinamento diurno das condutas assim como pelo uso da emulação através da competição e dos prêmios. Estes elementos possibilitam uma formação estimulada de hábitos e costumes. Esta é uma forma sutil de processar a coerção sobre os educandos, retirando-lhe o caráter violento e, por isso, rejeitável. O que importava era conformar a personalidade do estudante ao padrão doutrinário e disciplinar, e, isso teria que ser feito com o desenvolvimento da inteligência, através do saber erudito, retórico e religioso, assim como através do disciplinamento das condutas

---

positivos de milhares de discursos e panfletos revolucionários. (...) Devemos prestar muito mais atenção a esses fenômenos do cotidiano". *Psicologia de Massas do Facismo*, p. 65.

<sup>77</sup> Pierre Bourdiu e Claude Passeron, *A Reprodução*, op. cit.

dentro dos padrões de piedade e moralidade admitidos como os corretos.

### 1.3.2. O Currículo da Formação Jesuítica.

O currículo da formação jesuítica era ordenado e consistente na perspectiva de tornar eficiente o ensino, garantindo reconhecimento da fé religiosa, erudição e capacidade de polemizar de forma brilhante com os opositores da fé cristã. Afinal, o currículo traduzia o círculo doutrinário e disciplinar configurador da proposta pedagógica.

Iniciando, nas Classes Inferiores, pelos estudos de gramática, o ensino jesuítico passava pelos estudos das humanidades e da retórica, chegando, nas classes de nível superior, à filosofia e à teologia. A proposta curricular seguia, deste modo, uma linha ascendente de aprofundamento e alargamento de conhecimentos e de sedimentação do caráter do sujeito formado nos colégios.

A *Ratio*, do ponto de vista da sua apresentação lógica e gráfica, segue uma linha que vai do nível mais complexo e desenvolvido dos conhecimentos (Teologia) para os menos complexos e mais simples (Gramática); todavia, do ponto de vista educativo, segue o caminho inverso, vai dos níveis mais simples para os mais complexos. Para esta apresentação do currículo, seguimos a seqüência pedagógica e não a seqüência da

apresentação da *Ratio*, ou seja, vamos na seguinte sequência:  
Classes Inferiores, Curso de Filosofia, Curso de Teologia.

O currículo da formação jesuítica estava assim composto dentro da *Ratio*:

I --- *Classes Inferiores*, destinadas ao geral dos estudantes que se iniciavam nos estudos<sup>78</sup>. Corresponderia aos nossos ensinos básico e secundário, composto de:

- Gramática Inferior
- Gramática Média
- Gramática Superior
- Humanidades
- Retórica

II --- *Curso de Filosofia* --- três anos de escolaridade, com duas horas diárias<sup>79</sup>:

- 1º. ano --- lógica e introdução aos elementos básicos da filosofia;
- 2º ano --- Cosmologia, Psicologia Racional e Física; Matemática (45 minutos por dia);
- 3º ano --- Psicologia, Metafísica, Filosofia Moral.

III --- *Curso de Teologia*, com 4 anos de duração<sup>80</sup>:

- Teologia Escolástica --- 4 anos; dois professores; 4 horas por semana de cada um;
- Teologia Moral, dois anos; com um único professor, com duas horas diárias de aula; ou dois professores, com uma hora diária de aula cada um;
- Sagrada Escritura, dois anos, uma aula diária;
- Hebreu, um ano, com duas horas diárias.

---

<sup>78</sup> Regra 21 do Provincial.

<sup>79</sup> Regras 7, 9, 10, 11 e 12 do Professor de Filosofia e Regra 20 do Provincial.

<sup>80</sup> Regras 7, 8, 9 e 12 do Provincial; Regra 3 do Professor de Teologia.

As Classes Inferiores, que tratavam da Gramática, Humanidades e Retórica, foram divididas em cinco classes que, em si, não representavam anos de escolaridade, mas sim conteúdos escolares específicos. Normalmente, os colégios jesuíticos utilizavam sete anos para cumprir esses conteúdos. Respectivamente: primeiro ano, Gramática Inferior A; segundo ano, Gramática Inferior B; terceiro ano, Gramática Média A; quarto ano, Gramática Média B; quinto ano, Gramática Superior; sexto ano, Humanidades; sétimo ano, Retórica.

As classes de gramática pretendiam iniciar com os conhecimentos mínimos, atingindo o conhecimento perfeito da gramática, na classe da Gramática Superior<sup>81</sup>.

A classe das Humanidades tinha por finalidade "preparar, nos que terminaram a gramática, o terreno à eloquência"<sup>82</sup>. Aí o estudante adquiria, como conteúdos necessários para a prática da eloquência, conhecimentos de latim e grego, alguma erudição, que inclui conhecimentos de história, cultura, um pouco de ciências, e iniciação aos preceitos da retórica.

Na classe de Retórica, o estudante aprendia a poética e a oratória; era importante para a concepção e para a prática jesuítica a arte de falar em estilo brilhante e convincente<sup>83</sup>; o cristão formado deveria defender a fé cristã em palavras e

<sup>81</sup> Ver as regras de no. 1 de cada um dos tipos de professor: De Gramática Superior, Média, Inferior.

<sup>82</sup> Regra 1 do Professor de Humanidades.

<sup>83</sup> A Regra 1 do Professor de Retórica diz que a retórica "compreende a formação perfeita para a eloquência, que abraça as duas mais altas faculdades, a oratória e a poética (e entre as duas se deve dar sempre preferência à primeira); e atende não só o que é útil senão também a beleza de expressão".

atos; devia ser um polemizador ímpar. Daí dedicar um ano de escolaridade aos estudos e exercícios da retórica.

Ao final dos estudos das Classes Inferiores, o estudante deveria conhecer bem as gramáticas latina e grega assim como possuir a erudição das humanidades e a arte de expressar com lógica, beleza e elegância. Pierre Mesnard diz que:

O fim proposto é o de entregar, à saída do colégio, jovens cultos que possuam aquilo que Montaigne e Pascal chamam *arte de discorrer* (*art de conférer*), isto é, capazes de sustentar na sociedade uma discussão brilhante e cerrada sobre todos os assuntos referentes à condição humana, tudo isto para o maior proveito da vida social e para a defesa da ilustração da religião cristã<sup>64</sup>.

O Curso de Filosofia iniciava-se logo após a conclusão da classe de retórica e, fundamentalmente, tinha por objetivo preparar o estudante para o curso de Teologia, que nada mais era do que a forma de Tomás de Aquino ver a filosofia, como um instrumento da razão, auxiliar da justificação dos argumentos da fé<sup>65</sup>. No Curso de Filosofia praticamente se estudava as obras de Aristóteles, através dos comentários de Tomás de Aquino<sup>66</sup>.

O Curso de Teologia visava a formação cristã do estudante, segundo os conteúdos dogmáticos da Igreja Católica. A erudição, a capacidade de pensar e debater de forma brilhante só faziam sentido se estivessem direcionadas pelos conteúdos da

<sup>64</sup> Pierre Mesnard, op. cit., p. 76.

<sup>65</sup> A Regra 1 do Professor de Filosofia diz que o professor de filosofia deve tratar das artes e das ciências, "com a diligência devida, de modo que prepare os seus alunos, sobretudo os nossos, para teologia e, acima de tudo, os estimule ao conhecimento do Criador".

<sup>66</sup> Regra 12 do Professor de Filosofia: "ponha toda diligência em interpretar bem o texto de Aristóteles; e não dedique menos esforço à interpretação do que às próprias questões".

piedade cristã. A sutileza e a sagacidade intelectual só faziam sentido se estiverem submissas à piedade<sup>87</sup>. Isso implicava que os estudos teológicos, enquanto ciência crítica, carecessem de sentido. Importava a doutrinação, não a ciência. Eles destinavam-se à formação doutrinária do cristão piedoso e temente a Deus, na perspectiva católica. No caso, mais específico da Ordem jesuítica, destinavam-se à formação de um membro da Companhia de Jesus.

Esse currículo demonstra o fechamento do corpo doutrinário do ensino jesuítico, fato este que justificava uma proposição de um sistema de avaliação e de exames rigoroso e minuciosamente delimitado, pois que importava controlar o ensino e aprendizagem na perspectiva de criar, até pela coerção quando necessário, um consenso no modo de pensar e agir daqueles que passavam pela sua formação. Os exames deveriam revelar os efeitos do currículo na formação; por isso, além da formação intelectual, os educadores jesuítas trabalhavam a piedade, a moralidade e a fé; conteúdos que eram cobrados pela hierarquia, através das bancas de exames. Para ser promovido, era preciso que o estudante crescesse em saber, moralidade e piedade.

---

<sup>87</sup> Regra 1 do Professor de Teologia: "Persuada-se (o professor de teologia) que é seu dever unir a sutileza, bem fundamentada no argumentar, com fé ortodoxa e piedade, de modo que aquela sirva a estas".

### 1.3.3. Recursos didáticos para o ensino.

De forma semelhante ao controle pelos conteúdos a serem estudados, a pedagogia jesuítica propos recursos didáticos que conduziam à internalização das doutrinas e dos costumes necessários aos seus objetivos. Importava a exercitação diurna; ela constrói o caráter.

Eram dois os recursos didáticos básicos: a preleção e os exercícios. Pela primeira, os conteúdos eram expostos inicialmente e indicadas pistas de estudo; os exercícios eram os meios de aprofundamento e aperfeiçoamento nas habilidades de conhecer, argumentar, discutir, polemizar.

A *preleção* compunha-se de uma apresentação prévia do assunto que deveria ser aprendido pelo estudante, acentuando pontos básicos e clareando conceitos da lição que ia ser ensinada e a prendida.

Elá ocupava uma parte importante no sistema de ensino, desde que, através dela, o professor tanto facilitava ao estudante a compreensão do assunto novo a ser estudado, assim como controlava a qualidade desse conteúdo, do ponto de vista doutrinário. Através dela, o professor podia direcionar o entendimento e a ação dos alunos. Não podemos nos esquecer, aqui, que tudo o que se fazia era gerenciado hierarquicamente, dando a tudo uma forma unitária.

Dentro da *Ratão*, a indicação e descrição da preleção, como forma de ensinar, aparece nas Regras Comuns a Todos os Professores das Classes Inferiores, porém era um recurso

didático a ser utilizado em todos os níveis de ensino<sup>\*\*</sup>, desde que possibilitava a homogeneização de conteúdos e doutrinas.

A preleção devia seguir, em geral quatro passos: primeiro, ler todo o trecho do autor a ser estudado; expor sucintamente os argumentos do autor, ligando-o com os anteriores; terceiro, ler cada período e explicar os elementos mais obscuros; quarto, retomar o trecho lido no princípio e fazer observações adaptadas a cada classe<sup>\*\*</sup>. Esses passos sequenciados revelam a tendência ao doutrinamento controlado, na medida em que, no final, configuraram uma lição com início, meio e fim, didaticamente ordenados, formando um todo doutrinário.

O outro recurso didático proposto na *Ratio* é a exercitação, que exige atividade pessoal e que tem como consequência a formação do caráter. Havia exercícios em sala de aula e fora dela; desafios em sala de aula e fora dela; disputas semanais, mensais e anuais; sabatinas todas as semanas. A *Ratio* multiplicou as oportunidades de exercitação, através das quais os estudantes treinariam seus conhecimentos e suas próprias habilidades de formular e expor entendimentos, idéias e argumentos; e, dessa forma, conformando-se a si mesmos através da ação.

Para formar um argumentador, era preciso treiná-lo o mais possível, desde que tanto a habilidade quanto os

<sup>\*\*</sup> Em cada conjunto de regras relativa a cada tipo de professor --- de gramática, de humanidades, de retórica --- existem prescrições relativas a como proceder a preleção específica. Assim 5 e 9 do Professor de Humanidades; 5 e 9 do Professor de Gramática Superior; 6, 8 e 9 do Professor de Gramática Média; 6 e 8 do Professor de Gramática Inferior; 7 da Academia dos Filósofos e Teólogos; 4 do Professor de Casos de Consciência.

<sup>\*\*</sup> Regra 27 Comum a Todos os Professores das Classes Inferiores.

conhecimentos são internalizados, na medida em que são assimilados na atividade. Enquanto a preleção era a forma da apresentação estruturada dos conhecimentos e habilidades --- atividade típica do professor, ainda que não exclusiva ---, a exercitação era a atividade característica do estudante --- ainda que também não exclusiva --- que lhe permitia aperfeiçoar a aquisição dos conhecimentos e habilidades. Os jesuítas já haviam compreendido, já no século XVI, que conhecimentos --- ainda que formais como eram --- e habilidades só são adquiridas por uma atividade do sujeito que aprende; no caso deles, a exercitação aperfeiçoava as faculdades da alma e, consequentemente, o desempenho. A exercitação internalizava a doutrina e o disciplinamento que se encontravam nas normas.

As prescrições sobre exercitação são muitas, tanto para os estudantes das Classes Superiores quanto para os das Classes Inferiores.

Quanto ao ensino superior, as exercitações vão desde a simples repetição em sala de aula<sup>70</sup>, passando pelos exercícios pessoais<sup>71</sup> e chegando até os debates públicos e às defesas de tese.

No final de cada ano letivo, deveriam ocorrer as repetições gerais "sobre todas as lições passadas"<sup>72</sup>; mas deveriam ocorrer também *disputas semanais*<sup>73</sup>, assim como as

<sup>70</sup> Regra 11 Comum ao Professores das Faculdades Superiores: "Terminada a lição, fique (o professor) na aula ou perto da aula, ao menos durante um quarto de hora, para que os alunos possam interrogá-lo, para que possam, às vezes, perguntar-lhe sobre a lição ou repeti-la".

<sup>71</sup> Regra 12 Comum aos Professores das Faculdades Superiores: "Todos os dias, exceto aos sábados, os dias feriados e festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades correntes".

<sup>72</sup> Regra 13 dos Professores da Faculdades Superiores.

<sup>73</sup> Idem, Regra 14.

*disputas mensais*<sup>94</sup>; acrescentando-se as *disputas reservadas aos mais distintos*. Estas últimas compunham-se de debates públicos, dos quais deveriam participar somente os melhores entre os estudantes, ou seja, aqueles que fossem os mais competentes para a exposição, argumentação e debate, tendo por base as doutrinas ortodoxas. Para o estudante, esta era, além de uma oportunidade de exercitação, uma situação onde poderia tornar públicas as suas capacidades, assim como uma ocasião, para o colégio, de apresentar publicamente os seus melhores alunos. A *Ratio* considerava os exercícios de disputa tão importantes quanto as aulas, no sentido da aprendizagem:

Persuada-se que o dia da disputa não é menos trabalhoso nem menos útil que o de aula e que a vantagem e o fervor dependem dele (o professor)<sup>95</sup>.

As indicações sobre exercícios, disputas, debates e exposições por parte dos alunos dos Estudos Superiores se multiplicam pelas normas específicas de cada tipo de professor --- filosofia, teologia, estudo de casos,... Todos eles tinham por obrigação encaminhar as exercitações dos estudantes.

As regras relativas aos professores das Classes Inferiores, também, são ricas em indicações sobre a exercitação. Concebe que os exercícios são vantajosos porque aprofundam os conhecimentos assim como oferecem ocasião para que os melhores avancem mais rapidamente<sup>96</sup>.

<sup>94</sup> Idem, Regra 15.

<sup>95</sup> Idem, Regra 18.

<sup>96</sup> Regra 8, &4 Comum a Todos os Professores das Classes Inferiores: "A repetição apresenta duas vantagens: a primeira, a de fixar mais profundamente o que foi percorrido várias vezes; a outra, a de permitir, aos bem dotados, que terminem o curso mais rapidamente que os outros, possibilitando-lhes a promoção a cada semestre".

A importância atribuída aos exercícios pode ser aquilatada pelas inúmeras vezes que eles são recomendados. Vejamos a exaustiva proposta de disciplinamento do dos exercícios:

- todos os dias, o professor deve tomar lição de cor;
- nas lições de gramática, todos os dias devem ser feitos trabalhos escritos, com exceção do sábado;
- em prosa, todos os dias exceto nos sábados e feriados;
- em poesia, duas vezes por semana; em grego, uma vez por semana<sup>77</sup>;
- em todas as aulas deve ocorrer duas repetições --- a repetição da lição anterior, no começo, e a repetição da lição do dia, no final<sup>78</sup>;
- aos sábados, deve ocorrer a sabatina como uma revisão dos conteúdos aprendidos durante a semana<sup>79</sup>.

A exercitação devia ser encerrada com a correção dos exercícios, a ser feita em sala de aula pelo professor e individualmente para cada aluno. Enquanto o professor atendia um aluno, na correção dos seus exercícios, os outros alunos deviam estar fazendo novos exercícios.

Na correção devia-se levar em conta as regras violadas e indicar ao estudante a forma correta e o modo de emendar o desvio cometido. Ou seja, a correção dos exercícios era uma oportunidade de aferir o aprendido pelo estudante, diagnosticando e corrigindo desvios. O disciplinamento do

<sup>77</sup> Regra 20 Comum a Todos os Professores das Classes Inferiores.

<sup>78</sup> Regra 25 Comum a Todos os Professores das Classes Inferiores.

<sup>79</sup> Regra 26 Comum a Todos os Professores das Classes Inferiores: "No sábado, recorde-se tudo o que foi ensinado durante a semana". Contudo a sabatina poderia ser incrementada com uma novidade: "se, de quando em quando, se se oferecem alguns para responder sobre todas estas lições ou sobre um livro inteiro, escolha, o professor, os melhores e os demais o ataquem, cada qual com duas ou três perguntas e não fique isso sem recompensa".

exercícios conformava não só a conduta dos alunos, mas também a conduta dos professores.

Apesar da correção ser feita individualmente, recomendava-se que, ao final da aula, fossem lidos publicamente alguns trabalhos dos alunos para que os "rivais"<sup>100</sup> pudessem identificar os erros, tornando-os públicos entre os companheiros. O trabalho que estivesse perfeito deveria ser elogiado e o que contivesse erros deveria ser corrigido; tanto o elogio quanto a denúncia do erro serviriam de estímulo, segundo a visão jesuítica, sendo um positivo e o outro negativo<sup>101</sup>.

A correção dos exercícios era tão importante, como uma forma de controle da aprendizagem correta por parte dos alunos, que eles deveriam ser corrigidos todos os dias, desde que desta prática "resulta muito e grande fruto"<sup>102</sup>; essa importância se manifesta no fato de, se não fosse possível ao professor fazer uma correção individual diária devido ao grande número de alunos, deveria fazê-lo através dos próprios estudantes, entregando o trabalho de um estudante ao seu rival, ou seja, o estudante não deveria corrigir o seu próprio trabalho.

Como se pode verificar, a didática jesuítica fora estruturada para que a aprendizagem efetivamente se desse; as repetições e exercitações eram formas pelas quais o estudante

<sup>100</sup> Todo estudante podia ser considerado um rival de qualquer um dos companheiros, desde que a competição era um estímulo admitido como necessário no processo de ensino.

<sup>101</sup> Regras 21 e 22 Comum a todos os Professores das Classes Inferiores.

<sup>102</sup> Regra 23 Comum a Todos os Professores das Classes Inferiores. Observar a consciência que os jesuítas tinham da padronização das condutas através dos exercícios.

deveria tornar propriamente seu tanto os conhecimentos quanto as habilidades ensinados. A exercitação tornaria habitual no estudante determinadas condutas consideradas as melhores. O corpo doutrinário e o desejo de hegemonia exigia uma didática disciplinada e eficiente. Não havia como implantar a doutrinação e o disciplinamento sem a eficiência.

Para reforçar mais ainda o processo de aprendizagem, a didática jesuítica previa os *estímulos pedagógicos*, como meios pelos quais os estudantes se envolveriam mais nos estudos. Os estímulos eram premiações que "coagiam" os estudantes a arriscar mais do que as práticas diárias já exigiam. Os estímulos exigiam um sobre-esforço para ficar entre os considerados "melhores estudantes". Eram eles: a emulação, a participação nas academias e os prêmios.

O castigo físico não era recomendado pelos autores da *Ratio*, ainda que não fosse de todo eliminado. Dava-se preferência à coerção psicológica à coerção pela força física. Preferia-se insistir mais na ação ordenada e disciplinada como forma de disciplinamento das condutas do que nos castigos físicos. Em função disso, todos os atos deveriam guiar-se pela ordem e pela disciplina, de preferência, admitidas consensual e internalizadamente.

Porém, havendo necessidade, o castigo físico deveria ser utilizado, mas com parcimônia<sup>103</sup>. Se as pressões

<sup>103</sup> Regra 40 dos Professores das Classes Inferiores recomenda que o professor "não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule, de preferência, sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor), mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos; (...) por vezes, é útil, em vez dos castigos físicos, acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia".

psicológicas não fossem suficientes e houvesse necessidade estrita do castigo físico, ele deveria ser aplicado, mas não pelo professor ou por algum membro da Ordem; deveria ser utilizado os serviços de um corretor externo<sup>104</sup>. O professor ou os membros da ordem não deveriam envolver-se com o castigo físico, ainda que eles pudessem ser prescritos e aplicados<sup>105</sup>.

A conformação do estudante aos padrões religiosos e morais preestabelecidos era tão exigida, que, se um estudante, após admoestações e após o uso do castigo físico, não se "emendasse", deveria ser afastado do colégio. Os autores da *Ratio* foram taxativos nesse ponto: se os castigos físicos forem insuficientes, que o estudante seja eliminado do colégio<sup>106</sup>. Os colégios jesuítas não podiam admitir o "diferente"; todos deveriam enquadrar-se nos padrões prescritos de contuda.

Nisso tudo, para nós, importa observar o aspecto monolítico que assumia a direção do ensino em função de sua definição doutrinária e disciplinar. O que as preleções, os exercícios e admoestações não dessem conta, que o castigo o fizesse; e, no caso de extrema impossibilidade, que se

<sup>104</sup> A Regra 38 do Prefeito de Estudos das Classes Inferiores diz: "Por causa dos que faltarem ou na aplicação ou em pontos relativos aos bons costumes e aos quais não bastarem as boas palavras e exortações, nomeie-se um Corretor, que não seja da Companhia. Onde não for possível excogite-se de um modo que permita castigá-los por meio de algum estudante ou de maneira conveniente. Por faltas, porém, cometidas em casa, não sejam punidos em aula a não ser raras vezes e por motivo bem grave".

<sup>105</sup> Essa prescrição do castigo ser aplicado por um corretor externo ao colégio parece ser um resquício da prática medieval de entregar o condenado de um crime herético ao "braço secular" para que fosse castigado ou executado, conforme fosse a sentença. À Igreja não cabia executar o castigo físico --- suas mãos ficariam "manchadas" ---, mas cabia determiná-los; parece que se julgava que o mandante de uma ação não teria cumplicidade com a ação propriamente dita.

<sup>106</sup> A Regra 40 do Prefeito de Estudos das Classes Inferiores diz que é melhor eliminar do colégio o estudante para o qual nem as palavras nem os castigos forem suficientes, desde que sua permanência será de pouco proveito para si próprio, assim como será prejudicial para os colegas.

abandonasse o estudante ao "deus dará", através de sua eliminação do colégio. A diversidade não poderia ser admitida, em hipótese alguma. Ela seria prejudicial aos projetos da ação católica jesuítica. Daí também o rigor nos exercícios e nos exames.

Ao invés dos castigos físicos, os autores da *Ratio* preferiam os estímulos psicológicos; ou seja, uma forma disfarçada de coerção. O estudante se submetia "livremente" a um sobre-esforço para ser premiado. A emulação, exercida através da competição, era o principal meio de estímulo para que os estudantes se dedicassem às suas tarefas de estudo e de formação do caráter<sup>107</sup>.

Uma competição assemelhava-se a uma guerra entre soldados de nações diferentes, onde cada um tinha o seu posto e o seu lugar definido, podendo modificá-lo a partir do seu esforço pessoal. Em sala de aula, um grupo de alunos era dividido em dois subgrupos --- romanos e cartaginenses; dois exércitos, bem ao gosto de Inácio de Loyola, que fora um militar antes de ser religioso. Os subgrupos disputavam, dentro da sala, através de perguntas e respostas; as respostas corretas mereciam pontos e as incorretas mereciam a correção. Decorrente do desempenho de cada um, os membros de cada subgrupo eram ordenados pelos títulos do exército romano. Ter um título romano dentro do grupo era uma honra conquistada e, por isso buscada com dedicação, fato que exigia preparo do

---

<sup>107</sup> "A emulação --- diz Leonel Franca --- constitui no seu sistema uma das forças psicológicas mais ativas e eficientes. Os meninos experimentavam-lhe a cada passo os estímulos poderosos". *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, p. 64.

aluno e estimulava a atenção constante aos estudos. Estimulado pela competição, o escolástico se obrigava a estudar. Para suprimir o castigo, nada melhor do que uma orientação auto-imposta e internalizada.

A competição podia ser realizada também entre turmas diferentes de alunos. Por exemplo, entre uma classe inferior e uma superior ou duas classes de mesmo nível. O processo de disputa era idêntico ao da competição dentro de uma mesma turma de alunos.

Deste modo, os jesuítas desenvolviam em seus estudantes o hábito da disputa, da competição individual, das honrarias pessoais, decorrentes dos sucessos em seus desempenhos.

Um outro estímulo para que os estudantes se dedicassem aos estudos e a formação do caráter era a participação nas Academias. As academias eram instituições internas aos colégios, onde os estudantes treinavam o estudo, o debate, a oratória e só se podia entrar para a Academia por mérito pessoal<sup>100</sup>.

Eram três as Academias: dos Filósofos e Teólogos, dos Humanistas e Retóricos, dos Gramáticos. Na Academia dos filósofos e teólogos ocorriam, diariamente, repetições das preleções; semanalmente, disputas; de tempos em tempos,

---

<sup>100</sup> "Sob o nome de Academia entendemos a união de estudantes (distintos pelo talento e pela piedade), escolhidos entre todos os alunos, que, sob a presidência de um dos membros da Companhia, se congregam para entregar-se a certos exercícios relacionados aos assuntos" (Regra 1 das Regras da Academia). E sobre as qualidades dos membros da Academia, a Regra 3 diz o seguinte: "Nas virtudes cristãs e na piedade, na aplicação aos estudos e na observância da disciplina escolar, deverão os membros da Academia avantajar-se a todos os outros estudantes e servir-lhes de modelo".

preleções ou disputas científicas; quando propostos, atos solenes de defesa pública de tese<sup>109</sup>. A Academia dos Humanistas e Retóricos tinha por função "exercita-se em tudo quanto pode formar para a eloquência ou dela resulte", através de esclarecimentos de pontos obscuros do ensino, exercícios de discursar, declamar, realizar improvisos, proceder debates sob a forma de acusação e defesa e outras modalidades de repetições<sup>110</sup>. A Academia dos Gramáticos tinha por objetivo proceder exercícios de gramática, relativos a um autor ou àquilo que havia sido dado em sala de aula; nesse espaço, deviam realizar-se, também, disputas que poderiam envolver memória, estilo, variação de frases, traduções, gramática grega e outros assuntos<sup>111</sup>.

Em síntese, a participação nas Academias era um privilégio e uma honra devido ao fato de que nelas só tinham acesso os melhores; além disso, era uma instância pedagógica, onde esses melhores tornavam-se "melhores ainda" na doutrina e nas habilidades de debater e polemizar. Participar de uma academia era um prêmio para os melhores, mas a que preço e para quê?

Por último, os prêmios. No contexto de estimular os melhores, os autores da *Ratio* criaram os prêmios, destinando um capítulo especial a eles, denominado "Normas para a Distribuição de Prêmios". A definição de prêmios está inserida nas prescrições relativas às Classes Inferiores --- Gramática,

<sup>109</sup> Passim pelas Regras da Academia dos Filósofos e Teólogos.

<sup>110</sup> Regra 3 da Academia dos Humanistas e Retóricos.

<sup>111</sup> Regras 1, 2, 3 da Academia dos Gramáticos.

Humanidades e Retórica. Seriam sempre premiados os dois melhores em prosa, poesia latina e poesia grega, assim como para os dois que "melhor houverem aprendido a doutrina cristã"<sup>112</sup>.

Para a distribuição de prêmios os estudantes deveriam se submeter a provas escritas realizadas especificamente para esse fim. Para a realização dessas provas havia necessidade de data e tempo determinados, com todos os rigores necessários para impedir possíveis fraudes, tais como: proibição de conversa com vizinho, evitar cola, recebimento e guarda das provas depois de realizadas, banca de julgamento, critérios de julgamento, sigilo,...<sup>113</sup>.

Para distinguir os vencedores e servir de emulação para eles mesmos e para os outros, a distribuição dos prêmios deveria ser feita com o máximo de solenidade:

No dia marcado, com a maior solenidade e assistência possível, leiam-se publicamente os nomes dos vencedores e cada um dos chamados levantar-se-á no meio da assembléia e receberá com toda honra os seus prêmios<sup>114</sup>.

A solenidade de distribuição dos prêmios, do ponto de vista da emulação, era tida como mais importante do que a sua obtenção. O importante era a divulgação do prêmio para que o

<sup>112</sup> Regra I das Normas de Distribuição de Prêmios.

<sup>113</sup> Os cuidados objetivistas eram tantos que vale a pena citar os critérios de julgamento, para verificar o quanto havia de busca de delimitação da conduta: "No julgamento deverá ser preferido o que escreveu com melhor estilo, ainda que outros tenham escrito mais. Se alguns forem iguais na qualidade e no estilo, preferir-se-á o que escreveu mais. Se ainda nisto forem iguais, seja vencedor o que se avantage na ortografia. Se na ortografia e no mais empataram, dê-se o prêmio ao de melhor caligrafia. Se em tudo forem iguais, os prêmios poderão ser divididos, multiplicados ou tirados em sorte. Se algum levar aos outros a palma em todas as espécies de composição, receberá também os prêmios de todas" (Regra 9 da Normas de Distribuição de Prêmios).

<sup>114</sup> Regra II das Normas de Distribuição de Prêmios.

estudante premiado servisse de estímulo para outros. Estabelecia-se assim uma cadeia pública de coerções psicológicas. A premiação em público era valorizada a tal ponto que se um estudante, merecedor do prêmio, não se apresentasse à solenidade, sem justa causa, anteriormente comunicada e acolhida pelos superiores, perdia o direito de recebê-lo<sup>115</sup>. Mais importante do que a qualidade adquirida pelo estudante, era a publicidade, que multiplicava os efeitos coercitivos do estímulo sobre os outros estudantes.

Tal era a importância da solenidade de premiação que a *Ratio* descreveu-a com minúcias, deixando definidas, inclusive, as expressões verbais que deveriam ser utilizadas no momento da premiação, assim como estabelecendo que, a cada prêmio distribuído, um coral deveria cantar uma breve estrofe, própria para a situação<sup>116</sup>. Devido a emulação ser muito importante na educação jesuítica, não se deveria perder a ocasião de mencionar os que se aproximaram, em termos de qualidade, dos premiados; por isso, seus nomes deveriam também ser declinados<sup>117</sup>, após a premiação dos melhores..

Além dos prêmios entregues com solenidade em decorrência de avaliação específica, cada professor deveria

<sup>115</sup> "Se faltar alguém, sem licença dada pelo Prefeito, por justas causas reconhecidas pelo Reitor, perderá o direito ao prêmio, ainda que bem merecido" (Regra 11 das Normas para Distribuição de Prêmios).

<sup>116</sup> Regra 12 das Normas para a Distribuição dos Prêmios : "O Leitor chamará um dos premiados, mais ou menos com esta fórmula: "para maior glória e progresso das letras e de todos os alunos deste ginásio, mereceu, o primeiro, o segundo, o terceiro, etc. prêmio em prosa latina, poesia grega, N." Entregue, então o prêmio ao vencedor, acompanhando-o geralmente com uma brevíssima estrofe adaptada à circunstância e que, se possível, será logo entoada pelos cantores"

<sup>117</sup> "Por último, leia também os nomes dos que mais se aproximaram dos vencedores, aos quais se poderá também atribuir alguma distinção" (Regra 12).

utilizá-los em suas turmas regulares de alunos, tendo em vista estimular os seus estudantes<sup>118</sup>.

A premiação na pedagogia jesuítica tinha um forte papel na estimulação competitiva da formação individual, seja no que se refere aos estudos seja no que se refere ao caráter, conforme os parâmetros doutrinários e disciplinares estabelecidos. A coação psicológica, através da premiação, entre outros mecanismos, reduzia a necessidade dos castigos físicos. Será que a busca da premiação, através do sobre-esforço, não é um castigo, ainda que psicológico?

Para tornar mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem, os jesuítas previam ainda a *colaboração de alunos selecionados* no trabalho pedagógico. Só os considerados melhores podiam vir a ser escolhidos para esse processo de colaboração. Um outro modo externo ao sujeito de estímulo e premiação.

Entre os considerados melhores estudantes de uma turma, eram selecionados o decurão e o censor; o primeiro deveria auxiliar o professor na correção de exercícios e tomada de lições; o segundo, na disciplina.

Merecia ser decurão o estudante que tivesse atingido o melhor nível entre os colegas; por isso, ele poderia ser o auxiliar do professor, no acompanhamento e na ajuda de seus colegas. O título e a função de decurão era um prêmio

---

<sup>118</sup> Regra 36 do Prefeito de Estudos das Classes Inferiores: "Procure, também, que, além dos prêmios públicos, os professores estimulem em suas aulas os alunos com prêmios particulares, ou outros estímulos dados pelo Reitor do Colégio e que sejam merecidos por quem venceu o adversário, repetiu ou aprendeu de cor um livro inteiro, ou realizou algum outro esforço notável".

concedido aos melhores, por isso mesmo a função, por si, estimulava a sua conquista. Para tanto exigia-se preparação.

O "censor ou pretor" era uma função atribuída a um dos estudantes, que tinha por finalidade servir ao processo disciplinar do colégio, chegando a ser responsável pela denúncia de falhas de companheiros. O estudante saía do seio dos colegas e passava a atuar como uma autoridade. Os próprios autores da *Ratio* manifestavam dúvidas sobre a aceitação dessa função por parte dos estudantes. Diziam eles: "se não soar bem o nome de censor, (nomeie) um decurião chefe ou pretor...". Prescreviam a função, porém, tinham dúvidas de sua aceitação pública pelos colegas. Afinal, era uma função de alcaguete, solenemente admitido, mas socialmente detestável<sup>119</sup>.

Em sua didática os jesuítas laçaram mão de todos os recursos administrativos e psicológicos disponíveis na época para conformar o estudante ao modelo doutrinário e disciplinar estabelecido. Importava que as normas adquirissem "vida" no caráter dos atores da educação jesuítica. A marca jesuítica deveria tornar-se indelével na alma e nos corpos dos estudantes.

---

<sup>119</sup> 98 Regra 37 do Prefeito de Estudos das Classes Inferiores: "Segundo o costume de diversas regiões, nomeie em cada classe um censor público, ou, se não soar bem o nome de censor, um decurião chefe ou pretor, e para que seja mais respeitado pelos condiscípulos deverá ser distinguido com algum privilégio e terá o direito de impor, com a aprovação do mestre, algumas penas menores aos companheiros. Sera ainda seu ofício observar se algum discípulo passeia pelo pátio antes do sinal, se entra em outra aula, ou deixa a própria aula ou lugar. Leve também ao conhecimento do prefeito os que faltam cada dia; se alguém que não é estudante, entrou em aula; enfim, qualquer falta cometida em aula, na ausência ou na presença do professor".

#### **1.4. Avaliação da Aprendizagem e proposta pedagógico-didática jesuítica**

A configuração da pedagogia e da didática jesuítica, que terminamos de expor, se delineia pela determinação de procedimentos e condutas que possibilitam uma alta dose de controle do estudante (além de outros atores do processo pedagógico), seja nos aspectos doutrinários, assim como na construção das habilidades necessárias ao desempenho do cristão ou do religioso brilhante capaz de defender publicamente a fé cristã.

A pedagogia jesuítica, como vimos, fecha-se no círculo doutrinário da Igreja Católica, sedimentado na dogmática escolástica e confirmada e restaurada nas discussões do Concílio de Trento; sua didática, por outro lado, --- através de preleções, exercícios, emulação pela competição, prêmios, castigos físicos --- fora o instrumento útil para a construção do ser humano educado, segundo os padrões definidos. A *Ratio* expressa um disciplinamento normativo, que, administrado na prática escolar, conduz ao disciplinamento interno dos sujeitos, formando o seu caráter e conformando-os a um padrão social, que era considerado o padrão ideal do momento. O resultado: almas e corpos submissos a um modelo de sociedade, mediado por uma micro-estrutura (a escola jesuítica), cimentada por um micro-poder (o ordenamento doutrinário e disciplinar de condutas).

A avaliação da aprendizagem escolar, que apresentamos anteriormente, era uma forma subsidiária de controle permanente da construção de personalidades conformadas a esse círculo doutrinário e disciplinar. A promoção de uma classe para outra, que era feita através de exames gerais ocorridos no final de cada período letivo, assim como o acompanhamento e a construção da conduta da personalidade do estudante, que era feita pelo contato diuturno entre professor e aluno, através das preleções e dos exercícios diárias, semanais, mensais e anuais (exercícios estes que eram corrigidos, em conformidade com os padrões considerados normativos, e que serviam de suporte, de um lado, para a internalização dos conhecimentos e habilidades e, de outro, para a verificação e reencaminhamento do aprendido) foram meios propostos para controlar a qualidade da formação do estudante. As lições exigiam uma repetição no início e outra no final de cada aula e os exercícios deviam ser feitos e corrigidos diariamente, tendo presente as normas corretas da gramática, dos conhecimentos humanistas, da retórica e das doutrinas de Aristóteles, de Tomás de Aquino e da Igreja, assim como da moralidade e da piedade. A avaliação servia de posto de controle do "produto", chegando a limite de que um estudante deveria ser eliminado do colégio, após ultrapassar as capacidades dos educadores de agir na correção de suas condutas cognitivas, morais e religiosas.

A estrutura da avaliação da aprendizagem na pedagogia jesuítica é coerente com toda a sua concepção de mundo, do ser humano e da sociedade. Ela, ao lado de todos os outros recursos

didáticos, serve de instrumento de controle da construção do homem educado, segundo os padrões concebidos.

O que se desprende desta análise é que a avaliação da aprendizagem escolar, por ser um instrumento subsidiário do processo pedagógico de ensino-aprendizagem, está atrelado à própria concepção pedagógica a qual serve, a ela se amoldando, ganhando a sua configuração. A pedagogia jesuítica, explicitada na *Ratio*, é definida de forma centralizada na autoridade doutrinária e hierárquica da Igreja Católica, que naquele momento (e sempre) assumiu uma atitude defensiva e conservadora. Em função disso, a avaliação da aprendizagem, nessa pedagogia, também manifesta os parâmetros de centralização e hierarquia, que tivemos oportunidade de verificar anteriormente, conduzindo à seletividade<sup>120</sup>.

Importa ter presente que, a proposta de avaliação da aprendizagem dos estudantes, na pedagogia jesuítica, apresenta uma dicotomia: a separação entre processo ensino-aprendizagem e avaliação.

Segundo a *Ratio*, os professores deveriam acompanhar os seus alunos e os avaliar através dos exercícios que deveriam ser propostos, executados e corrigidos; se necessário, reorientados. Os exames, porém, eram atividades praticamente a parte do processo ensino-aprendizagem. Para executá-los, dever-se-ia constituir uma banca examinadora ternária, com membros externos à relação pedagógica professor-aluno. Em termos de valor para a vida do estudante, para a formação do seu caráter,

---

<sup>120</sup> Os exames selecionavam e davam destinos diferenciados tanto aos mais qualificados quanto aos menos.

as duas atividades eram igualmente importantes, desde que através da primeira, havia a possibilidade de trabalhar diretamente na "construção" da personalidade dos alunos e, através da segunda, os alunos podiam ser promovidos, ou não, para as classes e cursos subsequentes.

Contudo, de fato, havia uma distinção básica. Os exames tinham por objetivo proceder a promoção, ou não, do escolástico, para a classe imediatamente posterior àquela na qual estivesse; era o crivo de seleção. Os exercícios pertenciam ao conjunto dos recursos necessários e regulares do ensino-aprendizagem. Os exercícios pertenciam ao andar do cotidiano escolar, com seus possíveis louros ou castigos. Os exames possuíam algo de especial: um ritual e uma solenidade próprios, chegando a merecer a presença dos representantes da autoridade (as bancas examinadoras) e, no caso do ensino superior, as próprias autoridades eclesiásticas da ordem jesuítica deveriam fazer-se presentes às atividades de avaliação dos méritos dos estudantes. Deste modo, ainda que para o processo de ensino e aprendizagem houvessem prescrições bastante precisas no que se referia ao seu acompanhamento, a avaliação dos méritos era sobrevalorizada. Para tanto, vale lembrar a minuciosa legislação sobre a administração da provas escritas, que se encontra na *Ratio*, onde o espírito de desconfiança (muito característico da concepção ético-religiosa-metafísica-católica) e a seletividade se fazem presentes. Não bastava a formação distintiva do caráter, era preciso selecionar os melhores.

Essa sobrevalorização dos exames dá margem ao nascimento de uma "pedagogia dos exames"<sup>121</sup>, pois que eles passam a polarizar a vida estudantil: estudar e preparar-se para se submeter aos exames, ao invés de viver a vida como uma aprendizagem; ou viver a aprendizagem como um momento da vida, como outros são os momentos da vida. A expectativa do exame como um fato obrigatório que está posto à frente, no tempo, conduz o estudante e os professores a estarem polarizados por esse fato. Preparar-se para se submeter aos exames e ser promovido passa a ser o objetivo da ação pedagógica. Ou seja, os estudos são processados por um objetivo que está posto fora do educando.

Essa separação entre processo de ensino-aprendizagem e procedimentos de avaliação para a promoção trouxeram consigo um outro fator: o descolamento dos conteúdos dos exames com relação aos conteúdos ensinados propriamente pelos professores. Por si, segundo a *Ratio*, os professores das Classes Inferiores não podiam ter sua presença nas bancas que examinassem os seus respectivos alunos (no caso do ensino superior, devia ser um dos componentes da banca, mas não o responsável pela promoção). O que ressalta é que o estudante era examinado por uma banca externa à sua relação pedagógica e, por mais inteirada que a banca estivesse do programa curricular da classe dos escolásticos que estavam sendo examinados, ela possuia plenos

<sup>121</sup> Muitas das características da avaliação da aprendizagem prescritas pela pedagogia jesuítica ainda se fazem presentes na prática da avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, como veremos na segunda parte desta tese. Não podemos nos esquecer que os jesuítas chegaram no Brasil, em 1549, com o Primeiro Governador Geral e aqui permaneceram até hoje, com um pequeno interregno entre os fins 1763-1820.

poderes para corrigir as provas, que haviam sido elaboradas e aplicadas pela autoridade (o Prefeito de Estudos, no caso das Classes Inferiores), mas, mais que isso, ela possuia plenos poderes para proceder, como quizesse, as provas orais e qualificação final do aluno. Em função disso, a autoridade podia elaborar as questões que desejasse para "provar" os alunos, ou seja, os procedimentos dos exames conduziam à possibilidade do descolamento dos seus conteúdos em relação aos conteúdos ensinados e aprendidos. A *Ratio* não possui nenhuma indicação específica e nós não possuímos dados concretos sobre a "gana da reprovação" na pedagogica jesuítica; contudo, o processo de exames podia conduzir a isso, como historicamente conduziu como podemos verificar na prática escolar em nosso país e em nosso presente educacional.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem escolar na pedagogia jesuítica, através da pauta do professor e dos exames, como todo o seu arsenal pedagógico, fora estabelecido e usado como meio na obtenção dos resultados que se pretendia construir --- o doutrinamento e o disciplinamento das mentes e dos corpos. Disciplinaram as ações dos atores do processo de ensino, assim como disciplinaram o caráter que deveria ter o estudante, ordenando com minúcias as suas condutas.

Os jesuítas sabiam o que queriam, com a delimitação do seu círculo doutrinário e disciplinar, e utilizaram-se estratégicamente dos instrumentos disponíveis para cumprir a sua determinação.

A pedagogia Jesuítica, explicitada na *Ratia*, é uma das primeiras expressões da construção da disciplina na modernidade, através da educação, com um conteúdo arcáico, porque ainda retido nos meandros da metafísica medieval e dos dogmas conciliares tridentinos da igreja católica. Ela produz uma microfísica do poder, - que, praticada, deveria produzir um caráter a ser expresso por uma alma e um corpo com "marcas" indeléveis.

## **2. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Pedagogia de Comênio: construção do cristão sábio, virtuoso e piedoso.**

João Amós Comênio (1592-1670)<sup>122</sup>, pedagogo do século XVII, formulou uma concepção pedagógica e propôs um encaminhamento didático para o ensino, cuja importância é reconhecida por todos os teóricos da educação assim como por todos os historiadores da pedagogia, tendo sido dos primeiros sistematizadores da didática, senão o primeiro.

Foi um homem do seu século, que viveu suas contradições, pensou e propôs modos de ser, que, ao mesmo

---

<sup>122</sup> João Amós Comênio nasceu em 1592, iniciou a escolaridade média aos 16 anos de idade em Prerov; aos 19 anos, foi admitido na Academia de Herbon; aos 20 apresentou sua tese de doutorado. Em 1618, passou a ocupar a reitoria da escola da União dos Irmãos Morávios, na cidade de Fulnek. Em 1631, foi proscrito e, ao longo de trinta anos, viveu em vários lugares: Polônia, Holanda, Inglaterra, Suécia, Hungria e Alemanha. Foi nesse processo de vida agitada que escreveu suas obras. Em 15 de novembro de 1670, faleceu em Amsterdã.

tempo, estavam abertos ao futuro, assim como arraigados no passado.

A burguesia emergente, havia descoberto novas fontes de especiarias e novos mercados consumidores, através das viagens marítimas; havia descoberto também uma nova forma de produzir, com a utilização de novos instrumentos de trabalho --- a roca foi substituída pela maquina de fiar e o tear manual foi substituído pelo tear mecânico --- e com novas relações de produção. Por sobre tudo isso, um vento novo varria as velhas formas de pensar e produzir conhecimentos. No tempo em que Comênio vivia e expunha suas idéias pedagógicas, viviam e expunham seus novos modos de pensar, assim como suas descobertas Galileu (1564-1642)<sup>123</sup>, Harvey (1578-1657)<sup>124</sup>, Francis Bacon (1561-1626)<sup>125</sup>, Descartes (1596-1650)<sup>126</sup>, Pascal (1623-1662)<sup>127</sup>; cientistas ou pensadores que, do ponto de vista do método de conhecer, expressavam as portas novas que a modernidade abria ao ser humano.

A *Didática Magna* (1632), sua obra principal, do ponto de vista pedagógico, expressa, de um lado, os novos ventos que sopravam nas outras áreas do conhecimento e da ação. Nessa obra, Comênio se revelou um "realista", na medida em que, sob a influência do pensamento de Bacon, considerava que a

<sup>123</sup> Galileu elaborou o método experimental como o novo modo de produzir conhecimento.

<sup>124</sup> Harvey descobriu a circulação do sangue.

<sup>125</sup> Fancis Bacon publicou a obra o *Novum Organum*, em 1620, onde trata da importância do conhecimento e propõe cuidados necessários à produção do conhecimento verdadeiro do mundo, rompendo com a metafísica antiga e medieval, como modo de compreender o mundo.

<sup>126</sup> Descarte publicou o *Discurso do Método*, em 1637, criando um novo ponto de partida para a construção do conhecimento seguro, abrindo assim novas possibilidades à prática do conhecimento.

<sup>127</sup> Pascal insistia no uso da experimentação como critério seguro para a construção da ciência.

aprendizagem das crianças e dos jovens deveria se dar a partir das "coisas mesmas", das coisas reais, por meio da percepção direta e imediata.

Era preciso ensinar e aprender sem fadiga, com economia de tempo, mas sobretudo ensinar e aprender *fatos reais, coisas*. Em vez de usar livros mortos, porque não abrir o livro da Natureza? A juventude não deveria ser ensinada através das sombras das coisas, mas através das coisas mesmas. O mestre de ofício, ao invés de fazer uma conferência para os seus aprendizes sobre o que vão aprender, coloca-lhes nas mãos as ferramentas de trabalho e ensina-os a usá-las. Do mesmo modo, só fazendo, se pode aprender; só escrevendo, se pode aprender a escrever; só pintando, se pode aprender a pintar. Deste modo, Comênio representava uma ruptura com o pensamento metafísico.

Mas, por outro lado, ao mesmo tempo que estava aberto aos novos tempos e seu modo de ser, atinha-se ligado à idéia de que a educação deveria salvar o gênero humano de suas mazelas, seus erros, sua escuridão. A educação, através da formação sábia, virtuosa e piedosa, deveria formar o novo cidadão. O judaísmo-cristão ocidental era a doutrina de fundo do seu pensamento moral. Mantinha-se fiel aos fins teológicos e religiosos da formação humana: "o fim último do homem é a sua felicidade eterna..."; "Os primeiros olhares da criança se elevarão ao céu; os primeiros movimentos das mãos tenderão ao alto; seus primeiros balbúcios proferirão o nome de Deus e de Cristo"; "A Santa Escritura é para todas as escolas cristãs o alfa e ômega das coisas".

Em matéria de saber e ciência, Comênio era um homem do seu tempo; em matéria de moralidade e religiosidade estava preso ao passado judaico cristão. Daí que propunha uma prática educativa, que estava aberta aos modos de ser do seu tempo, porém ainda tradicional, do ponto de vista que se centrava na ordem e na disciplina.

As obras de Comênio podem ser divididas entre as práticas e as teóricas. Entre as práticas estão os manuais de ensino. Em 1631, publicou *Janua Linguarum Reserata* (A porta aberta das línguas), contendo 100 títulos, 8.000 vocábulos em 1.000 frases, construídas em graduação crescente no que se refere à extensão e à estrutura gramatical; o texto procura tratar de todas as coisas da vida e do mundo, para que sejam aprendidas sempre em relação às próprias coisas. Em 1633, publicou o *Vestibulum*, tratado mais elementar que o anterior, com 1.000 expressões latinas, reunidas em 427 frases, destinado aos que se introduziam na aprendizagem do latim. O *Atrium* (1651), coroava a trilogia, destinado aos que se aperfeiçoavam no latim, dedicado aos princípios da Poética e da Retórica. Em 1658, na tentativa de unir palavras e objetos a elas correspondentes, escreveu o livro *Orbis Sensualium Pictus, hoc est fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum pictura et nomenclatura* (O Orbe Ilustrado, isto é, a representação e a nomenclatura de todas as coisas importantes do mundo e das atividades da vida). Essa obra decorria de sua crença de que a criança deveria aprender as palavras articuladas com as coisas que elas representavam, daí o trabalho de articular a

ilustração dos objetos com os nomes correspondentes. A *Janua das coisas*, obra preparada, mas não publicada, pretendia ser um tipo de enciclopédia (a pansofia); era um inventário do saber humano, que abrisse as portas para o saber universal.

Entre as obras teóricas, do ponto de vista pedagógico, a mais importante é a *Didática Magna, universale omnis omnia docendi artificium exhibens* (Didática Magna ou arte universal de ensinar tudo a todos), publicada em tcheco, em 1632, e em latim, em 1657. Ainda publicou *Pampaedia e Linguarum methodus novissima*, obras que retomam os temas da *Didática Magna*. Além dessas obras, Comênio foi um fecundo pensador teológico, publicando meditações, discursos e estudos. São inúmeras as suas obras nesse campo<sup>128</sup>.

Comênio é considerado um pedagogo tradicional em função de pensar a educação centrada na ordem e na disciplina<sup>129</sup>, ainda que estivesse aberto ao momento histórico em que vivia.

Ater-nos-emos à *Didática Magna*, pelo seu significado na construção do pensamento pedagógico do autor, como do pensamento pedagógico mundial<sup>130</sup>; nela estão contidos os

<sup>128</sup> Joaquim Ferreira Gomes, tradutor e introdutor da edição da *Didática Magna* feita pela Calouste Goulbenkian, na comemoração dos trezentos anos de sua primeira edição em latim, fez uma longa lista das obras de Comênio. Poder-se-ia dizer que são inumeráveis.

<sup>129</sup> Jésus Palacios, em seu livro *La Cuestión Escolar*, não tem nenhuma dúvida em classificar Comênio como um pedagogo tradicional. Diz ele: "Dentro del mismo siglo XVII, Comenio pone los cimientos de una reforma pedagógica publicando, en 1657, su *Didactica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*. Detengamonos un momento en el análisis del ideario pedagógico de Comenio y Ratchius, a los que se suele considerar como fundadores de la pedagogía tradicional que persistirá durante siglos", p. 18.

<sup>130</sup> João Piobeta, num capítulo intitulado "João Amós Comênio", publicado na coletânea *Grandes Pedagogistas*, de Jéam Chateau, diz que a *Didática Magna* é "o primeiro ensaio importante de sistematização da pedagogia" (p. 118). Joaquim Ferreira Gomes, citado na nota anterior, diz que esta obra "é, sem dúvida, o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e de

fundamentos do seu pensamento pedagógico assim como os recursos metodológicos para o ensino.

A obra está constituída de uma introdução, mais trinta e três capítulos sequenciados, que podem ser divididos, a partir dos seus conteúdos, em cinco partes: concepção do ser humano e sua educabilidade (capítulos de I a VII); a escola, sua necessidade e sua significação (capítulos VIII a XII); didática com seus princípios e recursos metodológicos (capítulos XIII a XIX); modo de ensinar conteúdos específicos (capítulos XX a XXIV); plano de ordenação da vida escolar (capítulos XXVII a XXXIII). Na apresentação do livro, além de anunciar a obra, Comênio faz uma síntese do seu pensamento sobre educação.

Seu objetivo principal era formar o cristão sábio, virtuoso e piedoso através de um saber universal e, para tanto, propôs recursos didáticos que, segundo ele, eram conformes à natureza e suficientes para proceder um ensino seguro com redução do tempo e da fadiga de quem ensina e de quem aprende.

Era importante formar o ser humano sábio pela aquisição do saber universal, virtuoso pela aquisição das condutas moralmente corretas e piedoso pela aprendizagem da temênci a Deus. Ou seja, Comênio tinha uma proposta de formação do caráter do educando, através do saber, da virtude e da piedade; propriamente a pansofia, que era um saber universal integrado.

---

"sociologia escolar" (Introdução à *Didática Magna*, Edição da Calouste Goulbenkian, 1957, p. 32).

Sua confiança estava nos recursos metodológicos que propunha para o ensino e para a aprendizagem, de tal forma que acreditava que todos poderiam aprender todas as coisas, com alegria, sem fadiga e no menor espaço de tempo possível; sendo que alguns aprenderiam mais que outros. Pela educação, todos se transformariam em cidadãos que dirigiriam suas vidas e suas ações, com entendimento e com razão.

Ainda que a *Didática Magna* não seja um conjunto de normas disciplinadoras da ação, como fora a *Ratio Studiorum*<sup>131</sup>, ela contém as idéias de disciplinamento do estudante, como veremos. E, neste sentido, coloca-se entre os educadores dos séculos XVII e XVIII, que criam a disciplina como o modo de formar o caráter do educando.

## 2.1. Avaliação da Aprendizagem Escolar em Comênio

Na *Didática Magna* não se encontram elementos tão específicos, como na *Ratio Studiorum*, sobre avaliação da aprendizagem escolar<sup>132</sup>. Todavia, nas entrelinhas da obra encontramos múltiplas indicações de como Comênio concebia a prática da avaliação da aprendizagem. Na medida em que expõe os

<sup>131</sup> Em 1653, Comênio escreveu *Leges Scholae Bene Ordenatae*, como normas para a Escola de Saron Patak, que se assemelha, na forma, à *Ratio Studiorum*. São normas para o correto funcionamento da escola.

<sup>132</sup> Nas *Leges Scholae Bene Ordenatae*, encontra-se um tópico denominado "Disposições sobre os exames". Não utilizaremos diretamente este texto, mas faremos menções a ele em momento oportuno, desde que ele apresenta, de forma sintética, as proposições de Comênio sobre a orientação de uma escola.

recursos metodológicos para o ensino satisfatório, vai indicando atividades do docente que, hoje, denominamos de avaliação da aprendizagem; são mais veladas que explícitas. Isso revela que ele estava mais preocupado em que os estudantes aprendessem do que fossem promovidos; a promoção era uma consequência direta da aprendizagem. contudo, apesar disso, poderemos ver que a avaliação foi proposta como um instrumento, também, de disciplinamento.

De fato sua atenção estava centrada na aprendizagem dos estudantes e não na sua promoção. Por isso, a correção dos erros (avaliação) deveria auxiliar o mestre a ensinar e o estudante a aprender, sem fadiga e com eficiência. Para Comênio, parece que não importava, prioritariamente, selecionar os melhores, mas sim ensinar e aprender com eficiência. O mínimo, todos deveriam aprender com eficiência, para que pudessem ser cidadãos sábios, virtuosos e piedosos.

O capítulo XXXII da *Didática Magna* é, segundo o próprio autor, o resumo de suas proposições para a organização da escola<sup>133</sup> e aí encontram-se indicações tanto sobre a avaliação do andamento da aprendizagem, quanto para a promoção.

Quanto à avaliação da aprendizagem, insiste na questão de que o educando deve aprender bem o que é ensinado, daí vem a necessidade do professor utilizar-se de um método satisfatório para que efetivamente aprenda, chegando mesmo a afirmar que se o aluno não aprende, a responsabilidade é do

<sup>133</sup> No início deste capítulo, Comênio diz: "discorremos largamente acerca da necessidade e do modo de reformar as escolas. Não será fora de propósito que façamos o resumo, quer dos nossos votos, quer dos nossos conselhos. É o que vamos fazer". *Didática Magna*, p. 455.

professor. No que se refere à *promoção*, o autor remete para os exames públicos, seja no nível superior seja nos outros níveis de escolaridade<sup>134</sup>.

Tratando do Ensino Superior (da "Academia", conforme expressão do autor), não aborda o acompanhamento dos alunos,

<sup>134</sup> Nas *Leges Schola Bene Odenatae* (usamos a publicação de Giuliana Limiti, *Studi i Testi Comeniani*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1965), Comênio prescreve que os exames serão por hora, diários, semanais, mensais, trimestrais e anuais. Os exames feitos a cada hora são de responsabilidade do professor, que estará atento ao desempenho do aluno na aula, de tal forma que o mantenha atento permanentemente; os exames diários serão da responsabilidade do decurso, que é um aluno mais avançado que trabalha com os outros alunos, fazendo uma revisão dos conteúdos do dia, interrogando a todos, "a fim de que os conceitos aprendidos ganhem raízes profundas nas mentes"; os exames semanais, de responsabilidade de todos os alunos, serão realizados no último dia útil da semana, sob a forma de competição entre os mesmos; o aluno que for o vencedor deve ocupar esse lugar e o perdedor deverá ser rebaixado; os exames mensais serão realizados pelo reitor da escola, acompanhado do Pastor local e de algum escolarca (o escolarca parece ser membro de um conselho administrativo da escola), tendo em vista, através de exame rigoroso, inspecionar se os programas foram desenvolvidos e qual o interesse que despertaram; os exames trimestrais serão realizados por dois escolarcas e pelo reitor, tendo em vista descobrir os alunos melhores e mais brilhantes, assim como escolher aqueles que se destinariam às atividades teatrais; por último, os exames anuais serão realizados ao final do ano letivo, no período do outono, sob responsabilidade do colegiado pleno dos escolarcas, tendo em vista verificar se o programa anual foi cumprido e se essa atividade foi acompanhada por cada aluno individualmente assim como pela coletividade dos alunos como um todo. Quando forem muitos os alunos e não for possível examiná-los a todos, Comênio recomenda que esse exame seja feito por um conjunto de alunos a serem escolhidos ao acaso; se esses alunos, escolhidos ao acaso, forem bem nos exames, presume-se que os outros estejam em igual nível de aprendizagem; o que significaria que o programa foi bem cumprido. Dessas colocações, o que podemos observar é que os exames denominados "por hora", diários, semanais se referem propriamente à aprendizagem dos alunos --- diríamos, à construção da aprendizagem propriamente dita; os exames trimestrais e anuais estão mais voltados para a verificação do cumprimento do programa da escola; os exames mensais estão a meio termo, ou seja, verificar se os alunos aprenderam, mas também verificar se os programas foram cumpridos. Os exames propostos em períodos de tempo menos extensos estão voltados mais para a construção da aprendizagem do que para a promoção; os exames a serem realizados a espaços de tempo maiores estão destinados mais à verificação do cumprimento dos programas que à aprendizagem dos alunos. Como veremos, no decorrer do estudo da avaliação da aprendizagem na *Didática Magna*, Comênio se manifesta muito mais preocupado com a aprendizagem dos alunos que com a sua promoção de uma classe para outra. Todavia, vale observar que a prática dos exames, conforme o nível proposto, vão fugindo das mãos do professor para passar para as mãos das autoridades. Os exames finais, por exemplo, devem ser realizados pelo "colégio pleno dos escolarcas", o que significa que eram da responsabilidade dos representantes da cidade que formavam uma espécie de um conselho curador do estabelecimento de ensino. Os exames trimestrais eram realizados pelo reitor do estabelecimento e mais dois escolarcas e os exames mensais pelo reitor mais o pastor local. Aos professores e estudantes, personagens diretamente interessados no processo de ensino-aprendizagem, cabiam os exames diários e semanais, propriamente as atividades de avaliação cotidiana da aprendizagem. Os exames pertenciam a autoridade, tanto para promover os alunos assim como para controlar a qualidade das atividades dos professores.

mas fala duas vezes em exames: uma vez, definindo a seleção dos candidatos à Academia, e, a outra, abordando a conclusão dos cursos<sup>135</sup>. Contudo, importa ter presente que o autor não centra sua atenção no Ensino Superior. Ainda que tenha se formulado a pergunta --- "Que mal há em se abordar esse tema, para dizer quais são os nossos votos a seu respeito?" ---, deixa claro que seu método, prioritariamente, "não se estende até a Academia"<sup>136</sup>. É nesse contexto que formula um pequeno capítulo sobre a Academia, onde apresenta indicações sobre a verificação de méritos do estudante tanto para o ingresso quanto para a conclusão dos cursos superiores.

A primeira vez em que aborda a questão dos exames para o Ensino Superior, refere-se à seleção do candidatos para ingresso. Considera que devem ir para a Academia somente aqueles que efetivamente tenham destinação para os estudos mais avançados, na medida em que nem todos podem se dirigir a ele. A seu ver, só alguns estudantes se destinam a esse nível de ensino; os outros se destinam a outras atividades da vida social. Para ele, essa destinação, de certa forma, segue a natureza, pois que os seres humanos já nascem destinados: uns se destinam às atividades culturais superiores, outros se destinam aos serviços simples do cotidiano<sup>137</sup>.

<sup>135</sup> Essa explicitação, aparentemente exclusiva, não impede que se entenda que propunha exames para a passagem de uma classe para a outra, que eram em número de seis, desde que seis eram os anos de escolaridade da Academia, composto pelo período dos 18 aos 24 anos de idade do estudante.

<sup>136</sup> Idem, p. 447.

<sup>137</sup> "Os trabalhos da Academia prosseguirão mais facilmente e com maior sucesso, se, em primeiro lugar, para lá forem enviados só os engenhos mais selectos, a flor dos homens; os outros enviar-se-ão para a charrua, para as profissões manuais, para o comércio, para o que, aliás nasceram" --- *Didática Magna*, p. 448.

Essa compreensão exigia uma seleção e, então, propôs que, ao final da escola clássica, que devia atender educandos dos doze aos dezoito anos, se fizesse um exame que selecionasse aqueles que deveriam ir para a Academia:

Seria, portanto, de aconselhar que no termo da escola clássica, fosse feito, pelos Diretores das escolas, um exame público às capacidades dos alunos, para que pudessem deliberar quais os jovens que deviam ser enviados para a Universidade, e quais os outros que deviam destinar-se aos outros gêneros de vida; e, igualmente, de entre aqueles que fossem destinados a prosseguir nos estudos, quais os que deveriam se dedicar à Teologia, ou à Política, ou à Medicina, etc..., tendo em conta as suas inclinações naturais e ainda as necessidades da Igreja e do Estado<sup>138</sup>.

Nisso, ainda que sem a hierarquia jesuítica, tem proposta semelhante a da *Ratio*: selecionar os que se destinam aos níveis superiores de ensino através de provas. A sua perspectiva é de formar cristão como homens úteis para à sociedade, enquanto que a perspectiva jesuítica era formar cristãos ou padres sábios e úteis aos destinos da Companhia e da Igreja. Os exames de seleção eram necessários para indicar quais seriam os estudantes que se destinariam a desfrutar de tais méritos. A seleção para a Academia seria uma forma de estimular os estudantes engenhosos para as diversas áreas da ação humana<sup>139</sup>. A prescrição dessa seleção é uma forma de disciplinamento da entrada dos estudantes nos níveis superiores do ensino e da aprendizagem.

Ao final do curso superior, Comênio propunha que se submetesse o candidato a um exame geral, através de uma

<sup>138</sup> Idem, p. 449.

<sup>139</sup> Idem, p. 449: "convém estimular os engenhos heróicos para tudo, para que não faltem homens que saibam muito (polimateis) ou que saibam tudo (pamateis) ou que sejam sábios em tudo (pansofoi)".

"disputa", para verificar a sua efetiva formação; se, na teoria e na prática, possuia as condições mínimas necessárias ao título que aspirava. Para se receber o grau da Academia, o estudante deveria manifestar-se bastante preparado. Descreveu, com certa minúcia, o rigor que deveria ter esse exame:

Se não se quer apenas uma paródia, mas autênticas Disputas, para a colação de graus acadêmicos, será convenientíssimo que o candidato (ou vários ao mesmo tempo) se coloque, sem o seu moderador, no meio da sala. E, então, os mais doutos e os mais versados na prática proponham-lhe que faça tudo o que julgarem melhor para verificar o seu progresso teórico e prático. Por exemplo, questões várias, tiradas de um texto (da Sagrada Escritura, de Hipócrates, do Código de Direito, etc.), perguntando-lhe: onde vem escrita esta, ou aquela, ou aquela outra coisa? Como pode estar de acordo com isto ou com aquilo? Conhece algum autor que está em acordo com isto ou com aquilo? Conhece algum que está em desacordo? Qual? e que argumentos apresenta? E como resolver a questão? E outras coisas semelhantes. Quanto à prática, proponham-se ao candidato vários casos: de consciência, de doença, de processos. E, pergunte-se-lhe: como procederia neste ou naquele caso? E porque procederia assim? Insista-se com novas perguntas e com novos casos, até que se torne evidente que ele é capaz de emitir juízo acerca das coisas, sabiamente e com verdadeiro fundamento (grifos nossos)<sup>140</sup>.

E, pensava Comênio que a expectativa desse exame geral motivaria os estudantes a se dedicaram aos estudos e se preparam para tal. A existência objetiva do exame geraria no estudante a expectativa antecipada dos seus resultados e o coagiria a se preparar, assim como o disciplinaria para se preparar para ele. A perspectiva de resultados negativos geraria, pelo medo, a busca de resultados positivos. A pergunta do autor, que transcrevemos, revela bem essa intenção.

Quem não esperaria --- diz ele --- que os alunos poriam toda a diligência no estudo, se soubessem que teriam de enfrentar um exame tão público, tão sério e tão severo?<sup>141</sup>

<sup>140</sup> Idem p. 462.

<sup>141</sup> Idem, ibidem.

Observamos que, mesmo Comênio, pedagogo preocupado com a efetividade da educação (desde que propôs a "arte universal de ensinar tudo a todos"), sentia uma tal qual necessidade de polarizar o ensino e aprendizagem pelos exames. Os jesuítas já haviam manifestado essa atitude, mas eles buscavam o julgamento do mérito; porém Comênio está mais centrado na aprendizagem e mesmo assim deixa vazar esse resquício da atitude de dar importância exacerbada aos exames no processo escolar; uma atitude disciplinar.

Quanto à *promoção* de uma classe para a outra, nos níveis de ensino da puerícia e da adolescência, no capítulo "Da Organização Universal e Perfeita das Escolas", abordando a questão do ano letivo, deixa clara a necessidade da promoção dos estudantes para a classe imediatamente superior àquela na qual se encontra<sup>142</sup>.

Os procedimentos indicados, para o processo de promoção, são os exames públicos, realizados pelos inspetores das escolas, portanto, por uma autoridade externa à relação professor-aluno, na sala de aula, inclusive à própria escola<sup>143</sup>. Nisso, sua indicação, em parte se assemelha aos procedimentos dos exames jesuíticos, com a diferença de que entre estes últimos o controle --- doutrinário, científico e hierárquico --- sobre as bancas examinadoras era total. Comênio admite o

<sup>142</sup> Idem, p. 462: "Seria necessário, portanto, que todas as escolas públicas se abram e se encerrem uma vez por ano, para que em cada ano, o programa de cada classe possa ser desenvolvido e todos os alunos (a não ser que a deficiência mental de cada um o impeça) conduzidos em conjunto para meta, sejam promovidos à classe superior".

<sup>143</sup> Em nota anterior, citando as *Leges Schola Bene Ordenatae*, indicamos as autoridades externas ao processo ensino-aprendizagem que deviam, segundo Comênio, presidir os exames.

inspetor público, como o responsável pelos exames. Não podemos nos esquecer, aqui, que os protestantes, atuaram muito na perspectiva de que o poder público tomasse a educação popular em sua mãos, dai decorria também sua responsabilidade na realização dos exames. Parece que havia em Comênio um senso de que Estado e sociedade existiriam em harmonia e daí que o Estado, através de seus representantes, seria satisfatório no controle do processo escolar.

Os exames administrados por um poder externo à relação pedagógica, além de possibilitar a promoção do estudante de uma classe para a outra, era uma oportunidade de sagradação do professor e do aluno, desde que podiam, através deles, demonstrar a qualidade dos resultados, através de suas respectivas atuações. Os exames oficiais demonstrariam publicamente que "tudo o que devia ser aprendido, foi de fato, bem aprendido". Os exames, de modo subreptício disciplinaria a conduta de professores e alunos, desde que seriam controlados pela qualidade dos resultados apresentados nessas ocasiões.

O texto-síntese sobre a organização da escola, do qual vimos nos servindo, foi elaborado por Comênio através de uma comparação entre o modo de imprimir um livro e o modo de formar um aluno. Por isso, ao falar do último ato de verificação do aprendido e da promoção, compara o aluno formado com o livro pronto; ambos ao nível de serem expedidos e postos no "mercado". Como o livro pronto demonstra a composição gráfica na sua totalidade, o aluno deverá demonstrar que

aprendeu tudo o que tinha para aprender e, por isso, está pronto para atuar na sociedade:

Por último, terminada a tiragem do livro, recolhem-se todas as folhas impressas e poem-se em ordem, para que possa ver-se claramente se os exemplares estão completos e integros, sem defeitos e em estado de serem expedidos e postos à venda, de serem lidos e utilizados. Isto mesmo farão os exames públicos, no fim do ano, quando os inspetores das escolas verificarem o aproveitamento dos alunos, para constatarem a sua solidez e a sua coesão, que são a prova de que tudo o que devia ser aprendido foi, de fato, completamente aprendido<sup>144</sup>.

*Quanto à avaliação da aprendizagem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem*, insiste o autor, em diversas ocasiões, que o professor deve ser o auxiliar do educando e não o seu torturador.

Após demonstrar, através de exemplos cotidianos, que a natureza constrói os resultados de que necessita, ajudando-se "a si mesma de todas as maneiras", explicita que o professor que não segue esse caminho não é bom professor; ou seja, o professor deve estar atento e cuidar para que o aluno efetivamente aprenda. O ofício do professor é produzir os resultados da aprendizagem; ofício, do qual, para ser professor, não pode se eximir. Diz ele:

Ao ovo não falta o seu calor vital, mas, apesar disso, o pai da natureza, Deus, providencia que ele seja ajudado tanto pelo calor do sol como pelas penas da ave que o choca. Mesmo depois da avezinha sair do ovo, e até que disso tenha necessidade, a mãe conserva-a aquecida, forma-a e fortalece-a, de vários modos para a função da vida. E, a esse propósito, podemos ver de que modo as cegonhas vão em ajuda às cegonhinhas, deixando que elas lhe subam para cima e transportando-as de regresso ao ninho, ainda que tenham de agitar as asas. (...)

Por isso, é cruel o professor que, tendo marcado aos alunos um trabalho, não os esclarece bem no que ele consiste, nem mostra como ele deve ser feito, e, muito menos, os ajuda enquanto tentam fazê-lo, mas os obriga a estar ali a suar e a sofrer sozinhos, e, se fazem qualquer

<sup>144</sup> Idem, p. 464-465.



*coisa menos bem, torna-se furioso. Mas que é isto senão a verdadeira natureza da juventude? Seria o mesmo que se uma ama obrigasse o bebê, que ainda vacila, a manter-se em pé, a caminhar expeditamente, e, se o não fizesse, o obrigasse a andar a força de bastonadas. A natureza ensina-nos outra coisa, a saber, que se deve tolerar a fraqueza, enquanto não vem a força (grifos nossos)*<sup>145</sup>.

O que importa mesmo, no ensino, é construir com o aluno sua aprendizagem. O professor deve agir em conformidade com a natureza e circundar o estudante de condições para que cumpra o seu destino de aprendiz. Não basta expor um assunto e uma habilidade a serem aprendidos; é preciso cuidar para que efetivamente sejam aprendidos.

Após a crítica que citamos acima, o autor faz recomendações, que devem ser tomadas a sério, se se quer que os estudantes aprendam, onde deixa claro que se deve evitar o castigo, no que se refere a aprender os conhecimentos ensinados.

"Daqui para o futuro, portanto", diz ele:

I - Por causa da instrução não se inflija nenhum açoite. (Efetivamente se não se aprende, de quem é a culpa senão do professor, que não sabe ou não se preocupa em tornar o aluno dócil?).

II - Tudo aquilo que deve ser aprendido pelos alunos, deve ser-lhe apresentado e explicado tão claramente, que o tenham presente como os cinco dedos das próprias mãos.

III - A fim de que todas essas coisas se imprimam mais facilmente, utilize-se o mais que puder os sentidos.

Contudo, explicita o autor que, do lado do aluno, importa que manifeste o que aprendeu para que nada fique como se tivesse sido aprendido, sem que o tenha sido. Neste sentido,

---

<sup>145</sup> Idem, p. 245.

acena para o sentido de avaliação como controle e reorientação imediata da aprendizagem:

Os estudantes devem, por sua vez, aprender, ao mesmo tempo, a expor as idéias com a língua e a exprimí-las por meio de gestos, de modo que não se dê por terminado o estudo de nenhuma matéria, senão depois de ela estar suficientemente impressa nos ouvidos, nos olhos, na inteligência e na memória<sup>144</sup>.

É preciso que o ensinado no saber, na virtude e na piedade, calem no educando. Ao professor cabe cuidar para que os alunos efetivamente aprendam e que se tenha a certeza de que aprenderam através de manifestações objetivas. A ele, pois, cabe ensinar, avaliar e insistir na aprendizagem até que esta se faça constante para o estudante. O professor, por seus atos de controle, faz com que o estudante manifeste se aprendeu ou não; caso não tenha aprendido, deve corrigí-lo té que aprenda.

No capítulo XVIII --- "Fundamentos para ensinar e aprender solidamente" ---, aborda a prática do ensino com implicações para a avaliação e a correção dos desvios da aprendizagem.

Discutindo o tema "a natureza vivifica-se e robustece-se a si mesma com movimento constante", trata da questão dos exercícios necessários à aprendizagem e, então, aparece a necessidade de se proceder a avaliação do aprendido por parte dos educandos. Numa das múltiplas indicações, faz o comentário, que transcrevemos abaixo, onde se encontra presente a necessidade da identificação e correção dos desvios através da repetição:

---

<sup>144</sup> Idem, p. 245.

Mas isto far-se-á comodamente e, sem dúvida, com utilidade para um maior número de pessoas, se o professor de cada classe instituir, entre os seus alunos, este maravilhoso gênero de exercício, do modo seguinte: em qualquer aula, depois de brevemente apresentada a matéria a aprender, e de explicado claramente o sentido das palavras, e mostrada abertamente a aplicação da matéria, mande-se levantar qualquer um dos alunos, o qual (como se fosse já professor dos outros) repita, pela mesma ordem, tudo o que foi dito pelo professor; explique as regras com as mesmas palavras; mostre a sua aplicação por meio dos mesmos exemplos. Se acaso erra, o professor deve corrigí-lo. Depois, mande-se levantar outro para fazer o mesmo, enquanto todos os outros estão a ouvir; e, depois, um terceiro e um quarto, e, quando for necessário, até que se veja que todos compreenderam bem a lição e já são capazes de a repetir e de a ensinar<sup>147</sup>.

É óbvio que Comênio, aqui, está abordando a questão da exercitação reiterativa tendo em vista a aprendizagem, todavia, é aí, também, que se faz presente o controle da aprendizagem, através da avaliação e da reorientação, na medida em que esses exercícios dão ao professor a medida da aprendizagem do aluno. Os exercícios indicados, no texto acima, possibilitam ao aluno a internalização e a formação da conduta (do caráter), exatamente devido ao fato de que a avaliação se faz presente, fundamentando a necessidade, ou não, de nova insistência na mesma atividade. Então, ainda que o autor não fale diretamente em avaliação, insiste nela como necessária para a prática de um ensino satisfatório.

Esta forma de exercício, para Comênio, serve para muitas coisas; entre as quais, duas que interessam diretamente ao tema da avaliação da aprendizagem assim como para o disciplinamento do estudante: a) gerar o processo de atenção permanente nos alunos; b) possibilitar a verificação dos erros e sua correção.

---

<sup>147</sup> Idem, p. 269.

Ainda que o autor insista na necessidade da espontaneidade e no prazer de aprender, sugere práticas de ensino e de avaliação que incluem a utilização do medo, como meio para criar o hábito da atenção no aluno enquanto é submetido ao processo de ensino e aprendizagem; hábito este que deverá acompanhar o educando pela vida como um todo. Para disciplinar a atenção e a personalidade do estudante, Comênio não teve dúvida de lançar mão do medo e da ansiedade como mecanismos pedagógicos satisfatórios. O que importava era disciplinar os meios, desde que eficazes, eram válidos. Comentando a proposta de ensino contida na citação anterior, acrescenta:

Esta espécie de exercício trará notável utilidade:

I - O professor tornará os alunos sempre atentos às suas palavras. Com efeito, uma vez que, logo a seguir, qualquer deles deverá levantar-se e repetir toda a lição e, por isso, cada um temerá tanto por si como pelos outros, e, de boa ou de má vontade, terá os ouvidos atentos, para não deixar que nada lhe escape. Esse treino da atenção, reforçado pelo exercício de alguns anos, tornará o jovem desperto para todas as ocupações da vida<sup>148</sup>.

II - O professor poderá verificar melhor se todas as regras expostas foram bem entendidas por todos; se assim não aconteceu, fará as devidas correções, com grande vantagem para si e para os alunos<sup>149</sup>.

Essa recomendação, também, está apresentada na oitava regra que estabelece para o *ensino de ciências*. Diz ele:

<sup>148</sup> Observar que Comênio tem clareza sobre a necessidade da exercitação e sobre a criação de hábitos a partir de uma exercitação contínua. Todavia, vale a pena observar, também, que ele não tem dúvida em recomendar um método de ensino que gera o medo habitual na criança e no jovem. Criar o medo era --- e continua sendo ainda hoje --- um meio muito comum utilizado na educação, não só escolar como familiar e social, para conseguir a submissão da criança ou do jovem. Esse é um mecanismo muito comum para manter um grupo social ou a sociedade como um todo em situação estática. O medo impede a ação fora dos parâmetros permitidos.

<sup>149</sup> Idem, p. 269.

Insista-se sobre cada matéria até que ela seja perfeitamente compreendida.

Nada acontece num instante, pois tudo o que acontece, acontece graças ao movimento e o movimento implica sucessão. Deve, portanto, demorar-se com o aluno em qualquer parte do saber, até que a tenha aprendido bem e saiba que a sabe. Conseguir-se-á isso, inculcando, examinando e repetindo, até que as coisas estejam bem fixas na mente<sup>150</sup>.

O mesmo ocorre, quando trata do *método para ensinar as artes*. Demonstra, novamente, que a avaliação e correção se dão no próprio processo de ensino-aprendizagem, ou seja, enquanto o professor está ensinando os alunos ocorre o controle da qualidade da aprendizagem:

O ensino de arte requer: I - Utilização devida destas três coisas (modelo, matéria sobre a qual se imprime a forma, instrumentos para a execução do trabalho); II - a sua direção prudente; III - exercícios frequentes. Isto é, que se ensine o aluno onde e cada uma destas três coisas deve ser utilizada. E, enquanto as utiliza, a dirigi-las bem, para que não cometa erros; e, se acaso os comete, para que os corrija. Finalmente, para que deixe de errar, ensine-lhe a afastar-se dos erros, até que tenha aprendido a trabalhar com segurança, com rapidez e sem cometer erros<sup>151</sup>.

Esse texto demonstra o quanto, para o autor, a avaliação da aprendizagem estava comprometida com o próprio processo de ensino, como um auxiliar necessário da construção do resultado que se propõe a produzir no educando. A avaliação da aprendizagem no contexto em que Comênio expõe o seu método de ensino é um instrumento necessário à construção da aprendizagem por parte do aprendiz.

A característica da avaliação como instrumento de reprovação se faz presente nos exames gerais, oportunidade em

<sup>150</sup> Idem, p. 316-317.

<sup>151</sup> Idem, p. 320.

que o educando se habilita para a promoção, ou não, de uma classe para a outra. Antes da idéia de promoção, está a necessidade da aprendizagem efetiva. Isso ocorrendo, a promoção será uma decorrência imediata. Comênio estava predominantemente interessado na aprendizagem e, para isso, devia utilizar-se até mesmo do medo, como vimos.

Retomando as proposições comenianas sobre avaliação da aprendizagem, percebemos que Comênio está interessado na aprendizagem efetiva do educando; daí, a avaliação aparecer mais atrelada ao processo de ensino aprendizagem propriamente dito do que aos exames. Os exames gerais se faziam necessários para promoção de uma série para a outra, mas tinham minoradas suas dificuldades, se o ensino efetivamente fosse desenvolvido conforme suas proposições. Contudo, não podemos obscurecer o fato de que o autor não passou imune à polarização da aprendizagem pelos exames, na medida em que também entende que podia ser um recurso que estimulasse os estudantes à dedicação à atividade de aprender.

Em Comênio, é claro, estavam presentes os resquícios religiosos e autoritários do seu tempo assim como as condições objetivas de vida da sociedade em que vivia. Por isso, o disciplinamento se faz presente na indicação do uso do medo e da ansiedade como mecanismo útil para que o estudante adquirisse o hábito da atenção. O hábito da atenção não seria obtido a partir do prazer de praticar atividades que fossem interessantes internamente para os educandos, mas sim a partir de imposições externas, sob uma forma que parece não ser

castigo, mas que é um castigo. A ameaça que deveria pairar permanentemente sobre os estudantes, para que se mantivesse atentos, é uma forma de castigo antecipado. O estudante estaria atento por medo de vir a ser o "chamado" para responder as questões ou repetir a lição, mas não pelo verdadeiro interesse que o conhecimento pudesse despertar. Um disciplinamento a partir do exterior e não a partir do interior. A ameaça se transforma em uma *preocupação*. Preocupação é o ato pelo qual o ser humano ocupa sua mente antes que as coisas aconteçam. É um castigo psicológico intenso, que conforma corpos e almas, pelo medo e pela ansiedade. Essa era uma das indicações básicas de Comênio para obter a atenção do estudante, ou seja, o disciplinamento para a formação do caráter do jovem.

## **2.2. Concepção pedagógica de Comênio como contexto de sua proposta para a avaliação da aprendizagem escolar.**

### **2.2.1. Concepção pedagógica de Comênio**

Diferentemente da *Ratio Studiorum*, a *Didática Magna* é um tratado de didática que inclui, *explicitamente*, uma concepção pedagógica. Os primeiros capítulos são destinados a definir o ser humano e sua educabilidade, numa perspectiva universalizante, ainda que religiosa. Comênio, nesta obra, manifesta uma preocupação com o controle doutrinário, como um meio de salvar o ser humano das mazelas do mundo. Para formar

um ser humano sábio, virtuoso e piedoso não se poderia admitir uma literatura que não servisse para a aquisição dos bons costumes. A prática educativa deveria salvar o ser humano para a eternidade. Mas, por outro lado, a educação deveria servir para o ser humano viver melhor o seu presente, vivendo como um cidadão "iluminado" pela razão.

Luzuriaga, de modo simples e direto, expressa como a proposta pedagógica comeniana sintetiza os elementos básicos da sociedade e da cultura dos séculos XVI e XVII:

é a conjugação de idéias religiosas e idéias realistas. Continua, de certo modo, a corrente religiosa da Reforma e a empirista da Renascença. A parte religiosa se refere mais aos fins da educação e a realista os meios<sup>152</sup>.

Do ponto de vista moral e religioso, Comênio assenta sua concepção da educação na visão judaico-cristã da vida e, do ponto de vista didático, ensaia fundar os recursos metodológicos no nascente método experimental de construção da ciência. Neste último aspecto, parece ter sido bastante influenciado por Francis Bacon, seu contemporâneo, desde que insiste, como este, em que o conhecimento deve dar-se a partir das coisas reais, através dos sentidos.

Além do pensamento filosófico e científico emergente, Comênio é devedor das contribuições de pedagogos e educadores, contemporâneos seus, reconhecidos por ele no texto da própria *didática Magna*. São eles: Ratke (1571-1635), Eilhardus Lubinus (1565-1621), Christoph Helwig (1581-1617), Stephanus Ritter (publicou uma didática em 1621), Elias Bodino (publicou uma

<sup>152</sup> Lorenzo Luzuriaga, *História da Educação e da Pedagogia*, p. 139.

Didática em 1621), Philipp Glaum (publicou uma arte de ensinar em 1621), Ezechiel Vogel (em 1631 publicou uma obra sobre o ensino da língua latina), Jacob Volfstirn (publicou uma arte de ensinar língua latina e germânica, em 1619), João Valentin Andrea (1586-1654; para Comênio seria o mais importante deles; é um teólogo, cujos escritos tratam de questões pedagógicas), Jéan Cecile Frey (publicou em Paris, em 1629, um Didática)<sup>153</sup>.

O objetivo de Comênio, ao produzir a *Didática Magna*, foi constituir uma forma de ensinar e de educar, de modo seguro, sem fadigas e de maneira rápida, para a salvação do gênero humano. Falando da importância de sua obra e do tema que trata --- a educação ---, considera que todos devem dar-lhe a atenção necessária, "pois dele depende a salvação de todo o gênero humano"<sup>154</sup>.

Sua concepção pedagógica tem por pano de fundo a doutrina bíblica do homem: o homem é a "imagem d'Aquele que

<sup>153</sup> Sobre esses autores, Comênio, lamentando as carências pedagógicas e educacionais da Alemanha, diz o seguinte: "Mas desde há algum tempo, Deus começou a propiciar-se do século nascente, verdadeiramente novo, direi quase uma aurora, e suscitou, na Alemanha, alguns homens de bem que, desgostosos com a confusão dos métodos utilizados nas escolas, se puseram a investigar um método mais curto e mais fácil para ensinar as línguas e as artes; depois dos primeiros, vieram outros, e, precisamente por isso, alguns obtiveram sucesso maior que outros, como se revela evidente pelos livros e ensaios didáticos por eles publicados" (*Didática Magna*, p. 48). E, expressando o prazer do estudo desses livros, acrescenta: "Tendo-se me apresentado a ocasião de toda parte, pus-me a ler os livros desses escritores; e se dissesse quanto prazer experimentei e como foram grandemente aliviadas as dores em mim provocadas pela ruína da minha pátria e pelo triste estado da Germânia, ninguém me acreditaria" (idem, p. 49). Contudo, considera que os escritos estudados com prazer não eram suficientes e, por isso, decidiu investigar e escrever sua própria obra: "Postas, portanto, de lado as descobertas, as opiniões, as observações e as advertências dos outros, decidi-me a refazer tudo por mim mesmo e examinar o assunto e procurar as causas, os métodos, os processos e os fins daquilo que, com Tertuliano, chamamos, se isso nos é lícito, aprendizagem (*discentia*). Daí nasceu o meu tratado, onde o tema é, assim o espero, desenvolvido mais longamente e mais claramente do que nunca o foi até o presente" (idem, p. 50).

<sup>154</sup> João Amos Comênio, *Didática Magna*, p. 46: "O assunto é realmente da mais séria importância e, assim como todos devem augurar que ele se concretize, assim também todos devem examiná-lo com bom senso e todos, unindo as suas próprias forças, o devem impulsionar, pois dele depende a salvação de todo gênero humano".

teve origem desde o princípio, desde os dias da eternidade<sup>155</sup>. Porém, tendo criado à imagem do seu criador e colocado no paraíso cheio de delícias, pecou e, por isso, foi subtraído de seus benefícios<sup>156</sup>. O pecado foi cometido na origem da humanidade e, por isso, todos, e cada um individualmente, trazem essa marca e são responsáveis por esse fato. É como se cada um tivesse pecado, por si mesmo, e, por isso, carregasse a culpa. Essa mesma concepção religiosa judaico-cristã também fundamentava a concepção pedagógica jesuítica do educando, acrescida da visão católica da vida.

Porém, Deus, no ver de Comênio, seguindo as pegadas do relato bíblico, na sua infinita bondade, não recusou oferecer à humanidade a oportunidade da salvação; de forma enfática, expressa seu pensamento salvacionista:

Seja glorificado e louvado e bendito para sempre o nosso misericordioso Deus que, embora nos tenha abandonado por um certo tempo, todavia, não nos deixou na solidão eterna; pelo contrário, manifestando a sua sabedoria, mediante a qual delineou o céu e a terra e todas as outras coisas, com a sua misericórdia fortificou, de novo, o seu abandonado paraíso, ou seja, o gênero humano; e assim, com o machado e a serra e a foice de sua lei, cortadas pelo pé e podadas as árvores meio mortas e secas do nosso coração, aí plantou novos rebentos escolhidos no paraíso celeste; e, para que esses pudessem pegar e crescer, irrigou-os com o seu próprio sangue e nunca mais deixou de os regar com vários dons do seu Espírito Santo, que são como que arroios de água viva e mandou também os seus operários, jardineiros espirituais, a tratar com cuidado fiel a nova plantação de Deus<sup>157</sup>.

<sup>155</sup> Idem, p. 55.

<sup>156</sup> Idem, p. 56-57: "Mas que desventura foi a nossa! Estábamos no paraíso das delícias corporais, e perdemos-o; e, ao mesmo tempo, perdemos o paraíso das delícias espirituais, que éramos nós mesmos. Fomos expulsos para as solidões da terra, e tornamo-nos nós próprios uma solidão e um autêntico deserto escuro e esquálido. Com efeito, fomos ingratos para com aqueles bens, dos quais, no paraíso, Deus nos havia cumulado em abundância relativamente à alma e ao corpo; merecidamente, portanto, fomos despojados de uns e de outros, e a nossa alma e o nosso corpo tornaram-se o alvo da desgraça".

<sup>157</sup> Idem, p. 58.

Para Comênio, como para a doutrina judáico-cristã em geral, temos culpa, mas fomos redimidos pela ação do Redentor — Jesus Cristo. Redenção essa que necessita, segundo seu ponto de vista, de ser cultivada para que dê os seus frutos. O sacrifício de Jesus Cristo e a constituição de sua igreja não foram suficientes para implantar definitivamente a salvação do gênero humano; importa construí-la com nossa ação.

Segundo sua expressão, o resgate não foi "constitutivo" do gênero humano; ele exige ação pessoal. Os homens, de fato, não se reintegraram na sua verdadeira vida, nem com a ação de redenção: "eis que Deus se lamenta, dizendo que também esta nova plantação se abastardou"<sup>158</sup>. É preciso, então, trabalhar para que a redenção se faça, desde que as mazelas do mundo e da sociedade estão aí. Tudo está estragado e destruído:

Na verdade, do que existe em nós ou do que a nós pertence, haverá algo que esteja no seu devido lugar ou no seu estado? Nada, em parte alguma. Invertido e estragado, tudo está destruído e arruinado<sup>159</sup>.

A vida entre os homens está destruída, mas, apesar dessa infeliz geração que se destruiu a si mesma em tal

<sup>158</sup> Idem, p. 59.

<sup>159</sup> Idem, p. 61; seguindo o texto acima citado, Comênio elenca as mazelas do mundo: "No lugar da inteligência, pela qual deviríamos nos igualar aos anjos, está, na maior parte de nós, uma estupidez tão grande que, precisamente como os animais brutos, ignoramos as outras coisas que mais necessidade temos de saber. No lugar da prudência, pela qual, sendo nós destinados à eternidade, deveremos preparar-nos para a eternidade, está um tão grande esquecimento não só da eternidade, mas até da morte, que a maior parte dos homens é presa de coisas terrenas e passageiras e até de iminentíssima morte. No lugar da sabedoria celeste, pela qual nos fora concedido reconhecer e venerar os aspectos ótimos das coisas ótimas e saborear, por isso, os seus frutos dulcissimos, está uma repugnantíssima aversão àquele Deus que nos dá a vida, o movimento e o ser e uma estultíssima irritação contra a sua divina potência. No lugar do amor mútuo e da mansidão, estão ódios recíprocos, inimizades, guerras e carnificinas. No lugar da justiça, está a iniquidade, as injustiças, as opressões, os furtos e as rapinas. No lugar da castidade, está a impureza e a obscenidade dos pensamentos, das palavras e das ações. No lugar da simplicidade e da veracidade, estão as mentiras, as fraudes e os enganos. No lugar da humildade, está o fausto e a soberba de uns para com os outros".

proporção, Deus, segundo Comênio, ainda tem, para todos, um duplo conforto: primeiro, "prepara, para os seus eleitos o paraíso eterno, onde readquirirão a perfeição e até uma perfeição plena mais sólida que aquela primeira perfeição, agora perdida"<sup>160</sup>; e, segundo, "Deus costuma renovar, de tempos em tempos, mesmo aqui na terra, a sua Igreja, e transformar os desertos em jardim de delícias"<sup>161</sup>.

Contudo, para que este jardim de delícias seja construído nesta passagem pela terra, torna-se necessário o concurso do nosso trabalho e *este está comprometido com a educação da juventude*: "sob o sol, não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a recta educação da juventude"<sup>162</sup>. E, para iniciar a construção desse novo mundo através da educação da juventude, não há outro caminho a não ser voltar-se para as crianças, porque "delas é o reino dos céus"<sup>163</sup>. As crianças são mais dóceis para receber os ensinamentos de Deus, por isso, há que se voltar para elas. Depois da redenção de Jesus Cristo, cada um pode ser incluído na salvação, "se não se exclui a si mesmo pela incredulidade". A prioridade, porém, é voltar-se para as crianças, através da educação, devido ao fato de que elas ainda não tiveram tempo de vida suficiente para serem atacadas pela incredulidade:

Resulta que as criancinhas não estando ainda novamente manchadas, nem pelos pecados, nem pela incredulidade, são proclamadas herdeiras da herança patrimonial do reino de Deus, desde que saibam conservar a graça de Deus já recebida e manter-se limpas do mundo<sup>164</sup>.

<sup>160</sup> Idem, p. 61-61.

<sup>161</sup> Idem, p. 62.

<sup>162</sup> Idem, p. 62.

<sup>163</sup> Idem, p. 63.

<sup>164</sup> Idem, p. 64.

Essa concepção da criança, como fonte da salvação, é nova no contexto da concepção pedagógica dominante. A criança, como todo e qualquer outro ser humano, era considerada corrompida, desde a origem. Comênio não deixa de ter esse entendimento, porém introduz um entendimento novo na medida em que admite voltar-se para as crianças devido a sua inocência, não constitutiva, mas "histórica"; ela não teria tido tempo, ainda, de macular-se pela incredulidade que atinge os adultos. É uma abertura para tratar a "criança como criança" e não como um adulto em miniatura, entendimento bastante característico da pedagogia dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Regenerar um adulto, habituado ao mal, é muito difícil, devido ao fato de que o hábito, como uma "segunda natureza", marca o homem e, então, "não há coisa mais difícil que voltar a educar um homem que foi mal educado"<sup>145</sup>. Daí se infere a conclusão de que só há educabilidade plenamente viável na infância e na juventude. A sociedade adulta dificilmente terá alguma possibilidade de melhora. Os educadores, pois, devem projetar sua ação para as crianças; os que projetarem trabalhar com adultos "perdem o seu tempo"<sup>146</sup>, justifica Comênio. Observar que o pedagogo deseja atuar sobre o caráter das crianças e jovens, desde que os adultos já possuem o seu

<sup>145</sup> Idem, p. 65.

<sup>146</sup> Idem, p. 129. São múltiplas as alusões a esse entendimento: "Se se deve aplicar remédios às corruptelas do gênero humano, importa fazê-lo de modo especial por meio de uma educação sensata e prudente da juventude" (p. 65); "Os mais jovens, ainda não subjugados pelo mundo, estão mais aptos para se habituarem ao jugo de Cristo que aqueles a quem o mundo já estragou e viciou, mantendo-os sob os seus graves tributos" (p. 66).

caráter formado e dificilmente mudam. Comênio deseja disciplinar a formação do caráter através da educação.

Contudo, como executar essa educação da juventude, se vivemos num "dilúvio de confusão mundial"? --- pergunta o autor. No passado, responde ele, os patriarcas serviam de pais, sacerdotes e professores, que, isolando seus filhos do mundo, dirigiam-nos ao bom caminho. Porém, hoje, "habituamos, promiscuamente, os bons misturados com os maus e o número de maus é infinitamente maior que dos bons".

Então, haveria uma única solução viável para o gênero humano --- criar escolas para a educação da juventude:

Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo, ordenemos as escolas e façamos florescer, afim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos. Assim, facilmente atingiremos o nosso objetivo; doutro modo nunca o atingiremos (grifos nossos)<sup>167</sup>.

Para cumprir sua finalidade, a escola deveria estar atenta a três coisas: instrução, moral e piedade. Esses elementos ocnstituiam os pontos basilares da sua proposta educação, na medida em que pela instrução se conhece o mundo, pela moral se constrói a virtude, e , pela piedade se aprende a amar e venerar a Deus.

A natureza do ser humano, depois de regenerada por Jesus Cristo, está pronta para voltar-se para o bem, mas é preciso, para tal, que seja afastada do mal e, desde cedo, orientada para o bem. O ser humano, por natureza, é bom; mas,

---

<sup>167</sup> Idem, p. 71.

essa bondade existe como uma semente; necessita de ser cuidada<sup>168</sup>.

O ser humano, de inato, só possui as sementes, o mais deve ser construído; sentar, andar, ficar em pé, fazer as coisas, ser virtuoso --- tudo isso se aprende. O ser humano sábio, virtuoso, piedoso é construído pela prática educativa. A natureza criada e regenerada por Deus só oferece a base; o edifício deve ser construído<sup>169</sup>.

Ninguém escapa a este caminho. A educação é necessária a todos, tanto aos que comandam, tais como os reis, príncipes, magistrados, párocos, doutores da igreja, quanto os seus súditos. Os que comandam devem aprender a comandar e os que obedecem devem aprender a obedecer, "pela razão"<sup>170</sup>, desde que tanto os que comandam quanto os que obedecem não podem viver sob a égide das "bastonadas". Só a educação pode garantir a vida sob o comando da razão<sup>171</sup>; só a educação pode formar o caráter do cidadão.

Na medida em que todos devem ser educados, Comênio define a necessidade de que todos sejam admitidos na escola,

<sup>168</sup> *Didática Magna*, p. 119: "A natureza dá as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dá propriamente o saber, a virtude e a religião; estas adquirem-se, orando, aprendendo, agindo. Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem como "animal educável", pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque".

<sup>169</sup> Idem, p. 121-122: "Se se quer alguma coisa, é necessário aprendê-la, porque realmente vimos ao mundo com a mente nua como uma tábua rasa, sem saber fazer nada, sem saber falar, nem entender; mas é necessário edificar tudo a partir dos fundamentos (...)." À página 123: "O homem é um animal cheio de mansidão e de essência divina, se é tornado manso por meio de uma verdadeira educação; se, pelo contrário, não recebe nenhuma ou recebe falsa, torna-se o mais feroz de todos os animais que a terra produz".

<sup>170</sup> Idem, p. 124-125.

<sup>171</sup> Idem, p. 125: "Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens, é necessária a educação porque é necessário que sejam homens e não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes. Daí se segue também que quanto mais alguém é educado, mais se eleva acima dos outros".

incluindo aí as mulheres<sup>172</sup>, que na época eram discriminadas do processo educativo escolar: "ninguém , por conseguinte, seja excluído, a não ser a quem Deus negou a inteligência e a sensibilidade"<sup>173</sup>. Aqui, Comênio já se manifesta preanunciando o "século das luzes", que manifestava os seus primeiros raios de "luz".

Em síntese, Comênio concebe que o ser humano nasceu no pecado, mas que traz em si não só a marca do pecado original, mas sobretudo a semente da bondade e, por isso, é educável, podendo construir-se instruído, virtuoso e piedoso. Para tanto, necessita da escola como mediação do seu processo de salvação e, consequentemente, do gênero humano. Para a escola devem ir todos --- ricos e pobres, homens e mulheres; por ela, terão sua salvação.

Ensinar tudo a todos é o objetivo da escola, que significa, para Comênio, ensinar os fundamentos, que permitem compreender todas as coisas:

Conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais; das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo não para que nos façamos de expectadores, mas também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos<sup>174</sup>.

<sup>172</sup> Comênio não tem dúvidas de que os seres humanos do sexo feminino devem ser educados na escola (p. 141-142), porém, não deixa de expressar os preconceitos da época, na medida em que indica no *que e para que* as mulheres devem ser educadas; no caso, para atender melhor as atividades familiares. Pregava ele: *sejam educadas "sobretudo naquelas coisas que a elas importa saber e que podem contribuir quer para administrar dignamente a vida familiar, quer para promover a sua própria salvação, a do marido, dos filhos e de toda a família"* ( p. 143).

<sup>173</sup> Idem, p. 141.

<sup>174</sup> Idem, p. 146.

O ser humano educado deverá ser o mais universal possível, tanto no que se refere ao saber quanto no que se refere aos costumes e ao culto ao sagrado. Daí a indicação:

- I - que se cultivem as inteligências com as ciências e as artes;
- II - se aperfeiçoem as línguas;
- III - se formem os costumes para toda espécie de honestidade;
- IV - se preste sinceramente culto a Deus<sup>175</sup>.

A escola do seu tempo, como instituição educativa, necessitava de reforma, em função da qual fez suas reflexões e proposições. Propunha uma escola, que, acreditava, seria meio de salvação do gênero humano.

## **2.2.2. Organização escolar e curricular.**

Pretendendo formar a sociedade adulta do futuro, Comênio propunha a organização escolar e seus respectivos conteúdos em quatro níveis, iniciando pelo maternal, passando pela puerícia, pela adolescência e chegando à juventude; ou seja, a escola deveria se fazer presente na fase de formação do caráter do cidadão.

Na *escola maternal*, de 0 (zero) aos seis anos de idade, "devem-se exercitar sobretudo os sentidos externos, para que (as crianças) se habituem a aplicar-se bem aos próprios

---

<sup>175</sup> Idem, p. 146.

objetos e conhecê-los distintamente"<sup>176</sup>. Nesse período se dá o contato inicial da criança com o mundo dos objetos, cujo meio básico de interação são os sentidos; ela vive quase que exclusivamente em contato com os pais. Comênio prevê, então, que entre em contato, de forma genérica e rudimentar, com todos os conteúdos da cultura humana, tais como metafísica, ciências físicas, ótica, astronomia, geografia, cronologia, história, aritmética, geometria, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, economia, política, moral, religião e piedade. Propunha, enfim, que a criança tivesse um contato com a totalidade das experiências humanas possíveis, mas sempre em forma de rudimentos, tendo em vista aprofundamentos em momentos subsequentes. Esses conteúdos seriam aprendidos sem ordem e sem programas específicos, desde que os pais teriam dificuldades em seguir programas ordenados, desde que estão envolvidos com muitos outros afazeres diários<sup>177</sup>.

A escola da puerícia, ou escola primária, se estende dos sete aos doze anos, cuidando da língua vernácula. Nesta escola deveriam os alunos exercitar "os sentidos internos, a imaginação e a memória, juntamente com os seus órgãos executores, as mãos e a língua, lendo, escrevendo, pintando, cantando, contando, medindo, pensando, imprimindo várias coisas na memória"<sup>178</sup>. Nesse nível, haveria na criança um desenvolvimento do seu interior articulado com o exterior; um

<sup>176</sup> Idem, p. 4ii.

<sup>177</sup> Idem, p. 42i.

<sup>178</sup> Idem, p. 4ii.

desenvolvimento dos "sentidos internos" e "dos órgãos executores", na linguagem de Comênio.

A *escola da adolescência*, também, denominada de escola latina ou ginásio, se estende dos doze aos dezoito anos, tendo por objetivo formar a inteligência e juízo, tomando por suporte todas as coisas recolhidas através dos sentidos<sup>179</sup>.

São seis as classes desta escola, seguindo os seis anos de duração: gramática, física, matemática, ética, dialética, retórica. A escola da adolescência estava centrada no latim, porém deveria trabalhar com variados conteúdos, para que, ao final desses estudos, os jovens se tornassem: gramáticos, retóricos, dialéticos, matemáticos, geômetras, músicos, astrônomos, naturalistas, geógrafos, cronologistas, historiadores, moralistas e teólogos. Com essas expressões, Comênio não estava esperando denominar especialistas nesses diversos âmbitos dos conhecimentos e das habilidades humanas, mas sim uma formação básica sólida para a vida<sup>180</sup>. Muitos dos estudantes encerrariam suas carreiras de estudos neste nível de escolaridade, daí a necessidade de que sua formação fosse sólida; poucos se encaminhariam para os estudos superiores onde teriam oportunidade de aprofundamentos. Era necessário, nesse nível de escolaridade, uma terminalidade.

<sup>179</sup> Idem, p. 411: "No ginásio, com o estudo da dialética, da gramática, da retórica e das outras ciências positivas e artes, ensaiadas teórica e praticamente, formar-se-á a inteligência e o juízo de todas as coisas recolhidas através dos sentidos".

<sup>180</sup> Idem, p. 439: "Desejamos que, terminado este curso de seis anos, os adolescentes sejam, em todas as coisas, senão perfeitos (com efeito, nem a idade juvenil pode atingir a perfeição, nem é possível em seis anos de instrução esgotar o oceano), pelo menos possuidores de sólidos fundamentos, onde poderá assentar uma cultura mais perfeita".

A *escola da juventude*, que se estende dos dezenove aos vinte e quatro anos, seria dedicada aos estudos superiores (a Academia), que deveriam ser "verdadeiramente universais, de tal maneira que nada exista nas letras e nas ciências humanas que lá não se ministre"<sup>101</sup>. Os conteúdos deveriam ser teóricos e práticos, voltados para garantir o bem-estar do ser humano:

As Academias formarão sobretudo naquelas coisas que dizem respeito à vontade, ou seja, as faculdades que ensinam a conservar a harmonia (e, quanto está perturbada, a refazê-la), servindo-se da teologia para a alma, da filosofia para a mente, da medicina para as funções vitais do corpo, e da jurisprudência para os bens exteriores"<sup>102</sup>.

Ao final dos estudos superiores, e só aí, Comênio recomenda que os jovens se dediquem às viagens, tendo em vista alargar conhecimentos, mas, sobretudo, devido ao fato de que a esta altura da vida e da formação já sabem escolher o que devem e o que não devem assimilar, são capazes de distinguir o bem do mal<sup>103</sup>. A razão de colocar as viagens a esta altura da formação tem mais a ver com um caráter moral que com um caráter científico-cultural.

Na estrutura da educação escolar, Comênio ainda propõe uma "escola das escolas" (Collegium Didacticum), cujo objetivo seria a preparação de professores. Propriamente, seria uma sociedade de estudiosos do pensamento pedagógico e de recursos didáticos para o ensino. Seria um centro de investigação e de divulgação de conhecimentos que alimentasse a renovação da ação pedagógica nas escolas; mas também de

<sup>101</sup> Idem, p. 447.

<sup>102</sup> Idem, p. 411-412.

<sup>103</sup> Idem, p. 453.

formação de mestres. O fato de estudar e divulgar conhecimentos é um modo de formar novas gerações de mestres:

Como, para isto, não basta nem um homem só, nem apenas a vida de um homem, é necessário que muitos homens juntamente e sucessivamente continuem a obra começada. Este colégio universal seria para as outras escolas o que o estômago é para os outros membros do corpo, ou seja, a oficina vital que a todos forneceria suco, vida e força<sup>184</sup>.

A organização escolar e curricular proposta por Comênio é coerente e consistente com o seu objetivo de formar o homem sábio, virtuoso e piedoso, a partir da infância. É dentro desta perspectiva que os procedimentos de avaliação estudados anteriormente fazem sentido na proposta comeniana. Tudo --- inclusive a avaliação --- deve ser articulada na perspectiva de atingir o objetivo a que se propunha com sua teoria pedagógica e didática. O ordenamento curricular proposto disciplina a formação do cidadão, desde sua mais tenra idade. Já não interessa projetar um trabalho para o adulto. Ele possui um caráter definido e "contaminado". é preciso disciplinar a criança desde cedo e durante a adolescência e juventude. Só, então, a sociedade poderá ser salva.

---

<sup>184</sup> Idem, p. 453-454.

### 2.2.3. Recursos metodológicos para o ensino.

Nas proposições de recursos metodológicos, Comênio manifesta, com mais precisão e clareza, as idéias de controle e disciplinamento para a formação do caráter do estudante.

Uma organização escolar, que deseja formar o cidadão, necessita de um ensino sólido, que, por sua vez, pressupõe um método sólido, que, no ver de Comênio, deve ser conforme a natureza. O elemento básico necessário para garantir uma escola eficiente é a *ordem*. Ela possibilita que todas as coisas sigam o seu curso natural. "A ordem é a alma das coisas"<sup>185</sup> --- diz Comênio ---, "tudo depende apenas da ordem"<sup>186</sup> na vida, na ação moral, inclusive na organização e na realização do ensino. A arte de ensinar é uma arte de dominar pela ordem:

A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja<sup>187</sup>.

A ordem, desde que cumprida nas determinações estabelecidas, conduz diretamente à disciplina, que configura um modo de ser do caráter daquele que a ela se submete. O método de ensino é a previsão do ordenamento (um saber, uma micor-física) e a prática o ordenamento dos sujeitos através desse instrumento metodológico.

A ordem a ser seguida no processo de ensino deve fundar-se na própria natureza. Como método de ação pedagógica,

<sup>185</sup> Idem, p. 181.

<sup>186</sup> Idem, p. 186.

<sup>187</sup> Idem, p. 186.

nada mais há a fazer do que seguir o caminho que a própria natureza seguiu e segue; a natureza encontra os meios para superar as dificuldades e os desvios que encontra. O ser humano, ao agir, deve imitá-la e se isto fizer, dar-se-á bem<sup>100</sup>.

Segundo Comênio, o aforismo de Hipócrates --- "a vida é breve e a arte é longa; os momentos oportunos passam depressa; as experiências não são muito seguras; e o juízo acerca dos fatos é difícil"<sup>101</sup> --- despertou-lhe o entendimento do que fazer para proceder uma educação eficiente. Desse aforismo deduziu cinco pontos que o ser humano deve levar em conta se quer viver bem e de maneira culta. Comênio entendeu o aforismo da seguinte maneira:

1. a vida é breve para se aprender tudo o que se tem que aprender;
2. a arte é longa, pois que há muita coisa para ser aprendida no pouco tempo da existência;
3. as oportunidades de aprender as artes e as ciências são raras e quando aparecem tendem a desaparecer rapidamente;
4. as nossas fragilidades não permitem termos conhecimentos (experiências) aprofundados;
5. o trabalho de conhecer, por vezes, é muito longo e penoso.

Para se atingir uma vida culta e educada, é preciso, com o auxílio da natureza, encontrar os meios de superar as dificuldades, acima identificadas. Respectivamente, aos cinco diagnósticos anteriores, Comênio apresenta cinco guias para a ação:

---

<sup>100</sup> Idem, p. 187: "Os remédios contra os defeitos da natureza não devem procurar-se a não ser na natureza; mas se este princípio é verdadeiro, como efetivamente é, a arte nada pode fazer, a não ser imitando a natureza".

<sup>101</sup> Idem, p. 190.

1. prolongar a vida, a fim de que, no seu espaço, seja possível aprender tudo o que é necessário aprender;
2. abreviar os estudos, aprendendo-se o mais rapidamente possível tudo o que se tem para aprender no tempo disponível;
3. aproveitar as ocasiões, a fim de aprender em profundidade o que se tem que aprender;
4. despertar os engenhos, a fim de que se apreenda facilmente;
5. no lugar de observações vagas, colocar um fundamento seguro e estável, a fim de que se aprenda solidamente.

O seu grande projeto didático estava fundado nestes cinco pontos. Para prolongar a vida, recomendava o controle da alimentação, que devia ser sadia e sóbria, o exercício do corpo e a ajuda à própria natureza nos seus caminhos. Diz ele, na *Didática Magna*, que "se alguém observa estas três coisas, é impossível que não conserve durante muitíssimo tempo saúde e vida, salvo caso de força maior"<sup>170</sup>. Torna-se necessária uma boa repartição do tempo entre trabalho e repouso, se se quer uma vida sadia e se se quer uma escola satisfatória. Para se ter uma longa vida, ela deve ser ordenada e disciplinada.

Para proceder a aprendizagem e superar as dificuldades estabelecidas nos pontos dois (abreviar os estudos), três (aproveitar as ocasiões), quatro (despertar os engenhosos) e cinco (substituir observações vagas por fundamentos), deduzidos do aforismo de Hipócrates, Comênio desenvolve quatro capítulos sequenciados, tratando de:

- a) requisitos gerais para ensinar e aprender com segurança<sup>171</sup>;

---

<sup>170</sup> Idem, p. 201.

<sup>171</sup> Páginas 205-228.

- b) fundamentos para ensinar e aprender com facilidade<sup>192</sup>;
- c) fundamentos para ensinar e aprender solidamente<sup>193</sup>;
- d) fundamentos para ensinar com vantajosa rapidez<sup>194</sup>.

Sob esses quatro títulos, praticamente, define o que um educador deve fazer para que o ensino flua e o aluno aprenda, de forma natural e agradável (segundo ele). A base de todo o seu raciocínio e de suas recomendações decorre de uma "leitura", que faz, da natureza que produz as condições para que os seus resultados se implantem, se desenvolvam e se concluam, sem saltos e sem esforços demasiados, sem violência e sem agressão. O fundamento de todos eles é a ordem natural das coisas. Não há razão para fugir dela. Sendo a natureza a mestra em todas as coisas, é preciso observá-la e segui-la simplesmente.

Para justificar as suas considerações, em função dos reduzidos desenvolvimentos da ciência psicológica, utilizou-se da observação empírica do que ocorria na natureza e ilustrou seus conceitos com fatos selecionados dessa observação.

Não vamos aqui retomar todos os elementos expostos para que se possa proceder um ensino eficiente. Contudo, em síntese, podemos dizer que sua proposta exige, em primeiro lugar, que o professor *exponha* aos alunos os conteúdos a serem aprendidos e, em segundo lugar, que esses conteúdos sejam *exercitados*; para isso, são necessários os *materiais* de ensino

<sup>192</sup> Páginas 229-248.

<sup>193</sup> Páginas 249-272.

<sup>194</sup> Páginas 273-305.

e a disciplina. Nisto a proposta comeniana não difere da pedagogia jesuítica: preleção, exercícios, ordem e disciplina.

Para o ensino eficiente, o professor deve:

1. levar aos alunos os conteúdos com a maior clareza possível;
2. evitar a todo custo que permaneçam assuntos que não estejam completamente compreendidos;
3. fazer sua exposição sempre a partir do fundamento das coisas; de maneira sequenciada e por partes; partindo do mais genérico para o mais específico; do conhecido para o desconhecido; expressando tudo em linguagem comprehensível para os alunos;
4. ensinar só aquilo que o aluno é capaz de aprender;
5. ter à mão e utilizar-se de todo material necessário, tais como livros e reálias, desde que a aprendizagem se dá a partir das coisas mesmas<sup>195</sup>.

Mas, a aprendizagem não se dá só pelo concurso do professor. Necessita do trabalho do aluno; daí, a proposição dos exercícios orais e escritos em todos os níveis de escolaridade:

resulta que a instrução não pode chegar a ser sólida, senão a força de repetições e exercícios; feito quanto mais vezes e quanto melhor possível<sup>196</sup>.

O autor sabia o quanto a exercitação era necessária para a aquisição de condutas habituais por parte do aluno, daí decorrendo sua ênfase nesse tipo de atividade.

No capítulo sobre o "Método para ensinar artes", deixa clara a necessidade dos exercícios de aplicação<sup>197</sup>,

<sup>195</sup> Idem, p. 259: "Tanto quanto possível, os homens devem ser ensinados, não a ir buscar a ciência nos livros, mas ao céu, à terra, aos carvalhos e às fáias; isto é, a conhecer e a perscrutar as próprias coisas, e não apenas as observações e os testemunhos alheios acerca das coisas". Comênia aqui manifesta bem a força do sensualismo baconiano do qual estava imbuído.

<sup>196</sup> Idem, p. 267.

<sup>197</sup> Idem, p. 329: Após ter ensinado a forma de fazer alguma coisa. "deem-se, depois, ao aluno outros e outros exemplos, os quais ele adapte, um a um, aos modelos; e, por imitação, faça

praticados múltiplas vezes até que se chegue à *invenção*<sup>198</sup> e ao *habito de criar*<sup>199</sup>. Sabia que o conhecimento e as habilidades só se tornavam propriamente do estudante na medida em que este praticasse conhecimentos e habilidades até que se transformassem em condutas habituais, portanto que formassem o seu caráter.

Para desenvolver o ensino e a aprendizagem eficientes, relembra que uma das coisas fundamentais é *manter a atenção* do estudante. Sem a atenção conteúdos e exercícios ficam sem sua força fundamental. A atenção é a luz que ilumina conteúdos e exercícios no processo de ensino<sup>200</sup>.

Para a eficiência do trabalho didático, a atenção era tão importante, que deveria ser buscada por todos os meios possíveis, inclusive pelo medo (essa questão já apareceu quando tratamos da avaliação, mas vale retomá-la neste novo contexto). Uma das técnicas de ensino que sugere, para manter os alunos atentos, é: chamar um aluno após outro, para que muitos ou todos repitam a lição; exigir que o aluno subsequente retome a palavra onde o anterior havia parado; fazer uma pergunta e, se o primeiro aluno não responder, ir passando aos subsequentes

---

outros semelhantes. Finalmente, examinem-se as obras alheias (mas de artistas de valor) e julguem-se em conformidade com os modelos e com as regras atrás referidas, quer para que se ponha mais em evidência a aplicação das mesmas regras, quer para que aprendam a arte de esconder artifícios".

<sup>198</sup> Segundo o texto da nota anterior, Comênia diz: "com a continuação deste exercício poderá, finalmente, julgar-se com sensatez acerca das invenções e acerca da elegância das invenções, próprias e alheias".

<sup>199</sup> E, conclui sobre os exercícios de aplicação da seguinte forma: "Estes exercícios devem ser continuados, até que tenham criado o hábito da arte".

<sup>200</sup> Idem, p. 311: "Falemos agora da luz, pois se ela falta, é em vão que se colocam os objetos diante dos olhos. A luz do saber é a atenção, graças a qual o aluno, com a inteligência presente e, por assim dizer, aberta, recebe todas as coisas (...). A primeira coisa que se tem que fazer é despertar nele (no aluno) a atenção, a fim de que a mente, sedenta das coisas, beba aquilo que se lhe ensina".

sem repetir a pergunta, deixando todos perplexos diante da possibilidade de ter que respondê-la, de tal forma que se obriguem a permanecer atentos. Em todas essas proposições para manter o aluno atento, há uma apelação à perplexidade, ao medo<sup>201</sup>.

Admitia e sugeria o castigo para os alunos não atentos, servindo de exemplo para que os outros se comportassem de forma atenta, tendo por base o medo de virem a ser castigados também<sup>202</sup>. O medo reiterado cria o hábito do medo e, consequentemente, a submissão. Parece que o fim visado por Comênio era excelente, porém, o meio era descabido, ainda que funcional. Mesmo descabido, continuamos, hoje, a utilizar esse meio (por estranho que pareça) para manter a atenção dos nossos alunos. Esse meio nos parece descabido, hoje, porém, para o autor não havia nada de descabido. Ele vivia o período de constituição de um modo disciplinar de ser, que era importante para a formação do cidadão útil e submisso aos anseios da sociedade burguesa emergente.

A *emulação* também foi admitida por Comênio como um recurso pedagógico importante para manter a atenção dos alunos e estimulá-los à aprendizagem; porém sem os requintes e sem a pompa dada pelos jesuítas. Aconselhando possíveis modos de

<sup>201</sup> Idem, p. 269: "O professor tornará os alunos sempre atentos às suas palavras. Com efeito, uma vez que, logo a seguir, qualquer um deles deverá levantar-se e repetir toda a lição, e, por isso, cada um temerá tanto por si mesmo como pelos outros; de boa ou de má vontade terá os ouvidos atentos para não lhe deixar que nada lhe escape".

<sup>202</sup> Idem, p. 283: "Se, a determinada altura da lição, interrompendo a lição, disser: 'Fulano ou Sicrano, que é que acabei de dizer? Repete o último período. Fulano, diz a que propósito estamos a falar disso' e coisas semelhantes para proveito de toda a classe. E, se verificar que algum não estava atento, repreenda-o ou castigue-o. Assim, todos farão todo esforço possível por estar atentos".

manter os alunos atentos, relembra a possibilidade de utilizar-se do estímulo externo. Diz ele:

Pode também proceder-se do seguinte modo: se um ou dois não respondem determinada coisa, pergunte-se a toda a classe; e, então, aquele que responder em primeiro lugar ou que responder melhor, seja louvado diante de todos, para que sirva de exemplo e emulação<sup>203</sup>.

Quanto ao castigo, é mais benigno com os erros relativos ao conhecimento que com os erros de conduta moral ou de conduta disciplinar. Por exemplo, na questão de disciplina e cuidado no trabalho, recomenda que "seja castigado"<sup>204</sup> o aluno que for encontrado negligente em seus cadernos de apontamentos. Do ponto de vista da moral, considera que só a disciplina possibilita uma "barreira aos maus costumes" e, por isso, recomenda severidade naquilo que se refere às condutas que se desviam da disciplina e dos bons costumes:

Impede-se a passagem do mal com a disciplina, isto é com repreensões e castigos, com palavras e vergastadas, segundo os casos, mas sempre quando o fato ainda está fresco, a fim de que a planta do vício seja sufocada imediatamente, apenas desponte; ou melhor, se possível, seja arrancada. Portanto, nas escolas, a disciplina deve ser severa, não tanto por causa das letras (as quais, ensinadas com um bom método, são delícias e atrativos para a inteligência humana) como por causa dos costumes (grifo nosso)<sup>205</sup>.

Ainda que Comênio insista muito no cuidado que o professor deve ter com o ensino, desde que nenhum profissional maltrata o seu objeto de trabalho, mas, ao contrário, cuida

<sup>203</sup> Idem, p. 284.

<sup>204</sup> Idem, p. 286.

<sup>205</sup> Idem, p. 351. Esse entendimento aparece em outro texto de Comênio que diz: "Não deve empregar-se uma disciplina severa no que se refere aos estudos e às letras, mas apenas nos aspectos ligados aos costumes. Com efeito, se os estudos são adequadamente regulados (como ensinamos já) são, por si mesmos, atrativos para os espíritos e, pela sua docura, atraem e encantam a todos (se se exceptuar os monstros de homens). Se acontece diversamente, não é culpa dos alunos, mas dos professores" (p. 402).

muito dele<sup>206</sup>, não descarta o castigo como um instrumento a ser utilizado pelo professor, admitindo que, se os remédios "suaves" não forem suficientes, que se usem os violentos:

Todavia, se houver algum aluno com espírito tão infeliz para quem estes remédios suaves não sejam suficientes, importa recorrer aos remédios mais violentos, para que nada do que foi planejado seja abandonado, e antes dele ser dado por incorrigível, como um terreno impróprio para qualquer cultura, do qual nada há de esperar. Talvez, acerca de alguns, ainda hoje seja verdadeiro o provérbio: o frígido não se corrige a não ser à força de pancada. Ao menos esta disciplina, se não se aproveitar àquele a quem é aplicada, aproveitará, todavia, aos outros pelo medo que lhes incute, desde que se tenha o cuidado de não recorrer, por qualquer motivo, como fraquemente acontece, a remédios extremos, para que os remédios extremos se não esgotem antes dos casos extremos<sup>207</sup>.

A aplicação de recursos que corrijam as condutas, no ver de Comênio, deve ir, num processo crescente, da simples chamada de atenção até o castigo propriamente dito:

Os graus da disciplina são os seguintes:

- primeiro, uma atenção contínua. Efetivamente como a diligência e a inocência das crianças nunca nos oferecem uma confiança segura (são filhos de Adão), é necessário acompanhá-las com os olhos, para qualquer outra parte que se voltem.
- E segundo lugar, a repreensão, com a qual se chamam ao caminho da razão e da obediência aqueles que exorbitam.
- Finalmente, o castigo, se recusam a obedecer os sinais da repreensão e as advertências

Mas todas estas penas disciplinares devem ser aplicadas com prudência e sem outro fim que não seja tornar todos os alunos punidos mais desejosos de tudo fazerem com a maior seriedade<sup>208</sup>.

Aqui, vemos o quanto Comênio estava comprometido com a moral e a piedade judaico-cristão e com o disciplinamento

<sup>206</sup> Idem, p. 403: "O músico, se a guitarra ou a harpa, ou o violino, está desafinado, não bate nas cordas com o punho ou com um pau, nem o atira contra a parede, mas procede com arte até que as tenha bem afinadas".

<sup>207</sup> Idem, p. 405-406.

<sup>208</sup> Idem, p. 461.

próprios dos séculos XVII e XVIII: os erros "do conhecer" poderiam ser relevados e reorientados, porém os erros "de moral e dos costumes" deveriam ser castigados, até com severidade. A moral, os costumes, a piedade, a disciplina não poderiam sofrer transgressões. Nesse limite, até mesmo os castigos físicos poderiam e deveriam ser utilizados; nesse nível, era preciso submeter as "vontades" dos estudantes.

Para um melhor desempenho de sua função, Comênio propõe que os professores fossem auxiliados por *monitores*, que seriam nomeados entre os próprios colegas. Eles teriam por tarefa auxiliar o professor na correção dos exercícios de seus companheiros assim como no esclarecimento de elementos obscuros das lições. Para que um professor possa trabalhar com uma turma grande de alunos, importa dividir essa turma em turmas menores, sob o comando de "um aluno que vigie os outros"<sup>207</sup>. Aqui Comênio manifesta-se como dos primeiros a propor o denominado "ensino simultâneo", onde um professor ensina muitos alunos ao mesmo tempo (questão que vai ser muito discutida no final do século XVII e início do século XVIII).

Ainda, para o processamento do ensino, recomenda que se usem livros didáticos, que tragam aos alunos somente os assuntos necessários e metodicamente organizados e bem ilustrados. Os livros didáticos podem e devem ser utilizados em todos os níveis de ensino, inclusive na Academia. Deve-se dar ao aluno *somente* o livro texto do assunto que está estudando, desde que a multiplicidade de materiais desvia a atenção e

---

<sup>207</sup> Idem, p. 281. Ator semelhante aos atores decurão e censor da pedagogia jesuítica.

quebra o cumprimento de uma das leis fundamentais da natureza: estar atento e resolver um problema de cada vez. O uso de um único livro impede a dispersão e, portanto a fuga da direção da escola e do professor. O material didático controlado disciplina a formação do caráter, pela limitação que externa que pode ser estabelecida.

Como entre os jesuítas, ainda que com menor força e insistência, também faz censura aos livros de autores pagãos, portanto estabelece um círculo doutrinário; recomenda a leitura dos textos bíblicos, porque, na palavra de Deus está a fonte de toda a sabedoria. Não impede que os adultos usem, com cuidado, os autores pagãos, porém condena que sejam colocados nas mãos das crianças e dos jovens. Ao argumento de que, ao menos por causa do estilo, devem ser lidos autores clássicos da latinidade, tais como Plauto e Terêncio, ele responde:

Porventura, para que aprendam a falar, havemos de levar nossos filhos pelas tascas, baiúcas, tabernas, lupanares, e outras cloacas semelhantes? Com efeito, para onde conduzem a juventude Terêncio, Plauto, Catulo, Ovídio e outros semelhantes, senão para lugares sórdidos como aqueles?<sup>210</sup>

Ainda que não defina a doutrina com a precisão jesuítica, Comênio apresenta uma recusa de autores que considerava negativos para a leitura da juventude. O círculo doutrinário era fechado, mas menos, parece, que o círculo doutrinário jesuítico. Em todo caso, havia a proposta de um disciplinamento doutrinário.

---

<sup>210</sup> Idem, p. 389.

A proposta pedagógica comeniana era bastante precisa e ordenada; partindo de um ponto de vista doutrinário, chegou aos elementos técnicos, que supunha satisfatórios para atingir os fins que desejava. Há uma estrutura consistente entre objetivos e meios, chegando até mesmo ao disciplinamento pelo castigo. A avaliação da aprendizagem, polarizada predominantemente pela aprendizagem eficiente, está coerente com a sua utopia: que todos os seres humanos --- homens e mulheres, príncipes e súditos, pobres e ricos --- sejam educados, para que conduzam suas vidas em conformidade com a razão. Comênio, como já dissemos anteriormente, ao mesmo tempo que é um homem do seu século é um homem do passado. No que se refere à ciência emergente está voltado para o futuro; no que se refere ao disciplinamento está comprometido com um modo arcáico de ser como toda a burguesia emergente, que, também estava voltada para o futuro, mas necessitando do disciplinamento para ter corpos e almas submissos às necessidades dos anseios emergentes do novo modo de produção.

### **2.3. Avaliação da aprendizagem e proposta pedagógico-didática de Comênio**

O que ressalta da abordagem, que fizemos de Comênio no relativo à avaliação da aprendizagem, é que estava muito mais preocupado com o processo de formação da criança e do adolescente do que com as questões relativas a sua promoção de uma classe para a outra, ainda que não tenha descurado esse

ponto, exigindo os exames gerais feitos, seja pelos escolarcas, seja pela direção da escola seja pelo inspetor público de ensino, assim como os exames para acesso e conclusão do curso de nível superior. Concluimos, pois, que Comênio propunha os procedimentos de avaliação em função do objetivo que tinha com sua pedagogia: construir o homem sábio, virtuoso e piedoso, formando o caráter do homem necessário à sociedade, que tinha como a ideal.

Os procedimentos da avaliação, por ele propostos, fazem jus aos seus cuidados com o ensino. Nos itens anteriores, tivemos oportunidade de abordar, ainda que de forma sucinta, sua pedagogia, sua organização escolar, assim como os recursos didáticos considerados como necessários ao atendimento dos objetivos a que se propunha. Todos os seus encaminhamentos estão postos na perspectiva de utilizar a educação dentro da sociedade de modo eficiente. Desejava a educação de todos, não como um vago desejo político, mas também, e sobretudo, como eficiência pedagógica. As crianças e adolescentes que se dirigiam à escola deveriam aprender ... e bem. E, assim sendo, a avaliação não estava posta, em primeiro lugar, para promoção, mas, sobretudo, para a identificação e correção dos erros, tendo em vista formar o caráter.

Os procedimentos de avaliação propostos, em momento algum, destoam ou desvinculam-se da proposta pedagógica; por isso, foram colocados como auxiliares do processo de ensino e não como um instrumento marcado com características exclusivas para a promoção.

Relacionando as propostas jesuíticas e as propostas comenianas, observamos que ainda que a pedagogia jesuítica estivesse atenta à construção dos conhecimentos e habilidades através da exercitação, os procedimentos de avaliação eram bastante carregados no que se refere ao mérito, portanto, estava polarizada pelos procedimentos de avaliação. Era preciso construir o conhecimento, e, a avaliação poderia servir de estímulo ao estudo como base de decisão sobre a vida do estudante. O mérito era assumido como um estímulo importante para a aprendizagem, ainda que o processo não fosse descuidado.

A pedagogia comeniana posiciona-se de forma diversa. Ainda que mantenha o uso dos exames, dá atenção, prioritariamente, à avaliação para a construção da aprendizagem. Prioriza mais o processo, porque é dele que depende a construção dos hábitos que tornam os homens mais sábios, virtuosos e piedosos.

Talvez pudessemos sintetizar da seguinte forma: ambas as pedagogias atentam tanto para a avaliação no processo como para a avaliação por exames finais; porém a pedagogia jesuítica soleniza mais a avaliação dos méritos e a comeniana mais a construção dos resultados.

Vale lembrar, ainda, que Comênio não descarta o uso da avaliação com outras finalidades que não o da aprendizagem escolar propriamente dita. Citamos o seu entendimento de que, se o estudante da Academia tiver consciência de como será o exame final para a colação de grau, fará tudo para se preparar

da melhor forma possível. O aluno estudará não pelo valor dos conteúdos e da aprendizagem, mas sim pelos exame final. Aqui se manifesta um possível uso da avaliação da aprendizagem para uma finalidade externa à própria aprendizagem --- usar o poder dos exames como uma forma de pressão sobre os estudantes para que se esforcem por bons resultados. Esta é uma forma de utilizar-se da avaliação de um modo descolado do processo de ensino-aprendizagem e, portanto abrindo espaço para o disciplinamento externo e para o uso autoritário do julgamento dos méritos do estudante.

Além disso, Comênio, como os jesuítas, entrega a responsabilidades dos exames para atores externos ao processo ensino-aprendizagem, seja ele o reitor do estabelecimento de ensino, sejam os escolarcas, seja a autoridade pública. É um modo de transferir a responsabilidade do professor para autoridade em nome do controle da qualidade da escola, assim como em nome da objetividade. Uma relação, que é atravessada pela intersubjetividade, passa a ser dominada pela objetividade; a proximidade é substituída pela distância; a decisão foge dos atores principais da cena.

Porém, além desses fatores, Comênio propõe a utilização da avaliação no próprio processo de ensino, como um meio gerador do medo habitual em função da obtenção da atenção do educando, portanto como um meio disciplinador, juntamente com outros recursos didáticos, como vimos, da personalidade do educando.

Ainda que Comênio não se manifeste como dos mais exacerbados disciplinadores no século XVII, através da educação, sua concepção de mundo em parte arcaica para o momento histórico, seu tratamento da prática pedagógica, suas indicações de recursos metodológicos, assim como algumas de suas propostas para a avaliação deixam claro o quanto ele estava comprometido com os processos de disciplinamentos, muito próprios do período e da concepção religiosa que assumia como pano de fundo de seu pensamento pedagógico. O momento histórico, que emergia, debatia-se entre o novo e o velho, buscando seus caminhos, e a concepção judaico-cristã era salvacionista, voltada para a restauração do paraíso perdido; nesse contexto Comênio não podia fugir ao disciplinamento. Fez jus ao seu tempo por estar aberto aos novos ventos, assim como fez jus ao seu tempo por estar arraigado ao passado judaico-cristão.

### **3. Avaliação da Aprendizagem em Herbart: formação do caráter moral através da instrução.**

John F. Herbart é um pedagogo de fins do século XVII e primeira metade do século XIX. Nasceu em 1776 e faleceu em 1841<sup>211</sup>. Está situado entre os grandes pedagogos da Idade

<sup>211</sup> Johan Friedrich Herbart nasceu em Oldenburg, noroeste da Alemanha, em 1776. Entre os doze e dezoito anos frequentou a escolaridade básica em sua cidade natal. aos quatorze anos escreveu um ensaio denominado *Liberdade da Vontade*. Entre 1794 e 1797 frequentou a Universidade, fazendo

Moderna, seja pela pujança do seu pensamento, seja pela influência que exerceu nos caminhos da prática pedagógica. Ainda hoje, somos tributários de sua concepção pedagógica assim como dos recursos metodológicos que propôs.

Viveu historicamente e culturalmente situado no contexto da cristalização da sociedade burguesa. Enquanto a Revolução Francesa seguia o seu caminho, Herbart era um jovem educador, que se inciava nas lides de preceptor de crianças<sup>212</sup>, nos momentos posteriores, nos quais a revolução burguesa se assentava histórica e socialmente, passara a construir e divulgar o seu pensamento pedagógico.

Politicamente, a sociedade européia vivia a cristalização de um processo histórico que viera se constituindo desde a formação dos burgos, no século XIII, intensificando-se nos séculos XVI, XVII e XVIII, formando a sociedade burguesa; sociedade que fora revolucionária, mas que, nesse período, inciava sua cristalização. Culturamente, vivia-se o despertar para o mundo da ciência, para a busca de conhecimentos certos, que possibilitassem uma tecnologia, que pudesse ser eficiente. Do ponto de vista das teorias e das práticas educacionais, Hertart era herdeiro do seu tempo.

---

o curso de Direito, porém esta não era a sua vocação. A partir de 1797, por três anos foi preceptor de três filhos de governador de Interlaken, na Suiça, barão von Steiner. Neste período, conheceu Pestalozzi e assistiu a uma de suas lições, ficando impressionado com o seu método de ensino. Esta experiência teve importância capital na formação de Herbart, orientando sua vida para a educação. Sua vida profissional pode ser dividida em três períodos: de 1802 a 1808 lecionou em Gottingen e escreveu obras básicas sobre educação; entre 1809 e 1833 trabalhou na universidade de Königsberg, na Prússia Oriental, na cadeira de Filosofia, que fora regida por Kant; nesse período dedicou-se também ao "seminário pedagógico", instituição vinculada à Universidade e destinada à preparação dos professores. Em 1833, retorna à Gottingen, onde vem a falecer em 1841.

<sup>212</sup> Preceptor dos filhos do governador de Interlaken, em 1797, como vimos em nota anterior.

Filosoficamente, se filiara a Kant na valorização do ser humano, como o fim último de todas as ações; pedagogicamente era herdeiro do "século das luzes", na medida em que admitia a necessidade da cultura para formar o cidadão (um homem culto diferencia-se de um não culto), assim como do pensamento e da prática pestalozziana de educação, segundo a qual era importante que o ser humano crescesse de dentro de si mesmo. Os valores seriam aqueles que estivessem centralizados dentro do ser humano educado.

Herbart situa-se entre os pedagogos tradicionais, mas com nuances bem características. Admite a necessidade da disciplina, mas não mais o disciplinamento externo como fora dos jesuítas, de Comênio ou de João Batista de La Salle ou outros pedagogos desse mesmo período. Em sua perspectiva pedagógica, está voltado para o disciplinamento do sujeito, mas a partir de dentro de si; o governo externo é admitido, mas não como o recurso mais importante para formar o cidadão. Ele está no entremeio do disciplinamento e da abertura para um novo modo de praticar o exercício pedagógico. Trouxera para dentro de seu pensamento pedagógico as práticas e as reflexões de Pestalozzi, que fora visitar e com o qual convivera um tempo, apreciando e aprendendo do seu modo de trabalhar com as crianças. Em síntese, ele é um pedagogo tradicional que vê na disciplina um elemento fundamental da formação do caráter, mas já uma disciplina interna e não mais a estrita imposição externa, organizada através das minúcias da vida cotidiana do estudante.

Entre as suas múltiplas obras, os especialistas destacam duas, que seriam sínteses de experiências do seu trabalho educativo: *Pedagogia Geral*, publicado em 1806, e *Esboço para um Curso de Pedagogia*, publicado em 1835<sup>213</sup>.

O objetivo principal de Herbart era estabelecer os fundamentos científicos para a prática educativa, de tal forma que a instrução propiciasse o desenvolvimento moral do ser humano. Fazendo jus ao seu tempo, Herbart foi o primeiro pedagogo a desejar e tentar estabelecer a pedagogia como uma ciência da educação, distinguindo-a da arte de ensinar. Desejava estabelecer fundamentos seguros para uma prática consciente e consistente da educação. A educação não poderia continuar sendo praticada a partir de um modo "empírico" de agir. Dizia ele:

Qual é o conteúdo de uma ciência? Uma coordenação de postulados que constituem uma totalidade de idéias e que, na medida do possível, procedem uns de outros como consequências de princípios e como princípios de fundamentos. Que é arte? Uma soma de habilidades que há de reunir-se para conseguir um determinado fim. A ciência, pois, exige derivar os postulados de seus fundamentos --- pensar filosófico; a arte exige apenas atuar de acordo com os resultados daquele; não pode, durante sua execução, perder-se em especulações; cada momento exige sua ajuda; sua resistência apresenta mil pequenos obstáculos.

É preciso também diferenciar a arte do educador culto da execução empírica da arte. Aquele sabe tratar toda natureza e toda idade; esta age por acaso, por simpatia, por amor paternal.

Qual destes três círculos é o do nosso estudo? Idubitavelmente nos falta a oportunidade para a execução real e, ainda mais, a ocasião para todos os exercícios e ensaios pelos quais unicamente se pode aprender a arte.

<sup>213</sup> Lorenzo Luzuriaga na "Nota do Tradutor" referente à tradução espanhola do livro *Pedagogia Geral* diz o seguinte: "La publicación de las obras pedagógicas de Herbart ocurre entre los años 1797 y 1841. En este espacio de tiempo resaltan dos momentos culminantes, determinados por la publicación de *Pedagogía General*, en 1806, y por la del *Basquejo de un curso de Pedagogia*, 1936-1841". Não tivemos acesso a segunda obra aqui citada, por isso, para a exposição que fazemos, nos utilizamos da *Pedagogia Geral* e de textos dos expositores e comentadores das doutrinas de Herbart.

Nossa esfera é a ciência. Por isso, temos que reflexionar sobre a relação entre a teoria e a prática<sup>214</sup>.

A ciência, contudo, não poderia ser o único fundamento da educação, desde que a educação lida com fins e com costumes, além da instrução propriamente dita; fatores que ultrapassam os limites da ciência. No livro *Pedagogia Geral*, traça os fundamentos de educação a partir de três pontos básicos: a filosofia, a ética e a psicologia. A filosofia como suporte geral, oferecendo base para sua concepção do ser humano e para a teoria do conhecimento; a ética fornecendo elementos para a fundamentação de sua concepção da vida moral; e a psicologia oferecendo os suportes para o método de ensino e da aprendizagem eficientes. Interessa a Herbart não o homem instruído por si, mas sim o cidadão de caráter moralmente consistente. Daí a necessidade da disciplina e até mesmo do governo no processo educativo.

O pensamento pedagógico de Herbart teve explicitações, aprofundamentos e desdobramentos através de seus discípulos mais próximos, assim como através da larga prática dos educadores em geral que fizeram uso de suas concepções<sup>215</sup>.

<sup>214</sup> J. Herbart, *Lições Preliminares de Pedagogia*, citado por F. Larroyo, XI História Geral da Pedagogia, op. cit, vol. II, p. 632.

<sup>215</sup> Francisco Larroyo, em *História Geral da Pedagogia*, vol II, p. 649 e ss., distingue tres grupos de discípulos de Herbart: os *herbartianos imediatos*, como aqueles que se uniram imediatamente às idéias do mestre: Karl Wolkmar -- 1815-1885; Theodor Waitz -- 1821-1864; Ludwig von Strumpell -- 1812-1899; os *neo-herbartianos*, como aqueles que complementaram e introduziram modificações no pensamento e nas propostas do mestre: Tuiskon Ziller -- 1817-1882; Frederico Guilherme Dorpfeld -- 1824-1893; Wilhem Rien -- 1847-1929; os *herbartianos independentes*, aqueles que se vinculam a Herbart a partir de uma livre relação: Ernest Sallwurk -- 1839-1926; Frederico Paulsen -- 1846-1908.

### 3.1. Avaliação da Aprendizagem Escolar em Herbart.

Na *Pedagogia Geral*, Herbart não apresenta, diretamente, modos específicos de atuar na prática docente. Mais do que um tratado de prática docente, é um tratado teórico de pedagogia que estabelece fundamentos básicos para a prática educativa. O próprio autor, em um prólogo, publicado num periódico de seu tempo, dando notícias de sua obra, a define como de caráter científico<sup>216</sup> e de caráter geral. Diz ele:

Tem-se que observar brevemente uma coisa, a saber: que o título (da obra) promete unicamente uma pedagogia geral. Por esta razão, o livro oferece só conceitos gerais e os enlaces também gerais em relação a eles<sup>217</sup>.

Em função de seu caráter, na *Pedagogia Geral* não encontramos propriamente indicações específicas sobre a prática da avaliação da aprendizagem como identificamos na *Ratio Studiorum*, na *Didática Magna*, ou na *Conduite des Ecoles Chretiennes*, textos que se destinavam a proceder prescrições minuciosas de como proceder no ensino.

Em dado momento, dentro de sua perspectiva de que a educação deve gerar uma internalização das condutas, Herbart possui até mesmo uma atitude de desconfiança sobre a validade da prática de exames, na medida em que eles adquirem um caráter ritualístico ou formalístico no processo de ensino.

<sup>216</sup> Johan Friedrich Herbart, *Pedagogia General Derivada del Fin de la Educación*, Ediciones de La Lectura, s/d, tradução para o espanhol de Lourenzo Luzuriaga, p. 371. Daqui para a frente citaremos esta obra sob o título de *Pedagogia Geral*, com textos traduzidos livremente para o português.

<sup>217</sup> Idem, p. 365.

Falando sobre a formação do caráter dos jovens, considera importante as atividades que se definem como do mundo externo e que interferem no seu mundo interior, porém possui dúvidas sobre sua eficiência, caso não se implantem no interior, como um desejo da própria vontade. Daí que, segundo seu ponto de vista, exames impostos podem não servir para a formação do jovem. Não interessa o caráter formado por coação, mas sim o caráter que decorre de um consentimento interno::

Fala-se muito da utilidade que tem, para a juventude, um gênero de vida endurecedor. Respeito a dignidade do endurecimento físico; porém, estou convencido de que não se encontrará o princípio realmente endurecedor para o homem --- que não é somente corpo --- até que não se saiba organizar para a juventude um gênero de vida no qual possa exercer a seu modo, contudo em um sentido reto, uma atividade séria aos seus olhos. Para isso, contribuiria muito uma publicidade da vida. *Porém, os atos públicos habituais até agora, podem, apenas, resistir à crítica, pois, ordinariamente, carecem da primeira condição necessária a uma atividade capaz de formar um caráter; não nascem da própria opinião, não são o ato pelo qual o desejo interior se decide como vontade.* Recorde-se nossos exames, desde as classes mais inferiores de nossas escolas até as teses doutoriais. Acrescente-se, se se quiser, os discursos, os exercícios teatrais, com os quais os alunos se tornam atrevidos e desenfadados. As artes da aparência podem ser adquiridas com tudo isso; porém, o homem futuro, que haverá submetido a esses exercícios, quiçá de forma tão dolorosa quanto inútil, buscará em si próprio a força de mostrar-se e firmar-se a si mesmo, na qual se apóia o caráter<sup>210</sup>.

A força do caráter não poderá estar permanentemente articulada a alguma coisa fora do sujeito humano; ao contrário, importa que tudo seja assimilado interiormente, de tal forma que o caráter, delimitado pela boa vontade, direcione a ação do sujeito. A força do sujeito está no seu interior e esta não será adquirida pelas atividades impostas de fora.

Neste caso, os exames, se forem somente algo externo ao aluno, não ajudarão na verdadeira educação, desde que o

---

<sup>210</sup> Idem, p. 288.

homem educado se guia por algo de dentro de si mesmo e isso depende do seu "círculo de idéias"<sup>219</sup>; círculo este que se forma através da instrução educativa, que, por sua vez, exigirá uma avaliação da aprendizagem, tendo em vista sua construção, que depende de esforço e dedicação.

Herbart se pergunta o que, então, poderia substituir esses exercícios externos na formação caráter; e, responde... não saber. Porém acrescenta:

Tudo isto nos conduz ao princípio anterior: o assento principal da educação do caráter é a educação do círculo de idéias. Pois, em primeiro lugar, não se deve deixar agir, conforme a seu próprio parecer, a aqueles que não conseguirão pôr em atividade nenhum desejo justo; com isso, só se aumentará o mal; a arte consiste, antes, em evitar o mal. Em segundo lugar, uma vez que se tenha educado o círculo de idéias, tão plenamente, que se domine em absoluto um gosto puro da atividade da fantasia, não será necessário, quase, cuidar-se, no decorrer da vida, da educação do caráter; o emancipado escolherá as ocasiões para a ação exterior ou tratará as que se lhe imponham, de tal modo, que só o justo poderá firmar-se em seu desejo<sup>220</sup>.

É, pois, preciso construir esse círculo de idéias, de tal forma que ele comande as escolhas do sujeito e, portanto, dirijam a sua ação. Dá, então, para supor que Herbart não recusa, em si, os exames, porém, com a condição de que eles, sendo exercícios externos, sejam realizados pelo sujeito de forma consentida e signifiquem uma internalização de condutas que formem o caráter. Compreendidos dessa maneira, exames e exercícios são meios importantes para a construção do círculo de idéias, que, por si, comanda o caráter e a ação do sujeito. O que Herbart recusa, de fato, é o formalismo dos exames.

<sup>219</sup> "Círculo de Idéias" é um conceito fundamental em Herbart, como veremos mais à frente, desde que a conduta humana, moralmente correta, depende do conjunto de compreensões que o sujeito terá de suas possibilidades de eleição e isso depende de uma mente instruída.

<sup>220</sup> *Idem*, p. 289.

Sem os procedimentos de avaliação, não haveria como agilizar a construção da instrução, de tal forma que o círculo de idéias pudesse se instalar no interior do sujeito, servindo de suporte para a direção de suas condutas.

Na *Pedagogia Geral* não existem indicações práticas para os procedimentos pedagógicos em geral; muito menos para qualquer procedimento de avaliação. Ao contrário, há uma crítica àquelas que são utilizadas de modo formalístico e coercitivo.

A crítica herbartina à prática da avaliação, vigente em sua época, absorve o espírito de sua doutrina pedagógica. Pensa e deseja uma educação que conduza à formação do caráter moral do educando por meio das convicções interiores; porém, os exames praticados formalmente, como uma atividade externa aos sujeitos do processo educativo, pouco acrescentavam à interiorização dos jovens. De certa forma, Herbart se opõe ao uso disciplinar da avaliação que estava presente nas pedagogias anteriormente trabalhadas.

### **3.2. A pedagogia de Herbart como contexto de seu entendimento negativo dos procedimentos da avaliação**

A pedagogia herbartiana é bastante definida, de tal forma que nos possibilita perceber a necessidade de procedimentos de avaliação, mas não procedimentos de coação.

Herbart considera essencial definir intencionalmente os rumos da prática educativa; o que determina, uma proposição doutrinária, a qual deve se aproximar o ser humano pela educação, através da formação da vontade. Para isso, propõe que a educação seja orientada por um "círculo de idéias", que é uma delimitação do caráter que se pretende formar com o processo de ensino, de onde se parte e para onde se dirige; afinal, é a delimitação dos propósitos educativos. Sem este "círculo de idéias", a educação desenvolver-se-ia de forma espontânea, aleatória e frágil<sup>221</sup>.

O objetivo fundamental é a constituição da formação moral. O conceito básico é a educabilidade do ser humano, ou seja, sua ductilidade e sua plasticidade para conformar-se a um certo modo de vida regida por valores morais. A tarefa da educação consiste em formar o caráter do educando, necessário à sua prática de vida, a partir de uma decisão moral interior; de uma decisão da vontade. A educação moral, para Herbart, não é uma parte da prática educativa; ao contrário, deve informá-la na sua totalidade. Diz ele:

A educação moral não é um fragmento da educação total, senão que guarda uma relação necessária e muito extensa com os demais cuidados que presta à educação<sup>222</sup>.

<sup>221</sup> Idem, p. 60: "É bastante natural que no lugar onde o acaso, mais que a arte humana, determine a dieta espiritual, uma alimentação freqüentemente ligeira não faça florescer uma saúde robusta que, em caso de necessidade, pudesse desafiar o mau tempo".

<sup>222</sup> Idem, p. 110. Em 1814, Herbart escreve, portanto, seis anos após a publicação de sua *Pedagogia Geral*: "Qual é o verdadeiro ponto central, a partir do qual pode contemplar-se a Pedagogia? O conceito do caráter moral, considerado segundo suas condições pedagógicas" (Apêndice à *Pedagogia Geral*, p. 378-379).

Os fins da educação são divididos em dois: os possíveis e os necessários. Os possíveis são aqueles a que se referem às futuras escolhas, pessoais e livres, do adulto, e que dependerão dos cuidados que o sujeito venha a ter consigo mesmo; os necessários se referem à moralidade e, por isso mesmo, presentes e necessários, no aqui e agora. É preciso desenvolver, desde já, na criança uma vontade esclarecida que lhe possibilite viver e desenvolver uma moralidade adequada. A moralidade, em Herbart, necessita do concurso da inteligência; importa o desenvolvimento de uma vontade adequada, por isso, iluminada pela razão<sup>223</sup>.

Com tais características, a educação herbartiana desejava formar o caráter do jovem, seria construído pelo esforço, desde que um caráter moralmente virtuoso não se constrói espontaneamente. Nesta perspectiva testemunha ele:

Desgraçados os que, querendo uma grande coisa, não possuem forças. O caminho da destruição é como o caminho da educação em sentido inverso. A indecisão, que chega a ser habitual, é a *tisis* do caráter<sup>224</sup>.

Tendo a moral como base para proceder a educação, é importante que o educador se utilize dos fundamentos da ciência e a primeira de todas as ciências é a psicologia, na medida em que ela "determina, a priori, todas as possibilidades das emoções humanas"<sup>225</sup>. Para Herbart, a psicologia é a ciência que

<sup>223</sup> Idem, p. 115-116: "Como a moralidade reside única e exclusivamente na própria vontade, determinada por uma reta inteligência, é evidente, antes de tudo, que a educação moral não deve cuidar do aspecto exterior das ações, senão que deve desenvolver na alma da criança essa inteligência, juntamente com a vontade a ela acomodada".

<sup>224</sup> Idem, p. 277.

<sup>225</sup> Idem, p. 69: "A primeira ciência do educador, ainda que não a única, haveria de ser a psicologia na qual se determina a priori todas as possibilidades das emoções humanas".

oferece os fundamentos para proceder uma educação do ser humano como um todo. Ele recusou a educação como o modo de aperfeiçoamento das faculdades da alma. Não admite que o ser humano é um agregado de faculdades. A vida psíquica é um mecanismo de representações, que compõem o círculo de idéias do sujeito, que atinge a tudo, inclusive sentimentos e desejos. A psique é um todo, de tal forma que, se as representações se modificam, modifica-se o ser humano como um todo.

Porém, além de fundamentos gerais da ciência, Herbart exige que o educador esteja atento ao próprio educando, na medida em que ele é o real objeto da prática educativa. As delimitações da ciência não substituem a observação do indivíduo<sup>226</sup>.

A educação, para o autor, se faz pela instrução, desde que é por ela que as massas de representações são formadas e estas, como vimos acima, são o fundamento do caráter do sujeito. As massas mais fortes de representações dirigem o nosso agir e como a instrução pode criar tais massas de representações, ela atua na formação do caráter do educando. Daí que todos os conteúdos da instrução são educativos, tais como os históricos, os literários, da biologia, da física, etc. Todos podem ser utilizados para a formação moral, via a instrução. Educação moral e instrução são dois elementos do mesmo processo. Afirma ele:

---

<sup>226</sup> Idem, p. 69: "Porém, nunca deveria esta (a ciência) substituir a observação do aluno; o indivíduo se encontra, não se deduz. A construção, *a priori*, do aluno é, pois, em si, uma expressão falsa e, por enquanto, um conceito vazio que a pedagogia não pode admitir por mais tempo".

Não posso conceber a educação sem instrução, e, inversamente, ao menos nesta obra, não reconheço instrução alguma que não eduque<sup>227</sup>.

Em síntese, Herbart tinha como objetivo, através da educação, formar moralmente o ser humano, utilizando-se, para tanto, da instrução, via cultura. Frederick Eby, em *História da Educação Moderna*, diz que, para Herbart:

o fim da educação e da instrução é a produção do homem de cultura, que é continuamente obrigado por um senso estético a lutar pela obtenção dos mais altos ideais éticos. Não que o homem inculto não possa ser bom; ele pode ser mecanicamente bom, ou bom sob certas circunstâncias; isto quer dizer que ele pode ser bom por hábito ou por imitação, mas ele não pode ser tão inteligente, livre e constantemente bom, nem bom de tantas maneiras sutis, quanto o homem educado<sup>228</sup>.

A prática educativa está centralizada, para o autor, em três focos principais, a saber: o governo das crianças, a instrução e a disciplina<sup>229</sup>.

Em primeiro lugar, o governo das crianças:

O governo das crianças é uma necessidade para que possam praticar a sua vida sem os riscos, que desconhecem e que envolvem sua existência. O fim do governo das crianças é múltiplo: trata de prevenir o mal, tanto para os demais como para as crianças mesmas, tanto para agora como para momentos posteriores; trata de evitar a luta, que, em si, é um estado doentio; trata, finalmente, de impedir a colisão, que obrigaría a sociedade à luta, sem que fosse absolutamente autorizada por ela<sup>230</sup>.

Para esse tipo de governo, existem os recursos da ameaça e da vigilância, porém, esses recursos não são adequados nem suficientes, segundo o ponto de vista de Herbart. A ameaça

<sup>227</sup> Idem, p. 70.

<sup>228</sup> Frederick Eby, *História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Prática Educacionais* (séc. XVI - séc. XX), Porto Alegre, Editora Globo, 1970, p. 4ii.

<sup>229</sup> Idem, p. 386: "Governo, instrução e disciplina são, pois, os três conceitos primordiais em vista dos quais se há de tratar toda teoria da educação".

<sup>230</sup> Idem, p. 9i.

não serve nem para os educandos de personalidade forte nem para os de personalidade fraca; ela pode ser escarnecidada pelos fortes e servir de grilhão para os fracos, submetendo-os a ditames externos. A vigilância permanente, por outro lado, faz com que vigilantes e vigiados criem subterfúgios para fugir aos seus limites. A educação sob a vigilância permanente impede que as crianças e os jovens construam um modo de vida que seja comprometido com a existência de forma vibrante. Ao contrário, esse tipo de educação, segundo Herbart, produz sujeitos amorfos e lineares em relação aos atos existenciais<sup>231</sup>.

Todavia, como as crianças não podem permanecer ao leu em sua existência e, se a ameaça e a vigilância não são procedimentos adequados, para Herbart, só a autoridade e o amor servem para garantir a educação das crianças e dos jovens. A autoridade é uma forma de conduzir a ação educativa, que é adquirida "pela superioridade do espírito" e não pelo imposição do mando; mais ainda, "não pode ser reduzida a preceitos"<sup>232</sup>. A autoridade é exercida sobre a formação do círculo de idéias, a partir do qual, mais tarde, o adulto se moverá livremente e, através do qual, o aluno se constrói a si mesmo<sup>233</sup>.

O amor se assenta numa relação harmoniosa entre o professor e o aluno, desde que ele "descansa sobre a harmonia dos sentimentos e sobre o costume"<sup>234</sup>. O amor não é uma atitude

<sup>231</sup> Idem, p. 93: "Se se quer fazer da vigilância uma regra, não se exija daqueles que se desenvolveram sob a sua coação, nem habilidade nem inventividade, nem arrojo, nem segurança; mas que isso, esperem-se homens que só desejem viver em uma mesma temperatura (ou seja, indiferentes a tudo), dedicar-se a uma série indiferente de ocupações prescritas, que se afastem de tudo o que é elevado e escolhido para entregar-se ao ordinário e cômodo".

<sup>232</sup> Idem, p. 94.

<sup>233</sup> Idem, p. 95.

<sup>234</sup> Idem, p. 95.

eventual, mas uma forma de relação permanente entre professor e aluno, de tal forma que se transforme num modo habitual de ser.

A autoridade e o amor dão-se, em primeiro lugar, na própria casa da criança; por isso, pareceria que a educação poderia encerrar-se nesse ambiente. Porém, é um ambiente restrito e insuficiente para a verdadeira formação do caráter do cidadão, que exige uma massa maior de representações que aquela que a família pode oferecer.

Os pais são figuras essenciais no processo educativo, mas há que se confiar em pessoas com dotes particulares que se dedicam a tarefa de desenvolver o círculo de idéias nas crianças e jovens. Daí a necessidade da escola, como instância e ambiente educativo<sup>235</sup>.

O governo das crianças só pode ser substituído por uma verdadeira educação, que tenha como seu centro de atenção algo mais avançado, no caso, seria a construção do círculo de idéias. A obediência não é conseguida só com ameaça, vigilância, autoridade e amor, mas pode ser esperada "como produto de uma verdadeira educação, algo já avançada"<sup>236</sup>.

A verdadeira educação é aquela que se faz pela instrução, pois que esta possibilita a formação do círculo de idéias<sup>237</sup>, que é fundamental para a formação do caráter reto do

<sup>235</sup> Idem, p. 97: "A educação propriamente dita e a formação do círculo de idéias não poderá ser confiada a não ser àquelas pessoas que são levadas, por suas condições particulares, a recorrer, em todos os sentidos, ao vasto campo das idéias humanas e a diferenciar, da maneira mais exata possível, o que há de elevado e profundo, de escarpado e de plano".

<sup>236</sup> Idem, p. 99.

<sup>237</sup> Francisco Larroyo, em *História Geral da Pedagogia*, op. cit. p. 634, diz: "só é educativa a instrução que modifica os grupos de idéias que o espírito possui, impulsionando este a formar uma nova unidade de representações ou uma série harmônica de unidades, que, por sua vez, determinam o comportamento. Uma volição não é mais do que uma idéia que se desenvolveu cabalmente, realizando um círculo completo, que comece com o interesse e termina com a ação".

jovem, que difere de simples firmeza, resistência ou invulnerabilidade<sup>238</sup>. O círculo de idéias é algo interior ao sujeito e lhe possibilita as melhores escolhas. A ação depende do conhecimento e a formação do caráter depende de sua formação, desde que o aluno "sente e quer de acordo com seus pensamentos e representações"<sup>239</sup>. De certa forma, Herbart, aqui, retoma um modo medieval de pensar o ato moral, ao assumir a posição de que para amar, desejar e querer era necessário, em primeiro lugar, o conhecimento. Tomás de Aquino defendia a idéia de que era preciso primeiro conhecer para depois querer<sup>240</sup>. O texto seguinte revela bastante bem essa posição:

*Ignoti nulla cupida.* O círculo de idéias contém o tesouro daquele que pode ascender por graus de interesse e desejo, e depois, por ação da vontade. Contém, ademais, a provisão de elementos necessária a todo funcionamento do juizo; pertencem a ele os conhecimentos e a previsão, sem os quais não poderia alcançar seus fins com meios suficientes. Ainda mais, no círculo de idéias tem seu assento toda atividade interior, nele se acha a vida originária, a primeira energia; nele há de desenvolver-se facilmente todo movimento, tudo há de achar-se em seu lugar e pode-se a cada instante encontrar e utilizar; nada deve obstruir o caminho, nada impedir a marcha com massas pesadas; claridade, associação, sistema e método hão de reinar nele<sup>241</sup>.

Para proceder a formação do caráter, através da instrução, torna-se necessária a *disciplina* que difere do governo das crianças, enquanto este é uma atividade coercitiva externa ao sujeito, aquela é uma atividade interior. Através do

Esta instrução educativa, que forma a vontade ou o querer e modela o caráter, é a verdadeira tarefa da escola".

<sup>238</sup> Idem, p. 254: "Se compreenderá bastante claramente que, com o bom êxito da instrução, realmente múltiplo, se assegure também a retidão de caráter, do qual difere bastante a firmeza, a resistência e a invulnerabilidade do caráter".

<sup>239</sup> Frederick Eby, op. cit., p. 419.

<sup>240</sup> Essa posição da escolástica medieval já tivera uma versão contrária em Santo Agostinho, que vivera antes de Tomás de Aquino e seguia mais uma linha afetiva de pensar. Este dizia: primeiro crer e amar, para depois conhecer (*credo ut intelligam*).

<sup>241</sup> Idem, p. 278.

"governo", a criança "tem que sentir que é tratada como um membro da sociedade"; portanto, ele institui-se como algo externo ao sujeito. A disciplina, ao contrário, é interior, ela deve ser aceita e assumida pelo educando, com gosto<sup>242</sup>. "A disciplina quer fazer-se sentir como educativa". Por isso, "não é nem breve, nem rigorosa, porém extensa e contínua, de penetração lenta e de grande duração"<sup>243</sup>. Ela não é um conjunto de atos e procedimentos seccionados e separados uns dos outros; é um contínuo que, só "de vez em quando, para sua maior eficácia, recorre aos prêmios e castigos e a outros meios semelhantes"<sup>244</sup>.

Frederick Eby diz que, em Herbart, "a disciplina não é questão de alguma verificação ocasional e acessória de má conduta, mas o cultivo persistente, continuado de idéias e atos certos"<sup>245</sup>.

De fato, Herbart estava preocupado em que se fizesse da disciplina uma forma de conduzir a formação do homem interior; importava um sujeito humano convicto de dentro de si mesmo, por isso era fundamental que a disciplina fosse algo pertencente ao sujeito:

Nada é mais benéfico, nada é mais agradecido que o esforço encaminhado a desviar todas as perturbações inoportunas, com a finalidade de que o homem interior se desenvolva pronto em toda a sua pureza<sup>246</sup>.

<sup>242</sup> Idem, p. 311: "A disciplina, ao contrário, só intervém na medida em que o aluno, submetido a ela, se decide por uma experiência interior a aceitá-la com gosto".

<sup>243</sup> Idem, p. 310.

<sup>244</sup> Idem, p. 312.

<sup>245</sup> Drederick Eby, op. cit., p. 413.

<sup>246</sup> Idem, p. 318-319.

Disciplina, prêmios e castigos podem ser utilizados na medida que estejam articulados com a construção do mundo interior do jovem. Os prêmios podem estimular e o castigo pode ser necessário para "desarraigar uma perversão profunda":

Estes castigos estão indicados ali onde se manifesta, sem premeditação, uma tendência nova, pela primeira ou segunda vez, em forma de uma falta que, ao não ser reprimida, se repetiria e imprimiria no espírito um rasgo vicioso<sup>247</sup>.

Porém, prêmios e castigos são condutas eventuais e emergenciais. O que importa é o estado permanente do espírito. Herbart sabia que o que forma é o intermitente e não o eventual. Após a aplicação de prêmios e castigos, são necessários cuidados para que o educando volte a adquirir sua serenidade interior, assim como sua continuidade habitual:

Cuidar-se-á, pois, antes de tudo, de que a disciplina constante entre e permaneça no bom caminho, e se aumentará este cuidado quando as medidas tomadas ocasionalmente tenham causado algum transtorno nas relações anteriormente ordenadas. Os procedimentos incomuns, com sucessos extraordinários --- porém, sobretudo, os prêmios e castigos --- deixam facilmente impressões que não devem durar, e muito menos, acumular-se. Existe uma arte peculiar para volver ao seu estado anterior: perceber como se nada tivesse ocorrido<sup>248</sup>.

O professor é figura essencial no processo educativo como mediador entre a cultura universal existente e o aluno, como sujeito individual. Ao professor cabe trabalhar a alma infantil, para que crie o seu "círculo de idéias", que é o núcleo de entendimento de cada sujeito que lhe possibilita uma conduta moral adequada:

---

<sup>247</sup> Idem, p. p. 320.

<sup>248</sup> Idem, p. 339.

Não se domina a educação se não se estabelecer na alma infantil um grande círculo de idéias, cujas partes se achem enlaçadas intimamente e que tenha força suficiente para vencer os elementos desfavoráveis do meio, para observar os favoráveis e para incorporá-los<sup>249</sup>.

A autoridade do educador provém da autoridade que lhe é concedida pelos pais dos alunos ou pelos próprios alunos; só com este fundamento deve agir<sup>250</sup>. Na relação educativa, importa o equilíbrio do professor:

Nada de longas demonstrações de enfado, nem de gravidade estudada, nem de ar taciturno ou místico. Sobretudo nada de amabilidade afetada. A retidão há de ir unida a todas as emoções da alma infantil, por muito que varie sua direção<sup>251</sup>.

A proposta metodológica de trabalho educativo depende de entendimento do processo do conhecimento, ou mais apropriadamente, de uma teoria do conhecimento. No caso, Herbart entende que o conhecimento do ser humano se constitui de representações, que são objetos, imagens, conceitos e julgamentos que se fazem presentes na mente. Essas representações provêm de duas fontes --- a experiência e o trato social; a experiência se refere ao contato sensível do sujeito com a realidade material e o trato social oferece as representações do convívio social.

São três os níveis da mente: o nível das sensações e percepções; o nível da imaginação e memória; e o nível do pensamento conceitual e do julgamento. A função da instrução é elevar a mente do seu mais baixo nível para o mais alto.

<sup>249</sup> Idem, p. 84.

<sup>250</sup> Idem, p. 100: "O educador se compromete em absoluto quando se atribui um domínio que não deriva do poder paterno ou que o discípulo mesmo não lhe tenha concedido".

<sup>251</sup> Idem, p. 110.

Disso decorre, para o autor, uma distinção entre o homem inculto e o homem culto:

Os homens incultos, para nada dizer dos selvagens, dificilmente possuem qualquer outra faculdade de entendimento além de suas paixões. Mas entre os homens educados, há outras massas conceituais elaboradas até o nível do pensamento, chamadas "entendimento"<sup>252</sup>.

As representações provêm da experiência e do trato social. As massas de representações poderão ser mais ou menos ordenadas. No ser humano educado, as associações estão mais ordenadas e consistentes que no ser humano inculto, onde essas representações são mais frouxas e menos concatenadas. A instrução é importante para ordenar, da melhor forma possível, as representações, que constuem o círculo de idéias do sujeito e, consequentemente, o seu caráter.

A assimilação de novas representações se dá pelo processo de *apercepção*, que inclui, de um lado, um novo objeto, uma idéia ou um conceito que chega ao sujeito; e, de outro lado, a massa anterior de experiências, já organizada, que esteve na consciência e permanece no campo do inconsciente, é denominada de "massa aperceptiva". A massa aperceptiva toma o novo dado, que chega ao entendimento, e o assimila, de tal forma que possibilita ao sujeito um novo entendimento da realidade.

Esse entendimento será tão diferenciado quanto for a massa aperceptiva de cada sujeito. Um sujeito com pequena massa aperceptiva, interpretará o novo fato, que se apresente a sua mente, dentro do seu limite; assim como um sujeito culto

---

<sup>252</sup> Johan Herbart citado por Frederick Eby, História da Educação Moderna, op. cit., p. 421.

interpretará esse mesmo fato com sua massa aperceptiva mais desenvolvida, o que, com certeza, possibilitará interpretações diferentes para esses dois sujeitos.

Essa construção do processo de assimilação de fatos, conhecimentos, conceitos, fora muito importante para Herbart, porque daí decorria a possibilidade de construir métodos de ensino e aprendizagem, especialmente para os jovens, que eram os sujeitos com os quais estava preocupado; desejava educá-los, formar o seu caráter, pela instrução. Necessitava de compreender como as massas aperceptivas eram formadas, para daí descobrir o meio de atuar para a sua construção.

A conexão de idéias novas com experiências e conhecimentos anteriores -- nos diz Eby --- era, para ele, a arte suprema. Pela união do novo ao velho, o "círculo de pensamento" é cuidadosamente organizado e desenvolvido num corpo de conhecimento dinâmico, compacto e logicamente relacionado. Assim é formada a base mental da qual surgirão interesses e desejos certos e os maus serão eliminados<sup>253</sup>.

Para a organização dos currículos, Herbart e seus discípulos, especialmente, Ziller e Rien, trabalharam com o conceito de *época cultural* e com as *espécies de representações* que devem se fazer presentes na mente humana.

Por época cultural, entendia-se que o sujeito individual passa por estágios de desenvolvimento semelhantes aos estágios pelos quais passou a humanidade.

Herbart reconhece três estágios de desenvolvimento do caráter do ser humano: a) estágio da sensação e da percepção, onde a emotividade é grande e onde a impulsividade e os caprichos da criança devem se dominados; b) estágio da memória

<sup>253</sup> Frederick Eby, op. cit., p. 422.

e imaginacão, quando a criança responde à formação sistemática; c) estágio de julgamentos e pensamentos conceituais, quando a vontade é formada pela instrução.

A humanidade, na sua seqüência histórica, teria passado por essas diferentes experiências e é nelas que Herbart encontrava a fonte para a educação social e moral que apontava como fim da atividade educativa.

Em função disso, Herbart e seus seguidores deram muita atenção à História e à Literatura como fontes de conteúdos educativos, desde que estes possuíssem mais conteúdos éticos e morais que os conteúdos originários das diversas ciências naturais. Herbart utilizou-se da *Odisseia*, de Homero, como material educativo em suas atividades de ensino assim como em suas indicações para a ação docente. Posteriormente, seus discípulos organizaram currículos, envolvendo, inclusive, a literatura moderna.

Como já afirmamos anteriormente, as representações da mente provêm, segundo Herbart, da experiência das coisas e do intercâmbio social e das relações entre as pessoas. São essas as espécies de representações que formam.

A experiência começa com o contato direto com os objetos. Contudo, quando a criança vem para a escola, sua massa aperceptiva é bastante frágil e cheia de lacunas. A instrução, então, deverá trabalhar para suprir essas carências, colocando o aluno em contato com uma gama mais ampla de objetos. Além disso, importa que a mente da criança reelabore as

representações, saindo do nível da percepção para atingir o nível da elaboração universal.

A segunda fonte do conhecimento, o intercâmbio social, é mais importante para Herbart, porque nele está a fonte educativa para o desenvolvimento intelectual e moral. A história e a literatura são as principais fontes destes conteúdos, desde que a primeira retrata a conduta dos homens e a segunda os resultados da imaginação, onde estão expressos os conflitos que se dão na vida humana. Tanto uma como outra conscitam o sujeito a desenvolver o sentimento e o julgamento moral, a partir de situações concretas da vida.

Para processar, a assimilação das novas representações ensinadas no processo educativo, Herbart propôs um *método* em quatro passos formais — clareza, associação, sistema e *método*<sup>254</sup> — que, posteriormente foram reelaborados por seus discípulos em cinco passos, que são conhecidos como os "cinco passos formais" de Herbart: preparação, apresentação, associação, generalização, aplicação. O primeiro passo proposto por Herbart foi dividido em dois na formulação dos discípulos: "clareza" corresponde a preparação e apresentação; "associação" corresponde à associação; "sistema" à generalização; e "método" à aplicação.

Esses cinco passos formais tinham por objetivo, tomando por base sua concepção de educação pela instrução, possibilitar que os jovens assimilassem as novas

<sup>254</sup> Em Lourenzo Luzuriaga, *Antología de Herbart*, Buenos Aires, Editorial Lozada, 1946, p. 72-76, encontra-se um texto de Herbart selecionado do *Esboço para um Curso de Pedagogia*, onde está uma exposição relativamente detalhada dos quatro passos de Herbart.

representações, de forma que superasse a velha fórmula de reter na memória a informação nova, sem processá-la na mente. Com isso, o professor também teria um parâmetro para planejar inteligente e adequadamente o ensino. Professor e aluno se beneficiariam de suas concepções e proposições.

O primeiro passo do ensino é o da *preparação*, através do qual se trabalha para que as massas aperceptivas, relativas ao conteúdo novo que se vai trabalhar, sejam trazidas à consciência, de tal forma que possam ser utilizadas na assimilação do novo conteúdo. Nesse momento o professor deverá dirigir a retomada dessa massa aperceptiva, de tal forma, que ela signifique motivação para que os alunos estejam atentos aos novos objetos, conceitos e juízos que serão expostos para serem assimilados. O passo da preparação traz à consciência do aprendiz aqueles elementos culturais que já possui e que possibilitarão a assimilação do novo. Trata-se de avivar as massas aperceptivas.

O segundo passo é a *apresentação clara* do conteúdo a ser assimilado pelo aluno, de tal forma que possa apreendê-lo de modo completo. Importa aqui utilizar-se de dados concretos e experenciais para que as representações cheguem aos alunos, a menos que essas percepções já pertençam às suas experiências existenciais. A clareza na apresentação é fundamental para que o aluno apreenda aquilo que está sendo exposto.

Herbart, como vimos, denominou os dois primeiros passos de "clareza" e insistia que, neste passo, era importante

o uso de objetos concretos para que os alunos tivessem precisão do elemento novo que iam assimilar.

*Associação* é o terceiro passo. Então, as representações novas são assimiladas às anteriores; verificam-se as semelhanças e as diferenças, de tal forma que a nova idéia tome o seu lugar na mente. Este passo exige a comparação como procedimento lógico.

A *generalização*, como quarto passo formal do método de ensino de Herbart, indica que permanecer no individual concreto das representações ajuda muito pouco para a formulação abstrata da mente. A generalização possibilita elevar a mente para níveis mais complexos e abrangentes do entendimento, de tal forma que as novas representações se articulem com as representações anteriores, dando lugar a entendimentos mais universais sobre os objetos.

Por último, a *aplicação* que é o exercício do conhecimento adquirido, pelo seu uso. O uso do qual aqui se fala não se refere ao útil, mas sim, à incorporação do novo conhecimento à mente de tal forma que possibilite o seu uso em novas circunstâncias, ou seja, refere-se ao funcionamento da mente. A exercitação e o seu uso no processo de aquisição de novas representações é a garantia para que a mente não fique sobrecarregada de informações. As que não estiverem sendo utilizadas serão esquecidas.

Neste quinto passo, aparece a possibilidade imediata da avaliação e do controle do aprendido, devido ao fato de que os exercícios exigem a sua correção, tanto sob o aspecto de

verificar o que foi feito pelo aluno, assim como sob o aspecto de superar os erros cometidos.

Com esses cinco passos, o professor possuia um instrumento teórico que lhe possibilitava dirigir a atividade de ensino, de tal forma que o aluno recebesse a instrução, formando-se como um sujeito culto e, por isso, no ver de Herbart, com condutas moralmente corretas.

Essa rápida passagem pela concepção pedagógica herbartiana nos mostra que o pedagogo estava centrado na efetiva formação dos jovens. Importava que os atos fossem interiorizados e, para isso, se fazia necessária a disciplina com consentimento interior e cultura como compreensão do mundo.

Em sua concepção pedagógica, o disciplinamento está presente ainda, mas já com nuances diferentes. Já não é mais o disciplinamento externo e itermitente, coercitivo. Importa para ele um disciplinamento, com consentimento da vontade. O governo externo, pela vigilância, pela ameaça, ainda é admitido, mas como um recurso excuso, portanto, como menos apropriado à verdadeira formação do caráter do jovem.

A proposta pedagógica de Herbart, em parte, se assemelha às propostas das pedagogias anteriormente estudadas; porém, em muito, se distancia delas. Assemelha-se na medida em que propõe a formação do caráter por um disciplinamento pensado de fora: a criação do círculo de idéias, através da aquisição de massas de representações. Um disciplinamento, ainda que pela instrução. A formação do caráter dependia do "círculo de idéias" que se quizesse implantar na mente e, consequentemente,

nas condutas do educando. Porém, difere das pedagogias anteriores, na medida em que propõe a formação do caráter, tendo como base o consentimento interior do educando. As pedagogias anteriores valorizavam muito a coação externa.

Herbart percebeu que os conceitos, desde que assimilados, interferem na formação do caráter de quem os assimila; porém, parece que atribuiu valor excessivo ao seu poder de conduzir à conformação da conduta do educando. Os fatores afetivos, emocionais e axiológicos sofrem uma elaboração mental, assim como sofrem interferência desse fator, porém eles têm características próprias. Não é a mente que, por si, os determina.

### **3.3. Avaliação da aprendizagem e concepção pedagógica em Herbart**

No contexto da concepção pedagógica herbartiana, tendo em vista a educação do ser humano, através da instrução, dá para entender que a questão da avaliação da aprendizagem deveria se fazer presente, ainda que não se encontre na *Pedagogia Geral* tratamento específico da questão, como já falamos anteriormente. Não haveria como desenvolver um currículo para formar o homem culto sem saber se ele estava sendo formado ou não. Como se saberia que as massas aperceptivas, e pois o círculo de idéias, estava se constituindo, sem procedimentos de avaliação?

Herbart não possui uma concepção de desenvolvimento do educando; a teoria do desenvolvimento psicológico não havia, em sua época, ganhado os foros de cidadania; porém, possui uma concepção da formação do homem culto pela integração de novas representações --- objetos, conceitos, julgamentos ---, através do processo de assimilação por associação. Isso leva a entender que o que importava saber, num possível processo de avaliação, não seria a elevação do nível de consciência e organização do entendimento, mas sim se as novas representações haviam sido incorporadas pelo aluno, através do processo de associação. Caso isto estivesse ocorrendo, deveria, consequentemente, dentro da concepção herbartiana, estar ocorrendo também a modificação do caráter; portanto, o processo educativo. O aluno deveria incorporar novas representações e isso, a avaliação poderia e deveria identificar..

Nesse contexto, é possível imaginar e deduzir que a avaliação estaria posta a serviço dos fins educativos; para que fossem atingidos.

O que expusemos acima sobre um possível significado positivo da avaliação da aprendizagem na pedagogia herbartiana é uma dedução, pois, como pudemos observar nas considerações que fizemos sobre avaliação da aprendizagem em Herbart, pouco, ou quase nada, o autor trabalhou sobre essa questão; e o que expôs, de certa forma, desqualifica o que se fazia, em sua época, com exames como uma ritualística externa ao sujeito.

A rápida crítica herbartiana aos exames realizados como um fator externo do processo educativo, demonstra que

eles, como eram realizados, eram de pouca valia para a formação propriamente dita do educando. Sua crítica era coerente com o pensamento e a proposta pedagógica que formulara.

Herbart desejava a formação do jovem pelo convencimento interior, pois só este fator poderia ser parâmetro e fundamento de escolhas posteriores na vida adulta.

Entre os pedagogos tradicionais, Herbart é o mais aberto a um uso dos exames de uma forma menos coercitiva. O governo externo, para ele, não era uma mediação significativa na educação, desde que não formava o caráter de dentro do sujeito; a disciplina, sim era importante, mas a disciplina como consentimento interior. Por isso, uma disciplina obtida sob a ameaça e o medo como entre os jesuítas e como para Comênio, de nada servia, no ver de Herbart. O disciplinamento não está ausente na pedagogia herbartiana; afinal, seu objetivo era oferecer condições para formar o caráter do jovem, segundo um padrão cultural. Porém, é um disciplinamento pelo convencimento e pelo consentimento.

Hoje sabemos que essa disciplina imposta também forma o caráter, porém um caráter submisso, dócil e útil aos anseios da "ordem" vigente. A disciplina, pois, foi um elemento que atravessou as pedagogias denominadas tradicionais, porém, ela tem um sentido diverso para Herbart.

#### **4. Considerações finais sobre a pedagogia tradicional: avaliação da aprendizagem escolar e propostas pedagógicas**

A avaliação da aprendizagem escolar, no contexto da Pedagogia Tradicional, revela-se articulada com as propostas pedagógicas que compõem esta corrente. Cada pedagogia, a seu modo, articulou uma perspectiva para a avaliação da aprendizagem como um instrumento disponível para a busca dos objetivos em função dos quais fora formulada. O fator que preside estas pedagogias é a assimilação da cultura, a formação da mente, a ordem, a disciplina e o esforço necessário, que todos devem exercitar, para que essa ordem seja assimilada e garantida. Portanto, elas estabeleceram, do ponto de vista do direcionamento pedagógico, uma "microfísica do poder", na medida em que, dentro de um determinado quadro doutrinário, definiram como deveriam ser as relações entre os atores do processo pedagógico escolar, tendo em vista a formação do caráter desejado. Como vimos, há nuances entre as pedagogias dos séculos XVII e XVIII, porém, de formas difenciadas, todas objetivam a formação do caráter do jovem adaptado a um determinado modelo social.

A escola e o currículo, nessas pedagogias, foram logicamente organizados, de tal forma que o educando convivesse com esse círculo doutrinário, essa ordem e com essa disciplina para que, através do esforço, assimilasse conceitos, ordem e

disciplina como características internas de suas personalidades.

A cultura é importante como veículo da conduta axiológica: os jesuítas pretendiam formar o cristão brilhante polemizador da fé cristã; Comênio pretendia formar o cristão sábio, virtuoso e piedoso; Herbart pretendia formar o cidadão moralmente correto dentro da sociedade civil, por meio da instrução. Em todas estas propostas pedagógicas, a cultura existente era importante como veículo de formação do ser humano, segundo um padrão a ser levado adiante e ao qual deveria conformar-se o educando.

Essa, aliás, é uma característica bem própria da época em que foram formuladas as pedagogias tradicionais. A pedagogia jesuítica situa-se historicamente no século XVI e a comeniana no início do século XVII, e Herbart situa-se no final do século XVIII e início do XIX, quando a ilustração havia se cristalizado e começava a expandir os seus efeitos. É próprio do Iluminismo a crença na razão como fonte de conhecimento e de poder. É de Francis Bacon, no *Novum Organum*, a expressão "conhecer é poder". A Idade Moderna, desde suas origens, esteve marcada por essa crença na razão, como um poder de desvendamento da realidade e de direção segura para a ação. O mercantilismo exigia as viagens marítimas e as conquistas; estas, por sua vez, exigiam ciência e tecnologia. Só a razão poderia dar esse poder ao ser humano. Não é sem significado que, nesse período, muito se discutiu e se formulou sobre o método de se obter um conhecimento certo e seguro. Bacon,

Galileu, Descartes, Hume, Newton, Rousseau, Vicco, Kant são exemplos de autores que pulularam o ambiente intelectual da época, discutindo e formulando questões relativas às possibilidades epistemológicas do conhecimento certo e seguro, que garantisse ao ser humano realizar os seus intentos.

O disciplinamento, como uma forma arcaica de ser frente à modernidade que emergia, sonhando com a ciência, com um novo modo de administrar o poder e com a valorização da subjetividade, foi uma característica fundamental das pedagogias tradicionais. A sociedade vivia suas próprias contradições: uma burguesia emergente, que inventava o novo, mas que, ao mesmo tempo, necessitava do arcaico para assegurar-se de benefícios pelos quais estava lutanto. A burguesia desejava o novo, mas o novo controlado e só para si. Necessitava, por isso, de um lado, de ter sujeitos que fossem dominados e submissos aos seus serviços e, de outro, necessitava dos próprios burgueses submissos (ainda que não dominados) aos seus anseios. Daí todos deveriam ser disciplinados nas almas e nos corpos para servir esse modelo de sociedade. Ao mesmo tempo, abertura e arcaismo.

Ainda que o tom geral das pedagogias que compõem a corrente da Pedagogia Tradicional tenham muito de semelhante no que se refere à ordem, disciplina, conteúdo, etc., elas possuem nuances que merecem ser destacadas. Os jesuítas prescreveram, com mais rigor, a questão de uma disciplina externa ao educando, imposta e administrada pela autoridade, hierarquicamente ordenada. Além da ministração de aulas e da

orientação dos exercícios, as provas e os exames fazem parte importante do ritual de formação dos estudantes. Os jesuítas necessitavam do controle; eles desejavam a restauração, seja do paraíso perdido através do pecado, seja da doutrina católica medieval, rompida com a Reforma. Comênio, por sua vez, não suprimiu, de forma alguma, a questão da ordem e da disciplina, do castigo e do prêmio, porém, é bem menos enfático que os jesuítas na questão do controle da doutrina e na administração centralizada e hierárquica da educação. A avaliação da aprendizagem prescrita em sua concepção de didática está mais articulada com o entendimento de que o que importa é garantir, em primeiro lugar, a efetiva educação da criança e do jovem; a promoção de uma série para a outra é uma consequência. Mas, nem por isso, é menos controladora que a pedagogia jesuítica. Os jesuítas centraram o controle tanto no processo como no produto; Comênio centrou mais no processo.

Herbart está centrado na formação do homem culto e moralmente comprometido e chega mesmo a questionar a validade dos exames se não estiverem postos a serviço da formação interior do educando, porque a ele não interessava o governo externo do ser humano, mas sim o "governo" interno, para a livre escolha dos valores moralmente corretos para o ser humano viver em sociedade. Contudo, não propõe a supressão dos exames. Somente questiona-os na medida em que sirvam de um ritual externo coercitivo sobre o estudante, sendo inútil do ponto de vista educativo. Parece que com a processo de cristalização da sociedade burguesa, o exacerbado controle externo também ia se

tornando arcaico; era preciso haver um novo modo de disciplinamento --- pelo consentimento.

A disciplina em Herbart, é necessária, mas necessita de vir do interior do educando, a fim de que seja eficaz. Os atos emergenciais de castigos e prêmios não são meios educativos fundamentais, devido ao fato de que não são permanentes e, por isso mesmo, não criam os hábitos (ou costumes, como diz), que são as condutas que foram formadas ao longo do tempo.

O que podemos concluir da avaliação da aprendizagem, no contexto da Pedagogia Tradicional, é que, do ponto de vista pedagógico, ela se apresenta como um instrumento do controle do aluno, através do esforço, para atingir os objetivos de perfeição religiosa ou moral, portanto, um instrumento a serviço das concepções pedagógicas estabelecidas. Propriamente, uma avaliação destinada a estimular e garantir o esforço do estudante para atingir os objetivos propostos: a formação do cristão brilhante e defensor da fé cristão, entre os jesuítas; a formação do homem sábio, virtuoso e piedoso, em Comênio; e o homem moral e culto, em Herbart. Afinal, a formação de um caráter.

Porém, a orientação da prática da avaliação apresenta nuances conforme as configurações das propostas pedagógicas. A partir do estudo de cada uma delas, podemos observar que, entre as pedagogias tradicionais, a jesuítica é a que mais polariza a prática educativa através dos exames, utilizando-os inclusive, de modo descolado do processo ensino-aprendizagem, não só em

função da constituição das bancas examinadoras independentes da relação pedagógica professor-aluno, mas especialmente por fazer dos exames e seus resultados um fato supervalorizado e solene. As bancas, as datas e as formas de realizar os exames deveriam ser rigorosamente definidas; as normas de promoção foram minuciosamente delimitadas. Para tanto, os escolásticos deveriam estar de "olhos abertos" a essa ritualística e polarizados por ela de tal forma que envidassem esforços para ultrapassar a situação do melhor modo possível.

Com isso, a pedagogia jesuítica, mas, evidentemente, não só ela, abria flanco teórico para vários procedimentos da avaliação que, hoje, a partir de uma observação crítica, podemos considerar espúrios, tais como: a) a prática de realizar os procedimentos de avaliação em separado do processo ensino-aprendizagem; b) centrar a atenção em provas e exames e, consequentemente, na promoção de uma classe para outra; c) usar os procedimentos da avaliação como meios psicológicos de pressão sobre os estudantes, estimulando a competição pela valorização dos "melhores" e a desqualificação dos "mais fracos"; d) com uma consequência para a formação da personalidade do educando no que se refere à construção da auto-imagem (cada ser humano deve ser perfeito; só os "perfeitos", segundo os padres-católicos-jesuítas, seriam admitidos como bons); e) formação de uma personalidade submissa aos padrões esperados; para tanto, os exames apresentavam-se como meios de controle não só do esforço do educando, mas também dos conteúdos doutrinários.

A avaliação, através dos exercícios e disputas, foi valorizada, mas significativamente menos e sem a solenidade da outra. Hoje, no Brasil, praticamente nos sobram os resultados negativos da proposta de avaliação da pedagogia jesuítica, desde que o seu aspecto construtivo se faz ausente de nossas práticas.

A proposta comeniana de avaliação da aprendizagem é menos carregada na questão dos exames e mais atenta à questão do processo educativo propriamente dito. Porém, Comênio acentuou bastante o uso do medo como um fator importante no processo de criação do hábito da atenção entre os estudantes. O medo decorria de um julgamento negativo sobre a conduta do aluno, chegando até mesmo ao vitupério e ao castigo.

Herbart parece ter carregado menos sobre a questão dos méritos, no processo de ensino e aprendizagem. Insistiu mais na necessidade do consentimento interno do educando à disciplina. Nem mesmo teve um cuidado especial, em sua *Pedagogia Geral*, com a avaliação da aprendizagem.

Tendo presente, em síntese, as diversas nuances entre os propositores das pedagogias específicas entre as tradicionais, nos sobra, predominantemente, uma experiência de centrar a atenção nos exames, constituindo quase que uma "pedagogia dos exames", na medida em que polarizam a aprendizagem, assim como a utilização da avaliação da aprendizagem como uma mediação pedagógica descolada do próprio processo ensino-aprendizagem. Não é que a Pedagogia Tradicional não estivesse atenta à aprendizagem. Ela o estava; porém,

utilizou os exames como um modo de verificação de méritos fora do próprio processo ensino-aprendizagem. Infelizmente, os aspectos positivos dessas pedagogias, que se referiram aos cuidados com a aprendizagem satisfatória, foram se esfumando ao longo do tempo.

As pedagogias tradicionais, no seu todo, formam uma delimitação do disciplinamento psíquico dos educandos. Todas traçaram um modo (portanto, um saber) de delimitar o caráter a ser formado pelo educando. Com nuances variadas, como vimos, cada uma das pedagogias propôs um "design" do caráter desejado (a configuração doutrinária) e um "design" das ações, das relações e dos modos de ser para a construção desse caráter. Elas traçaram uma microfísica das relações de poder necessárias para a construção do sujeito necessário à sociedade, com a qual estavam comprometidas.

As pedagogias de cunho religioso e situadas em fins do século XVI e no decorrer do século XVII foram aquelas que propuseram os mais sofisticados meios de coação externa; e, entre elas, as católicas foram as mais rígidas. No caso, a pedagogia jesuítica serviu de matriz para muitas outras.

Todas, ao seu modo, contribuiram para o padrão burguês de educação, que deseja todos submissos aos seus anseios. Contudo, as mais rígidas foram, parece, as mais úteis no momento em que a sociedade burguesa se constituía de modo emergente. Era a manifestação da luta pelo novo, mas (hoje, visto historicamente) de um novo controlado; não um novo livre.