

404

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
DOUTORADO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:
SENDAS PERCORRIDAS**

CIPRIANO CARLOS LUCKESI

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

Biblioteca MA-PUC/SP



100181058

VOLUME II



SÃO PAULO, 1992

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA: FORMAÇÃO DA DISCIPLINA INTERNA

A denominação de *Escola Nova* foi dada ao movimento pedagógico, configurado no final do século XIX e início do XX, que emergiu como um conjunto de iniciativas e experiências educativas com a finalidade de dar nova direção às práticas escolares, por oposição aquilo que vinha ocorrendo nas escolas e que foi denominado, em seu conjunto, de escola tradicional, em termos de direção filosófica, conteúdos, práticas de ensino-aprendizagem e organização escolar.

A Escola Nova representa a busca de novos fins e novos meios para proceder a educação no seio da escola¹, respondendo aos anseios e às necessidades da sociedade que estava se cristalizando nesse momento histórico.

¹ Lourenço Filho em *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, São Paulo, Edições Melhoramentos, 1933, 3a. ed., p. 116, esclarece o quanto a Escola Nova trazia de complexidade na sua formulação, na medida em que pretendia mudanças nos objetivos e nos fins da prática educativa: "O que complica, justamente, o problema da escola nova é a alteração, a um tempo, dos fins e dos meios, o problema de uma nova concepção de vida e o de um novo método".

A. M. Aguayo, em *Filosofia y Nuevas Orientaciones de la Educación*, diz que o desenvolvimento industrial é o fator fundamental que exigiu da sociedade, naquele momento, a busca de novas perspectivas para a educação². De fato, o final do século passado e o início deste esteve marcado tanto pelo assentamento do processo de industrialização como pelo nascimento do uso do meio financeiro como recurso de crescimento econômico.

Nesse período, a sociedade burguesa, vitoriosa na Revolução Francesa, já se encontrava mais assentada em seu modo de ser e o capitalismo ganhava nova faceta. Enquanto até o último quartel do século XIX, a sociedade capitalista retirava seu lucro, propriamente, dos resultados da produção industrial, daí para a frente, o processo de obtenção de lucros decorrentes da operação financeira toma o seu lugar ao lado da operação industrial. Antes os bancos dependiam das indústrias; desse momento em diante, é a indústria que passa a depender dos bancos. Iniciou-se, por esse período, o que, em economia, se denomina de capitalismo financeiro.

Por outro lado, manifestações gerais de modificação da sociedade e da ciência trouxeram "ventos novos", que exerceram papel visível no redirecionamento da educação em geral e das práticas educativas escolares, em particular.

² A. M. Aguayo, *Filosofia y Nuevas Orientaciones de la Educación*, Habana, Cultural S.S., 19562, p. 130: "O fator mais decisivo nas novas orientações pedagógicas foi, como dissemos antes, o caráter de nossa civilização industrial, que transformou profundamente as idéias e aspirações da sociedade contemporânea". Observação: Toda vez que citar este livro de Aguayo, o faremos em tradução livre para o português.

A Europa parecia entrar em crise pelo seu próprio movimento social. A segunda metade do século XIX foi marcada por intensos movimentos sociais, tais como a Revolução de 1848, na França, liderada pela classe operária nascente; o golpe de estado de Luiz Napoleão, na França, em 1852; a Comuna de Paris, em 1871, centrada na tomada de Paris pelos operários organizados; a junção entre Alemanha e França, na luta contra os operários que haviam tomado Paris, com vantagens para a Alemanha, sob a direção de Bismark.

A emergência de novas perspectivas científicas voltadas para a vida humana exigiam novas formas de agir: a neurologia passou a dar atenção específica aos deficientes neurológicos; a psicologia nasceu como ciência para tratar do ser humano a partir do empírico e não mais a partir do metafísico, como fora a psicologia racional clássica; a psicanálise descobriu o mundo do inconsciente e os tratamentos analíticos para as neuroses; sem falar nas novas concepções da ciência e da sociedade, marcadas pela introdução da questão do tempo como um dos fatores constitutivos do real (Charles Darwin com a teoria da evolução biológica, Karl Marx e Friedrich Engels com a teoria materialista dialética da sociedade).

No que se refere à pedagogia da Escola Nova, além da influência de fatores gerais, importa estar atento para o fato de que a psicologia diferencial e o atendimento individualizado de crianças deficientes trouxeram recursos metodológicos específicos. Não podemos nos esquecer que Maria Montessori e Ovídio Decroly, dois epígonos do escolanovismo, eram médicos

neurologistas que cuidavam de crianças deficientes, cujos métodos tiveram origem nessas atividades e, posteriormente, sendo adaptados às necessidades das crianças não deficientes.

Além do mais, descobriu-se que a educação escolar, que vinha sendo praticada para formar "faculdades" específicas da psique humana, não atendia às necessidades existentes na sociedade daquele momento, no que se referia aos seus anseios e carências, daí decorrendo a importância de se estabelecer uma nova perspectiva para a prática pedagógica, centrada na ação e na subjetividade, e, em consequência, menos centrada na relação externa de autoridade, assim como menos centrada na formação intelectual formalista. Os escolanovistas centraram fogo na escola tradicional não só na discussão teórica, mas especialmente através de novas práticas e de novos métodos. Manacorda lembra que os críticos mais radicais da escola tradicional foram os escolanovistas⁹.

Aliás, quando as diretrizes da Escola Nova se estruturaram, em fins do século XIX e inícios do XX, muitos precursores já haviam exercitado e/ou tornado público os resultados de suas reflexões ou de suas práticas pedagógicas. Assim, Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), situam-se entre os teóricos que podem ser considerados precursores do movimento educacional que denominamos de Escola Nova; mas, sobretudo, experimentos

⁹ Mario Alighiero Manacorda, *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, São paulo, Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1989, 2a. ed., p.305-306: "Os representantes destas tendências (escolanovistas) são os críticos mais radicais da escola e da educação tradicionais. (...) Contra esse domínio de uma pessoa sobre outra, contra esse "adultismo" de sempre, que nega toda autonomia da criança como pessoa humana, apela-se precisamente a uma nova ciência, a psicologia com todas as suas ramificações".

renovados de educação já haviam sido feitos na Inglaterra, França e Alemanha⁴, quando a concepção teórica da Escola Nova ganhou seus contornos definidos.

Ela emergia como resposta às novas necessidades da sociedade assim como consequência dos novos tempos da civilização, caracterizada, no caso, pelo movimento econômico, político e científico da Europa.

Manacorda, em seu livro *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, nos diz que a Escola Nova é expressão de duas perspectivas histórico-sociais da Idade Moderna --- o trabalho como fator educativo e a atenção ao processo psicológico da criança. O trabalho como fator educativo emergira da própria prática da sociedade burguesa moderna e a psicologia científica do próprio processo moderno de tratar cientificamente os fenômenos humanos, entre eles a "alma". Esses dois elementos se fazem presentes nas escolas novas, com características bem específicas; o trabalho, sim, mas não o trabalho industrial; o trabalho como ação formadora; a psicologia infantil como suporte da formação da subjetividade, assim como suporte científico das condutas didático-metodológicas.

⁴ Escola de Ysnaia Poliana, de Conde Leão Tolstoi, na Rússia; a Escola de Shantiniketan, de Rabindranath Tagore (1861), na Índia; na Inglaterra, a Escola de Rugby, de Thomas Arnold e a New School (1889), de Cecil Reddie; na Alemanha, sob a influência de Cecil Reddie, foram criados os "Lares de Educação no Campo" (1898), por Heman Lietz, assim como, mais tarde, foram criadas: a "Comunidade Escolar Livre" por Gustavo Wynecken, a "Livre Comunidade Escolar e de Trabalho", criada por M. Luzerke; na França, as "écoles des Roches" (1899), criada por Edmundo Demolins, seguindo-se a ela "école d'Ile-de-France" (1901) e "College de Normandie" (1902); nos Estados Unidos da América do Norte, "University Elementary School" (1904), criada por John Dewey, a "Horace-Mann School", criada na Columbia University. A expansão das escolas novas se deu para outros países, como Bélgica, Itália, Japão.

Abordando a Escola Nova, Manacorda lembra que esses dois fatores atravessaram a renovação pedagógica que se estabeleceu nos finais do período dos Oitocentos e início dos Novecentos:

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado "escola", em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo, é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências "ativas". Esses dois aspectos tem entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora essas duas exigências sejam divergentes (...). Esses dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América⁵.

Comparando o significado dos dois elementos --- trabalho e educação ativa ---, no processo da Escola Nova, esclarece:

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos que ora se ignoram, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna "descoberta da criança". O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir "de acordo com a máquina", precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução da sua psique, solicitando a educação sensorio-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pela indústria ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente⁶.

E, ainda, clareando o seu entendimento específico das escolas novas, expressa:

⁵ Mario Aliguiero Manacorda, *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, p. 305.

⁶ Idem, *ibidem*.

Nas escolas "novas", a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de "ativas". São frequentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratórios, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança. Portanto, o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas. O próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática⁷.

Por último, arremata:

Psicologia e trabalho: sob este binômio podem ser organizadas as iniciativas das escolas novas que se multiplicam em toda parte e das quais estão repletos todos os manuais e enciclopédias pedagógicas⁸.

Ou seja, a pedagogia da Escola Nova articula-se com os elementos do seu tempo e busca abrir caminhos para a formação do ser humano de uma forma nova, livre, voltado para a sua subjetividade articulada com os elementos do meio ambiente material e social na qual se dava.

A Escola Nova se propunha a formar o ser humano de uma forma livre, independente, com uma disciplina interior. Para isso, necessitava de garantir e possibilitar a ação à criança, desde que é através dela que o ser humano se constrói a si mesmo.

Manacorda lembra que Maria Montessori, com outra motivação assim como com outro enfoque, volta a um tema que Marx tanto insistira -- "trabalhar com o cérebro e com as mãos" --- ao expressar: "Homens que têm mãos e não têm cabeça e

⁷ Idem, *ibidem*.

⁸ Idem, p. 307.

homens que tem cabeça e não tem mãos igualmente não tem lugar na comunidade moderna"⁹.

Nesse contexto, do ponto de vista pedagógico, propriamente dito, o eixo de atenção da prática pedagógica deixa de ser a exercitação das faculdades da inteligência e o disciplinamento externo do ser humano, como era na pedagogia tradicional, para ser o cuidado com os aspectos relativos aos sentimentos, às emoções e aos processos do conhecimento, assim como ao desenvolvimento e à dinâmica ativa da vida.

Em 1921, numa reunião do *Bureau International des écoles Nouvelles*, criado em 1899, por Adolphe Ferrière, com sede em Genebra, foram aprovados os princípios diretores das Escolas Novas em 29 pontos, divididos em três áreas --- organização geral; formação intelectual; e, educação moral, ética e religiosa --- que caracterizam bem o duplo fundamento da pedagogia nova. Os princípios são os seguintes:

- *sobre a organização geral*: (1) são laboratórios de pedagogia prática; (2) internatos de tipo familiar; (3) estabelecem-se no campo; (4) aplica-se o sistema chamado boarding-house; (5) adota-se a co-educação; (6) são obrigatórios os trabalhos manuais, de preferência a carpintaria; (7) e as práticas agrícolas e avícolas; (8) ao lado dos trabalhos manuais, concede-se tempo para os trabalhos livres; (9) ginástica natural, jogos e desportos; (10) acampamentos e excursões.

- *concernentes à formação intelectual*: (11) rejeita-se a escola memorista e se apoia na formação do espírito crítico pela aplicação do método científico: observação, hipótese, comprovação e lei; (12) respeita-se e cultiva-se a vocação dos alunos; (13) ensino ativo e objetivo, baseado nos fatos, na experiência assim como na atividade pessoal; (14) decidida importância ao desenho e às matérias expressivas; (15) o ensino se baseia nos interesses das crianças; (16) ensino individualizado; (17) socialização de todas as atividades da escola; (18) horário matutino de preferência para as atividades de ensino que sejam coletivas; (19) devem ser estudadas poucas matérias por dia, mas buscando as relações com as outras; (20) poucas matérias por mes ou por trimestre;

⁹ Idem, *ibidem*.

- sobre educação moral, estética e religiosa: (21) a autoridade externa é substituída por uma prática gradual do sentido moral, crítico e da liberdade; (22) autonomia escolar mediante organização de repúblicas escolares ou monarquias constitucionais; (23) as recompensas fortalecem o espírito criador e de iniciativa; (24) os castigos devem induzir racionalmente a criança à sua melhoria moral e cívica e atendimentos dos objetivos necessários; (25) a emulação é o resultado de comparar o trabalho anterior com o trabalho presente de cada criança; (26) a escola deve ser um ambiente agradável; a ordem e a higiene são as primeiras condições, o ponto de partida; (27) música coletiva, canto coral e orquestra; (28) vinculação da educação moral com a intelectual, estética e religiosa; (29) tolerância religiosa¹⁰.

A pedagogia da Escola Nova, comparada à pedagogia tradicional, representa um salto do formalismo para a vida; da imposição externa para o crescimento interior, do disciplinamento externo, imposto e controlado de fora, para uma disciplina pessoal, interna e formada de dentro do sujeito; um salto de prescrições metafísicas para a observação e a vivência do mundo presente. Se, politicamente, a pedagogia da Escola Nova possui uma solução de contiguidade com a pedagogia tradicional na medida em que expressa um modo liberal-burguês de ser, é um salto do ponto de vista humano, enquanto oferece às crianças oportunidades de descobrirem-se a si mesmas enquanto seres que vivem e constroem a sua experiência e vida, com compreensões, sentimentos e emoções próprias, aprendendo independência e, pois, reciprocidade.

Enquanto a pedagogia tradicional, junto com os séculos XVII e XVIII, inventou a disciplina externa, a pedagogia escolanovista, junto com os acontecimentos emergentes dos inícios do século XX, inventou, junto com o processo

¹⁰ Síntese feita por Francico Larrojo, *História Geral da Pedagogia*, vol. II, p. 720-721.

social, e trabalhou para que a disciplina passasse a ser uma atitude interna do ser humano:

A disciplina --- define Maria Montessori --- não é pois um fato, senão um caminho que conduz a criança a adquirir, com precisão que poderíamos chamar científica, o conceito de *bondade*. Além disso, *o faz gostar dos supremos gozos* que resultam da *ordem interior*, que vai se estabecendo em seu espírito à medida que avança na conquista daquele alto fim (grifos no original)¹¹.

Fazendo uma crítica à prática escolar disciplinar tradicional e hegemônica nas escolas do seu tempo, expressa de forma enfática o seu significado e a necessidade de uma mudança de direção:

Temos as crianças, na escola, comprimidas entre esses instrumentos degradantes do corpo e do espírito que são os bancos, os prêmios e os castigos exteriores, a fim de submetê-las à disciplina da imobilidade e ao silêncio. Para levá-las aonde? Desgraçadamente para conduzi-las sem propósito nem finalidade determinada.

Trata-se somente de fazer penetrar mecanicamente em suas inteligências o conteúdo de programas que foram elaborados nos ministérios e imposto pela lei.

Oh! Diante de tal esquecimento da vida que se desenvolve em nossa posteridade, há necessidade de inclinar a cabeça e cobrir o rosto com as mãos para ocultar nossa vergonha.

Verdadeiramente, hoje se impõe uma reforma dos métodos de educação e instrução, e quem lute por esta causa, lutará por uma regeneração da humanidade¹².

Essa disciplina interior deverá ser adquirida pela ação, não mais pela imobilidade imposta de fora, não mais pelo

¹¹ Maria Montessori, *El Metodo de la Pedagogia Cientifica*, Casa Editora Araluca, Barcelona, s/d, p. 323. O texto que estamos utilizando é a tradução espanhola da terceira edição italiana da obra da autora, que fora publicada pela primeira vez em 1909 e revista nas edições subsequentes. Não há data no texto espanhol, porém, pelo que se pode perceber nas entrelinhas, a revisão que saiu na terceira edição italiana deve ter ocorrido em torno de 1930. Abaixo, em algumas notas, citaremos uma tradução brasileira deste livro, porém esta edição espanhola possui elementos revistos que não se encontram naquela. Faremos as citações em tradução livre para o português.

¹² Idem, p. 32.

adestramento, mas sim pela atividade, que é o meio pelo qual o ser humano se faz a si mesmo. "Como obter a disciplina em uma classe composta de crianças em liberdade", pergunta Montessori. E ela mesma responde:

No nosso sistema temos certamente um conceito distinto de disciplina. Se a disciplina se funda sobre a liberdade, deve necessariamente ser ativa. Não se pode dizer que um indivíduo é disciplinado se se o converte em um ser silencioso como um mudo ou imóvel como um paralítico. Este é um indivíduo aniquilado, não disciplinado.

Nós chamamos de disciplinado um indivíduo que é dono de si e que pode, portanto, dispor de si mesmo quando for necessário seguir uma linha de conduta.

Esse conceito de *disciplina ativa* não é fácil de ser entendido nem de ser obtido, porém, encerra um elevado princípio *educativo*, bem distinto da coerção exercida até o presente, absoluta e indutível, para manter a imobilidade.

A mestra necessita de uma técnica especial para conduzir a criança a uma disciplina desta natureza, disciplina que o acompanhará por toda vida, com a qual avançará indefinidamente para a perfeição. (...)

Para isso é preciso evitar rigorosamente deter os *movimentos espontâneos* e renunciar ao nosso costume de obrigar os meninos a realizarem atos por imposição da própria vontade; a menos que se trate de atos inúteis ou prejudiciais, pois estes devem ser sufocados e destruídos (grifos no original)¹².

Apesar de sua abertura para uma nova forma de disciplina, nem mesmo Montessori se viu livre da necessidade de determinar que algumas atitudes devessem ser "sufocadas e destruídas". Mais à frente teremos oportunidade de verificar como a pedagoga entende essa atitude.

Dewey não foi tão enfático como Montessori em suas considerações negativas sobre o disciplinamento externo, mas, nem por isso, menos consistente:

¹² Idem, p. 51-53.

É impossível uma direção puramente exterior. O ambiente, no máximo, pode fornecer estímulos para provocar respostas. Estas respostas procedem das tendências já possuídas pelo indivíduo. Mesmo quando se intimida uma pessoa com ameaças para fazer alguma coisa, essas ameaças produzem efeito unicamente porque a dita pessoa já tem o instinto do medo. Se não o tiver, ou se, caso o tenha, souber dominá-lo, a ameaça não produzirá maior efeito do que a luz para fazer que uma pessoa sem olhos veja alguma coisa. Ao mesmo tempo em que os costumes e as normas dos adultos proporcionam estímulos que tanto dirigem como provocam a atividade dos mais novos, estes, afinal de contas, contribuem para a direção que os seus atos tomam. Pode-se estritamente dizer que intimamente eles não podem ser coagidos com alguma coisa. Desprezar esta circunstância equivale a deformar e perverter a natureza humana. Tomar em consideração a contribuição dos instintos e hábitos dos dirigidos importa em dirigí-los economicamente e sabiamente. Para falar mais precisamente --- toda direção é apenas redireção; ela modifica o rumo da atividade que já fluía, por outra álveo. A não ser que se conheçam as energias que já se acham a operar, toda tentativa para dirigir se tornará quase infalivelmente inútil¹⁴.

A pedagogia da Escola Nova, no seio e entre as diversas determinações e configurações da sociedade contemporânea, traça uma nova direção para a disciplina --- um caminho para que o educando se autoconstrua pela ação.

Vale a pena ainda lembrar que a pedagogia da Escola Nova acentua a produtividade metodológica, que é uma das invenções da sociedade moderna. Para uma produção consistente, havia necessidade de ordenação racional dos atos. Comênio, na *Didática Magna*, já propunha modos metodológicos para um ensino eficiente, sem fadiga e com economia de tempo, ou seja, a racionalização metodológica¹⁵. A pedagogia da Escola Nova, como todas as pedagogias modernas, também trabalha muito nessa direção. Ela necessita de estabelecer um método novo para que a criança cresça livre. Afinal, a descoberta do método é uma

¹⁴ John Dewey, *Democracia e Educação*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959, 3a. ed. p. 27-28.

¹⁵ Aliás, os séculos XVII e XVIII são marcados pelas questões metodológicas no que se refere à filosofia, à ciência, à educação; basta lembrar Galileu, Descartes, Francis Bacon, Giovanni Battista Vicco, Immanuel Kant, ... e as pedagogias que já abordamos no capítulo anterior.

necessidade. Sem ele, não se chega a canto nenhum com eficiência. Importa ter presente a que ele serve.

Com tais características, a Escola Nova, tanto no que se refere as suas posições teóricas como no que se refere à sua prática, manifesta-se bastante diferente da escola tradicional no que se refere à administração do poder, no espaço micro. Em sua proposta e em sua prática, a Escola Nova pretende propor e realizar um modo democrático de ser, onde o poder não é centrado na mão do educador e por ele exercido. Mais que isso, as práticas pedagógicas são prescritas e devem ser executadas, tendo como centro o educando e não o educador, como era a posição da escola tradicional.

Não poderemos dizer, é claro, que a Escola Nova é isenta de toda tentativa de administração do poder. Veremos, que os pedagogos, dentro de suas respectivas perspectivas propoem modos pelos quais as crianças, de alguma forma, sofrerão limitações e orientações, que deverão formar o seu caráter. Contudo, com absoluta certeza, o modo de propor e exercitar o poder pedagógico é completamente diferente da pedagogia tradicional. Aqui, ele está voltado para que o sistema de ensino e o educador criem as condições para que o educando possa, o mais livre possível, realizar sua vida, aprendendo com as ocasiões que lhe são postas.

Certamente que o meio ambiente preparado para o ensino já é uma limitação, mas nem se compara com as rígidas e estreitas prescrições contidas nas propostas pedagógicas tradicionais.

A avaliação da aprendizagem, de forma alguma, é posta como um modo de administrar o micro-poder. Ao contrário, ela é posta sempre na perspectiva de auxiliar o educando a crescer. O educador deve utilizá-la como um instrumento de trabalho que auxilia a orientação do educando para o seu desenvolvimento. No caso, o educando formará o seu caráter não pelo medo, mas sim pelo prazer (Montessori) ou pelo interesse (Dewey) da ação que realiza.

No que se segue, trabalharemos a questão da avaliação da aprendizagem escolar nas propostas pedagógicas de Maria Montessori e John Dewey, conforme anunciamos anteriormente. Ambos estão preocupados com a questão do crescimento e do desenvolvimento do educando, através da ação, como um ser integral.

Aqui, a avaliação da aprendizagem ganha uma conotação completamente diversa daquela que teve na pedagogia tradicional; lá, a avaliação era formalista, disciplinadora a partir do exterior, com uma tendência à desvinculação do processo de ensino-aprendizagem, autoritária; aqui, ela é dinâmica, articulada e a serviço do processo pedagógico de ensinar/aprender, construtiva de um disciplinamento interno, não autoritária. Não interessa mais impor e controlar de fora; é preciso que o educando aprenda e adquira os hábitos de dentro de si mesmo e, através disso, se torne autônomo, independente. A pedagogia da Escola Nova entende que há necessidades de indivíduos independentes, livres e criativos.

1. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Pedagogia de Maria Montessori: meio auxiliar do processo de educar a criança para o livre desenvolvimento

1. Maria Montessori e a Escola Nova

Maria Montessori, pedagoga italiana, nascida em 1870 e falecida em 1952, era formada em medicina e filosofia. Sua atividade inicial de médica (em torno de 1898) foi dedicada aos cuidados de crianças neurologicamente deficientes. Na Universidade de Roma foi responsável pelo encargo de escolher os pacientes do manicômio que deveriam ser submetidos ao ensino clínico. Foi aí que entrou em contato com as crianças idiotas, dedicando-se a estudar um modo novo pelo qual pudesse trabalhar para melhorar suas vidas¹⁶. Só em 1906, teve oportunidade de iniciar a execução de um antigo projeto de vida: aplicar as técnicas de trabalho com crianças deficientes no trabalho com crianças não deficientes. Ela mesma nos conta esse fato:

Entretanto, o meu mais vivo desejo era experimentar os métodos aplicados aos "atrasados", em uma classe de meninos normais, pois eu ainda não havia pensado nas escolas maternas.

Somente o acaso me trouxe ao espírito essa nova luz.

¹⁶ Em 1909, dizia ela: "Faz aproximadamente doze anos, sendo professora auxiliar na clínica de Psiquiatria da Universidade de Roma, tive ocasião de frequentar o manicômio, com a responsabilidade de escolher os enfermos que deviam ser submetidos ao ensino clínico. Desta maneira conheci e me interessei pelas crianças idiotas que viviam no mesmo manicômio". *El Método de la Pedagogia Científica*, p. 33.

Era no fim do ano de 1906. Eu voltava de Milão, onde tinha sido designada como membro do Juri para conferir prêmios da Exposição Internacional, na secção pedagógica científica e de psicologia experimental, quando fui encarregada pelo engenheiro Edouard Tolamo, diretor geral do Instituto dos *Beni Stabili* de Roma, da organização de escolas infantis da casa.

A idéia muito engenhosa de Tolamo consistia em recolher os meninos dos locatários da casa, entre três e sete anos e reuni-los em uma sala, sob a direção de uma professora que residiria na própria casa.(...)

A primeira escola deveria ser fundada em janeiro de 1907, em um grande prédio popular, do bairro São Lourenço, de quase mil locatários. Neste mesmo bairro, o Instituto possuía, já, cinquenta e oito imóveis e Tolamo dizia que, brevemente dezesseis escolas seriam fundadas em casas.

Esta escola especial havia sido batizada pela Sra. Olga Lodi, minha amiga e de M. Tolamo, com o nome encantador de "Casa dos Meninos" e a primeira foi inaugurada, sob este nome, em 6 de janeiro de 1907, a rua dos Marsi, 58, e confiada aos cuidados de uma professora, sob a minha responsabilidade¹⁷.

A partir desta primeira "Casa", muitas outras foram criadas¹⁸ e Montessori, com sensibilidade, foi construindo sua compreensão, assim como elaborando sua concepção de educação da criança, aos poucos apresentada em conferências e livros. Em suas obras, são múltiplas as vezes em que se reporta a estas escolas iniciais como a fonte de suas observações, elaborações teóricas e soluções práticas a respeito da educação das crianças normais. É a própria Montessori quem testemunha isso:

¹⁷ Maria Montessori, *Método da Pedagogia Científica*, Salvador, Ba, Oficinas Gráficas d'"A Luva", 1934, tradução de Alípio Franca, p. 19-20.

¹⁸ A primeira casa fora criada em 1906. "A 7 de abril de 1907, abriu-se uma segunda "Casa dei Bambini" no mesmo bairro de São Lourenço; e a dezoito de outubro se inaugurava a "Casa dei Bambini" do distrito obreiro da "Humanitaria", em Milão, ao mesmo tempo que a "Casa di Lavoro" da mesma sociedade, se encarregava da fabricação do material didático. A 4 de novembro seguinte, abriu-se outra "Casa dei Bambini" em Roma, para a burguesia, não já nos bairros populares, mas sim em edifício moderno, na rua de Famagosta, dos Prati di Castello; e rapidamente foram se difundido pelos países as "Casa dei Bambini". Maria Montessori, *El Metodo de la Pedagogia Científica*, p. 42.

Logo que tive uma escola de crianças à minha disposição, desejei fazer dela um campo experimental de Pedagogia Científica e de Psicologia Infantil¹⁹.

Assim se deu. Montessori trabalhou em suas escolas com crianças de três a seis anos de idade e fez delas o laboratório de sua observação e investigação pedagógicas, descobrindo os limites das práticas pedagógicas existentes, assim como os limites imediatos da ciência experimental para construção de seu trabalho pedagógico. Isto não quer dizer que abandonou a ciência experimental, mas sim que soube utilizar-se dela em função do objetivo que possuía. É interessante observar que Montessori tinha muita clareza dos limites da ciência experimental existente na área médica na sua contribuição para a pedagogia, especialmente como ela era utilizada dentro de uma compreensão antiga e disciplinadora da prática pedagógica:

Temos crido que, transportando para a escola, antiquada e que está em ruínas, as pedras do duro e árido experimento de laboratório, poderíamos reedificá-la. Mitos tem olhado para os portadores da ciência materialista e mecanicista com demasiada ilusão; e, precisamente por isso, temos seguido um falso caminho, que é necessário abandonar se queremos chegar a uma nova arte de preparar as gerações humanas²⁰.

Se queremos, pois, fazer uma tentativa de Pedagogia Experimental, não será conveniente recorrer às ciências afins, mas sim esquecê-las, para que a *mente virgem* possa proceder sem obstáculos a investigação da verdade no campo próprio e exclusivo da Pedagogia.

Não devemos, portanto, tomar como ponto de partida idéias preconcebidas sobre a psicologia da criança; devemos, sim, aplicar um método que nos permita alcançar a liberdade do menino, para poder deduzir sua psicologia da observação de suas manifestações espontâneas. Eu não tenho dúvida de que este método nos reserva grandes surpresas (grifos no original)²¹.

¹⁹ Maria Montessori, *O Método da Pedagogia Científica*, p. 23.

²⁰ Maria Montessori, *El Metodo de la Pedagogia Cientifica*, p. 18

²¹ Idem, p. 32.

Desde que começou a manifestar seu significado e seus efeitos, a expansão da experiência montessoriana se deu, inicialmente, para a Itália e para a Europa, e, depois, para os países de outros continentes. Todas as nações experimentaram, de uma ou de outra forma, a utilização de sua proposta pedagógica²², que é bastante específica, como veremos.

Maria Montessori é uma verdadeira escolanovista no espírito de sua proposta pedagógica, propondo um ambiente ordenado e disciplinado como meio de formar a criança livre com uma disciplina interior. O testemunho dela é suficiente para verificar como as características de seu método assemelham-se as características do escolanovismo em geral:

Nosso método rompeu com as velhas tradições: aboliu o banco, desde que a criança não deve estar quieta escutando as lições da professora; aboliu a cátedra, desde que a professora não tem que dar lições coletivas, necessárias nos métodos comuns. Este é o primeiro ato externo de uma transformação bem mais profunda, que consiste em deixar a criança livre para que aja segundo suas tendências naturais, sem nenhuma sujeição obrigatória nem programa algum, assim como sem os preceitos pedagógicos fundados nos princípios "estabelecidos por herança" nas antigas concepções escolásticas²³.

²² No prefácio da terceira edição italiana do "Método da Pedagogia Científica", Montessori revela a expansão do seu trabalho: "Nos mais distantes países, nos quais menos se poderia suspeitar que estivessem interessados nas coisas da Itália, estão, quicá, os centros mais importantes e eficazes, tais como, por exemplo, os diversos estados da Austrália, e Nova Zelândia; as Repúblicas da América Central, Colômbia e Panamá; o arquipélago, desde as Filipinas até a Ilha de Java. Não existem grandes continentes onde não estejam difundidas estas escolas: na Ásia, desde a Síria até as Índias, desde a China até o Japão; na África, desde o norte, Egito e Marrocos, até o extremo sul, no Cabo da Boa Esperança; nas duas Américas, Estados Unidos e Canada, como na América Espanhola. Até mesmo nas ilhas isoladas dos oceanos, como em Honolulu, na metade do caminho entre a Califórnia e a China, existem aquelas que reproduzem o espírito e a aparência material da escola italiana". *El Metodo de La Pedagogia Científica*, p. VI.

²³ Maria Montessori, *Manual Practico del Metodo*, Barcelona, Casa Editorial Araluce, 1939, p. 21. As citações deste livro, no decorrer desta tese, serão feitas em tradução livre do espanhol para o português.

Ela foi uma mulher do seu tempo, na medida em que, em sua obra pedagógica, seja na teoria seja na prática, revela as características da época: a ação (trabalho) como meio de formação, a atenção à psicologia infantil, a atenção à construção de um método que fosse eficiente para a obtenção do fim desejado.

1.2. Avaliação da Aprendizagem Escolar em Maria Montessori.

Maria Montessori aboliu, em suas experiências nas "Casas dos Meninos", as formas tradicionais de fazer avaliação através de provas e exames, diante do fato de que sua pedagogia estava destinada a criar condições para que as crianças se desenvolvessem a partir de seu crescimento interior, livre e independente. Para isso, era preciso ter cuidado especial com elas, ao invés de aprová-las ou reprová-las.

Lubienska de Lenval, reconhecida montessoriana, além de amiga pessoal da pedagoga, no texto que se segue, falando do educador que acompanha as crianças, deixa bem claro o quanto as provas e os exames não faziam sentido na proposta educativa de Montessori, devido ao fato de que, mais que abolir essas práticas educacionais, importava cuidar do trabalho e do desenvolvimento livre de cada criança:

O espírito vacilante da criança precisa de um apoio, de uma referência infalível, tão segura e tão discreta em seu gênero como o indicador das estradas de ferro para o adulto que quer tomar o trem.

Conseqüentemente, a missão do mestre será mostrar-se como animador e guia, abrir perspectivas novas, estimular, mas nunca reprimir nem opor obstáculo.

Assim como o médico é o protetor da vida física, o mestre é o protetor da vida espiritual da criança. Ora, o que acontece hoje? O mestre coloca a criança diante desta alternativa: se passares no exame, terás uma posição na vida; se fores reprovado, só te restará morrer. É a própria vida que está em jogo no exame. Algumas Escolas Novas tentaram substituir o exame por testes mentais. O processo difere, mas a ameaça permanece a mesma. É sempre um julgamento pronunciado sobre o conjunto das aptidões, segundo um dado arrancado arbitrariamente ao aluno em determinado momento.

Não há proveito algum em abolir as provas (exames ou testes). O que é preciso é mudar a maneira de ensinar: substituir o trabalho forçado pelo trabalho livre. Em nossas classes, o trabalho, feito de escolha e de esforço, é um exame contínuo, muito mais revelador que os exames ocasionais. Mas não assusta aos nossos alunos. Eles o apreciam, ao contrário, como se aprecia sempre a ocasião de mostrar a própria força e de recolher as provas do seu valor.

Para secundar a criança com eficácia, o adulto, em lugar de se conder da fraqueza do seu jovem discípulo, far-se-á o auxiliar de suas energias latentes; não procurará tornar-lhe a vida mais fácil, mas torná-lo, ele próprio, mais forte, para enfrentar as exigências da vida²⁴.

Essa longa citação manifesta que a pedagogia montessoriana está voltada para o objetivo de tornar as crianças mais senhoras de si, pela aprendizagem da liberdade, através do movimento, num ambiente ordenado; interessa o desenvolvimento, não o patamar atingido. O papel do mestre é estar sempre atento para auxiliar a criança na jornada de seu desenvolvimento. Ele não terá que aprovar ou reprovar a criança, mas sim estar disponível para auxiliá-lo em seu desenvolvimento, todas as vezes que houver necessidade.

²⁴ Helena Lubienska de Lenval, *A Educação do Homem Consciente*, São Paulo, Editora Flamboyant, s/d, 2a. ed., p. 139-140

Com isso, fica claro que, na pedagogia montessoriana, as provas e exames ficam abolidas, porém, não a avaliação, que é um ato humano que ultrapassa a questão de provas e exames, sendo um auxiliar na construção dos resultados colimados.

Avaliação, em Maria Montessori, é a verificação de uma aprendizagem efetuada, tendo em vista auxiliar a criança a ultrapassar as suas dificuldades, quando houverem.

A observação dos atos da criança praticados livremente é um dos instrumentos científicos fundamentais estabelecidos por Montessori como meio de formação do pedagogo e de construção de uma verdadeira pedagogia científica. Numa pedagogia para a liberdade, ela é básica:

O método de observação se estabelece sobre uma única base fundamental: a liberdade das crianças em suas manifestações para que nos revelem necessidades e atitudes que permanecem ocultas ou reprimidas quando não existe um ambiente adequado que lhes permita desenvolver sua atividade espontânea²⁵.

A mestra, sem embargo, tem muitas e não fáceis tarefas; não se exclui, de nenhuma maneira, sua cooperação; porém, será prudente, delicada e multiforme. Não necessitamos de sua palavra, sua energia e sua severidade, mas sim de sua sabedoria cauta para observar, servir e acudir ou retirar-se. Deve adquirir uma habilidade moral que até agora não o exigiu nenhum outro método, feita de calma, paciência, de carinho e de humildade. As virtudes e não as palavras são a sua melhor preparação²⁶.

Importa ao educador observar a criança para poder auxiliá-la em seu caminho de formação; é preciso auxiliar a criança a construir-se a si mesmo, de forma livre e

²⁵ Maria Montessori, *El Metodo de la Pedagogia Cientifica*, p. 45-46.

²⁶ Idem, p. 176.

independente. A criança nunca deverá ser substituída em suas ações necessárias e possíveis de serem realizadas²⁷.

Essa questão fica bem clara na denominada *lição em três tempos*, com a qual a autora indica um modo geral de agir na prática docente, que pode ser aplicado a diversos conteúdos de ensino/aprendizagem.

O que Montessori denomina a lição em três tempos é a forma pela qual um objeto, uma cor, uma palavra ou qualquer outro conteúdo deve ser ensinado à criança.

No primeiro tempo, a criança aprende a dar o nome correto do objeto. Aprender o nome dos objetos é importante para as crianças; é a forma de poder denominá-los e comunicar-se. Como procedimento de ensino, o professor, de forma cuidadosa, mostra o objeto, cor ou palavra e repete algumas vezes o nome do objeto, cor ou palavra. Por exemplo, mostrará

²⁷ A própria Montessori relata sua frustração ao observar como uma professora retirou da criança a possibilidade de agir por si mesma, no momento final de sua atividade: "Outra vez as crianças haviam se reunido ruidosamente em torno de uma vasilha cheia de água, onde nadavam alguns peixinhos. Havia na classe um menino que apenas contava dois anos e meio e este havia ficado atrás e manifestava uma grande curiosidade. Eu o observava de longe. Com grande interesse foi se aproximando do grupo, tentou empurrar os outros para abrir espaço; não conseguindo, deteve-se e olhou ao seu redor. Era interessante observar como a cara do menino expressava o seu pensamento; se tivesse à mão um equipamento fotográfico, eu teria recolhido todas aquelas expressões. De imediato, se fixou em uma cadeira e se dispôs a transportá-la até próximo do grupo e subir nela para poder ver algo. Se pôs em movimento com a cara radiante de esperança; porém, nesse momento a mestra tomou brutalmente (ou quiçá suavemente, segundo ela afirma) nos braços e o fez ver a vasilha por cima do grupo que formavam os meninos, dizendo: "Vem, tu, também, pobrezito. Olha como os outros". Veendo os peixes é indubitável que o menino não experimentou o prazer que estava a ponto de sentir vencendo sozinho, com suas próprias forças um obstáculo; a visão dos peixes não lhe trouxe vantagem alguma, enquanto que aquele esforço inteligente teria contribuído para o desenvolvimento de suas forças internas. a mestra impediu que o menino se educasse a si mesmo, sem oferecer-lhe nada em compensação. Ele estava a ponto de sentir-se vitorioso e em vez disto se viu suspenso por dois braços, como um impotente. De seu rosto desapareceu aquela expressão de alegria, de ansiedade, de esperança que me havia interessado tanto, e permaneceu tão somente a expressão estúpida do menino que sabe que outros fizeram por ele". *El Metodo de la Pedagogia Cientifica*, p. 54-55.

um cartão com a cor vermelha e repetirá : "este é vermelho"; mostrando um azul, repetirá : "este é o azul".

O segundo momento objetiva verificar se a criança é capaz de reconhecer o objeto que foi mostrado e nominado anteriormente. O professor solicita, então, que a criança reconheça o objeto, cor ou palavra, pedindo que escolha, entre muitos, o objeto correspondente ao que a professora pede. Por exemplo: "dá-me o vermelho"; "dá-me o retângulo".

O terceiro momento tem por objetivo a criança expressar ter aprendido o que foi ensinado. Maria Montessori diz que é importante que a criança demonstre ter aprendido o nome do objeto, porque se pode muito bem reconhecer um objeto, cor, palavra sem ter aprendido suficientemente o conteúdo para poder pronunciá-lo voluntariamente. Assim, neste terceiro momento, o professor perguntará à criança: "que é isto?"; "que cor é esta?"; "que significa esta palavra?" Se a criança responder com acerto, "a lição terá sido aproveitada", diz a pedagoga²⁸.

Essa lição em três tempos deve ser ministrada de forma absolutamente individual, numa relação amorosa e sutil entre o educador e a criança. Diz Montessori:

A lição dos três tempos é rigorosamente individual e tem o caráter de conversação íntima entre a professora e a criança²⁹.

De fato, nesta composição da *Lição em Três Tempos* está inscrito um processo de avaliação, desde que há uma

²⁸ Idem, p. 184-186.

²⁹ Maria Montessori, *Manual Practico Del Metodo*, p. 121.

identificação da conduta da criança, uma qualificação da mesma, uma tomada de decisão e uma reorientação, se necessária. Essas são as principais características de um procedimento de avaliação. Porém, essa prática, em Montessori, não tem nada a ver com a tradicional prática de provas e exames, ou seja, desaparecem as provas e exames, mas não a avaliação, desde que ela é parte fundamental da conduta humana, em geral, e da educativa escolar, no caso.

Essa concepção da educação escolar sem provas e exames, mas com um contínuo processo de observação e avaliação, tendo em vista o auxílio ao crescimento da criança, é compreensível dentro da proposta pedagógica montessoriana, onde o que importa é o desenvolvimento e não a promoção da criança de uma série para a outra. A questão da promoção secundariza-se, se se está atento ao desenvolvimento do educando. Esta sempre foi a preocupação de Montessori, tanto do ponto de vista prático como teórico.

A criança, então, poderá ser orientada para aprender pelo valor do que aprende e não pelo valor do que poderá acontecer nas provas e exames. O centro de atenção da prática pedagógica, em comparação com as posições da pedagogia tradicional, muda de perspectiva. O significado da aprendizagem está na própria aprendizagem, como meio de desenvolvimento; antes estava posta na busca de méritos externos à aprendizagem.

Essa prática da avaliação da aprendizagem está voltada para a construção de um caráter disciplinado interiormente, a partir da atividade livre, mas não de um

caráter formal imposto de fora pelo adestramento. Assim sendo, a avaliação da aprendizagem em Montessori está mais a serviço do auxílio para o desenvolvimento da criança na perspectiva de sua autonomia e menos na perspectiva de sua adaptação a um padrão. Dizemos "mais", devido ao fato de que a pedagogia montessoriana também tem suas propostas de limitação da conduta do educando, como veremos.

Essa proposta de avaliação da aprendizagem se clareia com a compreensão da proposta pedagógica que a delimita.

1.3. Concepção pedagógico-didática de Maria Montessori.

1.3.1. Concepção pedagógica

A proposta montessoriana é um método educativo, composta por uma concepção pedagógica (filosofia da educação e teoria do ensino) que dimensiona e ordena recursos técnicos para a consecução de determinado fim. Então, nada mais incorreto do que identificar o método montessoriano de educação com o conjunto de técnicas e materiais de ensino, que propõe. Recursos técnicos e materiais didáticos estão articulados a partir de um princípio filosófico e de uma teoria pedagógica; eles servem de meios ou instrumentos para chegar ao fim que foi estabelecido como objetivo de sua ação educativa.

Montessori tinha por base de sua proposta pedagógica estabelecer a supremacia do espírito sobre o corpo, o que significa um desenvolvimento harmonioso da personalidade, através da ação livre e responsável. Sobre isso, Lubienska de Lenval diz:

Sem essa supremacia, a personalidade humana não pode funcionar harmoniosamente; os elementos que a compõem dissociam-se como uma máquina desarranjada. Então, surgem inumeráveis e insolúveis, os 'problemas pedagógicos': desobediência, falta de atenção, preguiça, etc., sintomas de desenvolvimento da personalidade³⁰.

Ao considerar o ser humano, há que se ter presente a vida psíquica e espiritual, articulada com a vida biológica e suas determinações. Os processos biológicos são necessários para que a vida psíquica se realize, conforme a vontade livre do ser humano. Isto é o que Montessori chama de encarnação:

Nós, com a palavra encarnação, referimo-nos a fatos psíquicos e fisiológicos da época do crescimento. Encarnação é o misterioso processo de uma energia que animará o corpo inerte do recém-nascido e dará aos seus ombros e órgãos da formação o poder de agir segundo a sua vontade e assim o homem se encarnará³¹.

O trabalho através do qual se constitui a personalidade humana é obra oculta da encarnação. O homem inerte constitui um enigma. Aquele corpo inerte contém o mais complicado dos mecanismos de todos os seres viventes, mas pertence-lhe --- o homem pertence a si próprio. Deve encarnar-se com o auxílio da sua própria vontade³².

Encarnar significa fazer-se, construir-se; alguma coisa que ganha forma pela ação livre e independente. Enquanto, os animais processam o seu desenvolvimento a partir de suas forças instintivas, o ser humano constrói-se a si mesmo pela

³⁰ Helena Lubienska de Lenval, op. cit., p.131.

³¹ Maria Montessori, *A Criança*, Lisboa, Portugalíia Editora, s/d, p. 52.

³² Idem, p. 54.

liberdade de ação; necessita dessa liberdade para tornar-se efetivamente humano:

Toda a questão reside nisto: possuir a criança vida psíquica ativa, mesmo quando a não pode manifestar, porque deve vagarosamente e em segredo elaborar as suas difíceis realizações.

Este conceito acarreta uma idéia impressionante: a de um espírito prisioneiro, obscuro, que procura vir à luz, nascer e crescer, e que, pouco a pouco, vai animando a carne inerte, chamando-a com o grito da vontade, mostrando-se a luz da consciência com o esforço de uma existência ao nascer³³.

Só compreendendo a criança desta forma é que o adulto poderá modificar sua relação com ela e oferecer-lhe condições para que se desenvolva conforme sua necessidade espiritual.

Tudo o que Montessori propõe se estriba nessa compreensão do que o ser humano se encarna, na medida mesma em que, pelo movimento, cria sua personalidade harmoniosa.

A pedagoga entende que o desenvolvimento da criança se dá através dos *períodos sensíveis*, que são aqueles períodos nos quais estão mais sensíveis a praticar determinadas condutas. O educador deve estar atento a esses períodos para propor atividades educativas que sejam adequadas e úteis ao momento. Diz ela:

Há períodos durante os quais as crianças denotam aptidões e possibilidades de ordem psíquica que desaparecem com o tempo. Assim, por exemplo, elas se interessam apaixonadamente, num momento dado, por certos exercícios que em vão procuraríamos fazê-las repetir mais tarde. Quando se concentram em determinado exercício, absorvem-se nele durante um tempo que nos parece muito longo e o executam com uma exatidão, uma paciência, de que o adulto seria incapaz³⁴.

Trata-se de sensibilidades especiais, que se encontram nos seres em evolução; são passageiras e limitam-se à aquisição de um caráter

³³ Idem, p. 58.

³⁴ Maria Montessori, citada por Lubienska de Lenval, op. cit., p. 97.

determinado. Uma vez desenvolvido esse caráter cessa a sensibilidade correspondente²⁵.

É preciso que o adulto esteja atento às sensibilidades específicas da criança em determinados momentos, tendo em vista poder compreender que muitas de suas ações não são caprichos, mas sim atendimentos às necessidades de seu livre desenvolvimento. Neste caso, os adultos necessitam de estar cientes e disponíveis para dar atenção à necessidade específica que a criança está tendo. Não estar atento a isso significa retirar-lhe a possibilidade de utilizar-se de sua relação com o meio para desenvolver-se:

Se a criança não pode atuar segundo as diretrizes do seu período sensível, perdeu-se a oportunidade de uma conquista natural --- e perdeu-se para sempre²⁶.

Lubienska de Lenval completa essas considerações falando do aspecto positivo, para a educação infantil, de estar atento a esses períodos:

Quando se dá ao trabalho de levar em consideração "os períodos sensitivos", chega-se na educação, a resultados surpreendentes e inteiramente opostos aos nossos velhos preconceitos sobre o progresso uniforme da inteligência e sobre o esforço necessário à aquisição de todos os conhecimentos. Quando a criança é livre de exercer suas faculdades segundo o seu "presente sensitivo" ... ela cresce e fortifica-se trabalhando. Aquelas que podem começar a escrever na idade normal, pelos 4 ou 5 anos, adquirem uma habilidade na escrita que não se encontra nas crianças que começaram aos 6 ou 7 anos; pois já se encontra, nessa idade, a exuberância de produção que fez chamar a esse fenômeno de "explosão da escrita". Do que acabo de dizer, resulta não somente um deslocamento das diversas matérias de estudos para uma idade mais nova, mas também uma admirável eficácia e surpreendentes resultados para cada exercício executado exatamente no momento do período sensitivo correspondente²⁷.

²⁵ Maria Montessori, *A Criança*, p. 62.

²⁶ Idem, p. 64.

²⁷ Helena Lubienska de Lenval, op. cit., p. 97-98.

Segundo a pedagoga, existem períodos onde as crianças estão mais sensíveis à ordem, a partir de seu mundo interior; outros em que estão mais sensíveis a observação de detalhes do mundo; em outros estão mais sensíveis à linguagem, ... Para educar, é preciso estar atento a esses períodos e atuar de modo adequado, pois as crianças manifestarão suas necessidades e não atendê-las nesse momento será perder uma oportunidade ímpar.

Montessori, reconhecendo a contribuição de Freud para as investigações voltadas para a educação infantil, relembra que ele explicitou o fenômeno fundamental da repressão, que, por si, é um conceito negativo, um instrumento importante como diagnóstico de situações problemáticas que servem de base para saltos positivos:

A palavra repressão, empregada por Freud a propósito das mais fundas origens das perturbações psíquicas que se encontram no adulto é, em si, uma revelação³⁸.

A repressão, que vem do mundo adulto, para Montessori, é simbolizada pela mãe, pelo pai e pelo professor. Estes são os adultos que, mais proximamente, convivem e, por isso mesmo, reprimem a criança nos seus atos e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Essa afirmação de Freud revela-se, deste modo, como uma acusação contra o adulto, que se transforma em centro de interesse para estudos e aprofundamentos, do ponto de vista de quem quer atuar a favor do desenvolvimento livre da criança.

³⁸ Idem, p. 20.

Montessori, todavia, então considera que, naquele momento (início do século), o adulto ainda não havia descoberto a criança e o adolescente do ponto de vista educativo:

O adulto não compreendeu nem a criança nem o adolescente, e, por isso, se encontra continuamente em luta com eles³⁹.

O adulto, segundo a autora, não compreendeu o mundo da criança e do adolescente, na medida em que em seu afã de ajudar a criança ou adolescente que cresce, subtiui-os em seu movimento. Essa conduta impede que a criança e o adolescente sejam eles mesmos e se desenvolvam livremente:

O adulto fez-se egocêntrico com respeito à criança, não egoísta, mas egocêntrico, pois considera tudo o que se refere à criança psíquica como se a si próprio se referisse, obtendo assim incompreensão cada vez mais profunda a respeito da criança. Este ponto de vista faz considerar a criança como um *ser vazio* que o adulto tem de encher com os seus esforços; como um *ser inerte e incapaz* para o qual o adulto tudo deve fazer; como um *ser sem guia íntimo* que o adulto tem de guiar, passo a passo do exterior.

Enfim, o adulto é como que o criador da criança e considera o bem e o mal das ações da criança sob o ponto de vista de suas relações com ela. O adulto é a pedra de toque do bem e do mal, é infalível, é o bem sobre o que deve se modelar a criança: tudo quanto se afasta do caráter do adulto é um mal que este se esforça por corrigir. Com tal atitude, que, inconscientemente, cancela a personalidade da criança, atua o adulto convencido do seu cuidado, amor e sacrifício⁴⁰.

A verdadeira ajuda do adulto para a criança seria garantir a ela as condições do seu livre desenvolvimento, criando oportunidades para que ela leve à frente a sua organização interior e a sua forma de viver a vida e o mundo:

O adulto deve ajudar a criança a que faça tudo por si mesmo, quanto seja possível. Assim, em lugar de vesti-lo, ensinar-lhe-á a vestir-se; em vez de lavá-lo, ensinar-se-lhe-á a lavar-se; em vez de dar-lhe de comer,

³⁹ Idem, p. 27.

⁴⁰ Idem, p. 28.

ensinar-se-lhe-á a comer por si mesmo e cada vez mais corretamente e, desta forma, tudo o mais. Enquanto se deixa aberto o caminho da expansão, a criança demonstra uma atividade surpreendente e uma capacidade verdadeiramente maravilhosa de aperfeiçoar os seus atos⁴¹.

Esse entendimento está fundado na compreensão de que o ser humano nasce constitutivamente voltado para a liberdade. Desde que não é movido por uma programação genética instintiva, ele mesmo tem que se construir livremente. Diz ela:

O facto de não ser movido por instintos --- guias fixos e determinados, como sucede nos animais --- revela um fundo de liberdade de ação que requer uma elaboração especial, quase uma criação deixada ao desenvolvimento de cada indivíduo, e, portanto, imprevisível⁴².

Contudo, essa liberdade de construção de si mesmo, para ser efetiva, não pode significar licenciosidade ou descuido. Para tornar-se senhora de si, independente e livre, há que se cuidar da liberdade infantil:

A liberdade sem organização do trabalho seria inútil. A criança, deixada em liberdade sem os meios de trabalho, deixar-se-ia perder, como a criança recém-nascida, deixada livre, sem alimentação, morreria de fome. A organização do trabalho, portanto, é a pedra fundamental da nova estrutura da bondade; porém esta organização será vã sem a "liberdade" para usá-la; sem a liberdade para a expansão de todas aquelas energias que derivam da satisfação das mais elevadas atividades da criança⁴³.

Para isso, importa criar as condições para que a criança construa a sua independência, que se manifesta como a capacidade de fazer as coisas por si mesma, pois que a palavra educação, no pensamento montessoriano não é empregada no sentido de ensinar, "mas de facilitar o desenvolvimento psíquico da

⁴¹ Maria Montessori, *Manual Practico del Método*, op. cit., p. 14.

⁴² Maria Montessori, *A Criança*, op. cit., p. 53.

⁴³ Maria Montessori, *Manual*, op. cit., p. 165.

criança"⁴⁴. No caso, educar é criar as condições para que a criança construa sua personalidade com liberdade, de tal forma que adquira o hábito de agir por si mesma:

Não se pode ser livre, sem se ser independente; é para a conquista da independência que devem ser dirigidas as manifestações ativas da verdadeira liberdade, desde a primeira infância. (...)

Ainda não assimilamos bem a concepção de independência, porque a forma social, sob que vivemos, é ainda servil. De fato, nos apressamos facilmente para servir, julgando por isto fazer ato de cortesia, de amabilidade ou de bondade.

Convém notar, ao contrário, que aquele que é servido é *lesado* em sua independência: "Eu não quero ser servido porque não sou um incapaz", poderia dizer. E eis o que é preciso compreender antes de tudo, para merecer tornar-se verdadeiramente livre.

Uma ação pedagógica sobre as crianças, para ser eficaz, deverá ser, em primeiro lugar, dirigida para este fim: ajudá-las a seguir o caminho da independência. Ajudá-las a andar, a correr, a subir e a descer as escadas, a apanhar os objetos caídos, a se vestir, a se despir, a se lavar, a falar para exprimir claramente suas próprias necessidades, a fazer ensaios para chegar a satisfazer seus desejos, eis a educação da independência.

Infelizmente temos o costume de servir os meninos, e, um ato servil, em favor deles, não é menos fatal do que um ato que tende a sufocar um de seus movimentos espontâneos e úteis⁴⁵.

A descoberta de que a criança se constrói pelo movimento assim como a descoberta de que a criança necessita do respeito do adulto pelo seu movimento são dois elementos fundamentais da proposta pedagógica de Maria Montessori.

A criança se constrói interna e externamente através do movimento --- anda, corre, sobe, desce, lava-se, se alimenta, move as mãos --- sempre ao seu próprio ritmo. O adulto nem sempre percebe esse processo infantil e se coloca em

⁴⁴ Maria Montessori, *A criança*, p. 51.

⁴⁵ Maria Montessori, *Método da Pedagogia Científica*, op. cit., p. 42-43.

posição diversa da criança, roubando-lhe a oportunidade de crescimento:

A substituição da criança pelo adulto não consiste em somente atuar no lugar daquela; pode ser uma infiltração da vontade poderosa do adulto na da primeira. Neste caso, já não é a criança que atua, mas sim o adulto que atua através da criança⁴⁶.

O movimento é fundamental para cada sujeito e, no caso, para cada criança, pois que é, através dele, que se constrói o novo ser livre e independente. A exigência da passividade da criança por parte do adulto é uma forma de roubar-lhe as possibilidades de desenvolver-se em seu interior e constituir a sua própria personalidade. a

A imobilidade aniquila as possibilidades da criança. Montessori lembra:

O movimento está ligado à própria personalidade, e nada o pode substituir. O homem que não se move, ofende-se a si mesmo, renuncia à vida. Interna-se num abismo sem saída, convertendo-se num condenado perpétuo, como as figuras bíblicas dos que foram expulsos do paraíso terrestre, caminhando envergonhados e em pranto para os ignorados sofrimentos de um mundo desconhecido⁴⁷.

O movimento é a forma ativa, pela qual a criança forma o seu "eu"; e é este "eu" quem comanda a vida. "O 'eu' é o verdadeiro agente, o único árbitro e quem goza as impressões" diz Montessori⁴⁸. Daí a necessidade de estar atento às suas possibilidades em função das necessidades que a criança possui de viver o movimento, ordenando o seu próprio mundo.

⁴⁶ Maria Montessori, *A Criança*, p. 132.

⁴⁷ Idem, p. 145.

⁴⁸ Idem, p. 146.

Ainda que não seja no sentido produtivo, é a idéia de que o trabalho é que constrói o ser humano; para Montessori é o trabalho como ação que possibilita a criança educar-se a si mesma:

Para obter esta disciplina (a interior) é inútil contar com reprovações e com discursos persuasivos. Esses meios poderiam parecer de momento que são eficazes; porém ao aparecer a verdadeira disciplina, todos estes procedimentos caem por si, aparecem insignificantes ante a realidade, a "noite cede diante do dia".

Os primeiros passos que a criança dá em direção à disciplina são devidos ao "trabalho". Em um momento dado sucede que um menino se interessa vivamente por um trabalho; assim o demonstra a expressão do seu semblante, a intensa atenção e a constância no exercício. Aquele menino está se disciplinando qualquer que seja o seu trabalho; um exercício sensorial, um trançado, lavar os pratos, todas as atividades são semelhantes para obter esse resultado⁴⁹.

Todavia esse trabalho construtivo deve ser ordenado pelo método. Acrescenta ela:

O trabalho não pode ser oferecido para a criança de um modo arbitrário; para fazê-lo de um modo *ordenado*, foi estabelecido o "método". O trabalho deve ser aquele para o qual a criança tende e o qual ela vem reclamando por suas tendências ocultas e latentes. Este é o trabalho que ordena a personalidade e lhe abre infinitas vias de expansão⁵⁰.

E Maria Montessori, dentro de suas condições, tem clareza da dialética do trabalho como meio de formação do ser humano. Vejamos:

Os atos externos são no nosso caso o meio de alcançar o desenvolvimento interior; aparecem como uma explicação compenetrando-se ambos os fatores. O trabalho aperfeiçoa interiormente o menino, porém, por sua vez, o menino que se aperfeiçoa trabalha melhor, e o trabalho aperfeiçoado o atrai, e assim continua a obra de aperfeiçoamento interno⁵¹.

⁴⁹ Maria Montessori, *El Metodo de la Pedagogia Cientifica*, p. 320-321.

⁵⁰ Idem, p. 321.

⁵¹ Idem, p. 323.

Porém, vale lembrar ainda que a pedagoga prevê que certas condutas das crianças necessitam de ser "sufocadas e destruídas". São aquelas condutas consideradas inadequadas para um ser humano educado. Aqui aparece o tolhimento, que, na sua proposta é feito, também, pela ação. É, ainda que sob a perspectiva da inibição, um disciplinamento pela ação, ainda que imposto pela "obrigação" (que, pelos exemplos abaixo, parece ser um tanto sádica):

O método aqui exposto contém em todas as suas partes um exercício de vontade; quando o menino executa movimentos tendo em vista um fim, e repete pacientemente o exercício, exercita sua vontade.

Paralelamente, uma complicada série de exercícios põe em atividade seu poder de inibição. Por exemplo: as lições de silêncio que requerem uma inibição de todos os movimentos quando a criança espera que a chamem; o domínio de si mesmo nos atos sucessivos, quando a criança quer saltar de alegria ao ouvir seu nome, em vez disto se cala e se move suavemente cuidando de evitar os obstáculos para não tropeçar nem fazer ruídos. Outros exercícios inibitórios são os de aritmética, quando a criança tem de escolher do monte de objetos somente aqueles que correspondem ao número que lhe foi sorteado, ainda que sinta o impulso de apoderar-se da maior quantidade possível deles; o exercício inibitório é mais intenso quando uma criança recebe um zero e tem que permanecer quieto em seu lugar com as mãos vazias. É também um exercício inibitório dos atos a lição sobre o zero, durante a qual se convida e se atrai de diversas maneiras a criança para que venha dar "zero beijos" e, então, permanece em seu lugar, vencendo o instinto que o impulsiona a obedecer o chamamento. A criança que leva a sopeira com sopa quente deve livrar-se de todo estímulo que a distraia, resistir a tentação de saltar, sofrer a moléstia de uma mosca que pousa em seu rosto e permanecer completamente submetido à grande responsabilidade de não deixar cair a sopeira⁵².

Nesse processo educativo, o ambiente é fundamental; ele é o espaço onde se desenvolvem as atividades, como condição do desenvolvimento. O movimento, que constrói a personalidade humana, deve ser estimulado e ordenado pelo ambiente onde e com o qual a criança se movimenta. Importa estar atento às

⁵² Idem, p. 330.

necessidades do movimento e oferecer à criança os meios necessários para que através do movimento ordenado se eduque, adquirindo conhecimentos, habilidades e modos independentes de viver.

Por si, o ambiente adulto é insatisfatório para o desenvolvimento da criança. Há que se estabelecer um ambiente apropriado às necessidades do movimento infantil, construtor da sua personalidade. Montessori lembra que um ambiente corretamente ordenado é ponto fundamental para que o movimento da criança possibilite o seu desenvolvimento⁵³.

A questão do ambiente devidamente preparado e organizado é tão importante no método montessoriano, que sua autora diz que esse elemento é uma característica distintiva do seu método⁵⁴.

O ambiente ordenado possibilita que a educação infantil se desenvolva livremente, sem que sejam necessárias as tradicionais delimitações disciplinares. O movimento realizado dentro e com o ambiente ordenado é suficiente para desenvolver a ordem, a disciplina e, portanto, a personalidade sadia da criança:

O grande problema da educação está, pois, no respeito à personalidade da criança e a deixar livre sua atividade espontânea, em vez de contê-la ou dominá-la. Contudo, a solução deste problema não consiste em colocar princípios que poderiam conduzir a um fato negativo, como, por exemplo, abandonar a criança a si mesma para que faça tudo o que lhe venha à cabeça. Não! a solução está em uma construção positiva, que se pode anunciar assim: para deixar a criança em liberdade de ação, é

⁵³ Maria Montessori, *A Criança*, p. 155: "Preparando um ambiente adaptado ao momento vital, a manifestação psíquica natural virá espontaneamente, revelando os segredos da criança. Sem este princípio, é evidente que todos os esforços da educação podem penetrar em um labirinto sem saída".

⁵⁴ Idem, p. 155: "O nosso método educativo caracteriza-se precisamente pela importância atribuída ao ambiente".

necessário, antes, preparar um meio ambiente adaptado ao seu desenvolvimento⁵⁵.

O ambiente é um fator fundamental para a prática infantil de seus próprios movimentos, mas não todos e quaisquer movimentos. Interessa os movimentos que possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade, da inteligência, da linguagem, do raciocínio matemático, da alegria, da convivência, ... Na pedagogia montessoriana, a criança é livre para movimentar-se e utilizar-se de um ambiente apropriado para o seu desenvolvimento; ambiente este que deve ser ordenado segundo as determinações da própria concepção teórica montessoriana de educação livre.

Na pedagogia montessoriana, o educando é o centro de todas as decisões educativas; é a partir dele e de suas necessidades que se organiza o ambiente, o material didático, a forma de agir do professor e outros profissionais.

O respeito à personalidade da criança é outra característica distintiva do seu método educativo. A própria Montessori assim se expressa: "outra característica importante do nosso método é o respeito pela personalidade infantil, até um ponto jamais alcançado com outros métodos educativos⁵⁶. Aliás, a necessidade do respeito à personalidade infantil já está embutida no respeito necessário ao movimento livre e independente da criança. Um não pode existir sem o outro.

⁵⁵ Maria Montessori, *Manual*, p. 25.

⁵⁶ Maria Montessori, *A Criança*, p. 156.

Contudo, o fato de centrar as decisões da prática educativa na criança e em sua liberdade significa bem outra coisa que licenciosidade. Situar a criança no centro das decisões e dos atos pedagógicos significa estar atento às necessidades da criança em seu momento de vida. Por isso, há necessidade não só do ambiente que, por si, crie o clima de um movimento educativo, mas também necessita do mestre ou da mestra que atue, intencionalmente, como auxiliar da criança no processo de sua auto-construção. A liberdade de movimentos, necessária à criança, não exige --- diz Montessori --- que o professor "deva aprovar todos os atos da criança nem abster-se de a julgar, ou que nada tem a fazer para desenvolver sua inteligência e os seus sentimentos; pelo contrário, (ele) não pode esquecer que a sua missão é educar, ou seja, ser, positivamente, o mestre da criança"⁵⁷.

O adulto (no caso específico, o professor) deve agir com delicadeza suficiente para possibilitar que as características da personalidade da criança se manifestem e constituam a sua verdadeira personalidade; caso contrário, poderá estar impedindo que se manifeste, para Montessori, os próprios desígnios divinos que estão inscritos no coração infantil:

De fato, a criança traz em si a chave do seu próprio enigma; se tem imperativos psíquicos e de desenvolvimento, estes devem ser potenciais e extremamente delicadas as suas tentativas de realização.

Nesse caso, a intervenção intempestiva do adulto, volitivo e exaltado sobre o seu ilusório poder, pode cancelar aqueles desígnios ou desviar as realizações ocultas.

⁵⁷ Idem, p. 216.

Sim, o adulto pode cancelar os desígnios divinos desde a origem, e, assim, sucedendo de geração em geração, o homem, na sua encarnação, crescerá deformado⁵⁸.

1.3.2. O professor na pedagogia Montessoriana

Por outro lado, quem é o professor na relação pedagógica, segundo a concepção montessoriana? Ele é o sujeito que deve estar permanentemente presente junto às crianças para compreender suas carências e atendê-las em suas necessidades, tendo em vista o seu crescimento. Na pedagogia montessoriana, o professor foi destituído de seu papel, como estava delimitado na concepção pedagógica tradicional. E, este foi um dos elementos mais discutidos e polemizados em sua proposta pedagógica, segundo visão da própria Montessori:

A personalidade do professor foi uma das inovações que maior interesse e discussão suscitou: trata-se do professor passivo, que perante a criança abole o obstáculo constituído pela sua própria personalidade, que apaga sua autoridade para que possa desenvolver-se a atividade da criança e se mostra plenamente satisfeito quando a vê trabalhar sozinha e progredir, sem atribuir o mérito a si próprio⁵⁹.

Em 1936, portanto, após trinta anos de experiências com seu método, Montessori avaliou que a inversão do papel do professor, promovido por sua proposta pedagógica, foi um dos pontos do seu pensamento pedagógico que sofreu as críticas mais

⁵⁸ Idem, p. 58.

⁵⁹ Idem, p. 155.

contundentes em função das formas tradicionais de agir do professor. No livro *A Criança*, ela diz:

Os que seguiram este movimento educativo sabem quanto ele foi, e ainda é, discutido. O que mais discussões suscitou foi a inversão de papéis entre adulto e criança: o mestre sem cátedra, sem autoridade e quase sem ensino e a criança transformada em centro de atividade, aprendendo sozinha, escolhendo livremente as suas ocupações e os seus movimentos. Quando isto não foi qualificado de utopia, pareceu um exagero⁶⁰.

No método montessoriano, importa que o professor seja uma "presença ausente" junto às crianças, no sentido que ele deve criar condições para o máximo de independência possível da criança (o que não quer dizer abandoná-la a si mesma). As palavras de Montessori são cristalinas a esse respeito:

O professor deve intervir quando necessário, e somente quando necessário, para ajudar a criança a se servir do material, mas a sua perfeição consiste em reconhecer os seus próprios limites em face da ação do material... Eis o papel do professor. Tudo o mais se passa entre material e aluno⁶¹.

O professor deve estar atento para iniciar as crianças no uso de todos os objetos e atividades, porém, deve permitir que elas deslanchem suas atividades por si mesmas e, quando ocorrer a situação onde uma criança menor puder aprender com uma maior, o professor deve deixar que isso aconteça, "pensando que o maior êxito vai unido a sua menor intervenção"⁶².

⁶⁰ Idem, p. 156.

⁶¹ Lubienska de Lenval, op. cit., p. 90-91. É interessante observar que essa consideração de Lubienska de Lenval sobre o material como o meio fundamental de estímulo à aprendizagem será exacerbada posteriormente na pedagogia tecnicista, onde o educador foi substituído, praticamente, pelo material instrucional (os famosos pacotes instrucionais). Contudo, Montessori mantém o professor como um ator importante do processo pedagógico, o que o tecnicismo não o fará.

⁶² Maria Montessori, *Manual*, p. 25.

Do ponto de vista de formação, o professor deve preparar-se para atuar junto às crianças e o aspecto mais importante de sua preparação tem a ver com os cuidados de sua vida psicológica e moral. Conhecer e possuir habilidades para usar as técnicas desenvolvidas pela pedagoga são qualidades necessárias, mas insuficientes para que o mestre ou a mestra levem à frente o trabalho educativo dentro da sua perspectiva de educação livre para o desenvolvimento. Deixemos a própria Montessori falar dessa característica fundamental do mestre:

Estaria equivocado o mestre que julgasse poder preparar-se para sua missão unicamente pela aquisição do conhecimento; antes de mais nada, precisa criar certas disposições de ordem moral.

O ponto básico da questão depende de como se deve considerar a criança, o que se não pode examinar apenas do exterior, como se se tratasse de um conhecimento teórico sobre a maneira de instruir e educar a infância.

Insistimos em que o mestre deve se preparar interiormente, estudando-se a si próprio, com metódica constância, para obter a supressão de defeitos, intrínsecos nele, que constituem um obstáculo nas suas relações com as crianças. Para descobrir esses defeitos alojados na consciência, necessitamos de um auxílio exterior, de uma certa *instrução*: é indispensável que alguém nos indique o que necessitamos ver em nós.

Nesta ordem de idéias diremos que o mestre tem que ser *iniciado*⁶³.

Sem essa postura interior, dificilmente um mestre ou uma mestra conseguiriam proceder com adequação dentro do método montessoriano.

Para sua preparação, Montessori aconselha que os professores passem pela experiência pessoal de utilizar os recursos metodológicos assim como os materiais didáticos por ela inventados, para que sintam pessoalmente como esses

⁶³ Maria Montessori, *A Criança*, p. 211.



recursos atuam sobre a aprendizagem, podendo, posteriormente, ser melhor utilizados com a criança. Segundo a pedagoga, para trabalhar com a criança, era (e é) preciso sentir como ela mesma trabalha e, para isso, nada melhor do que entregar-se à uma situação onde se possa experienciar o que acontece com a criança quando ela realiza determinadas atividades ou quando se utiliza de determinados materiais didáticos.

Ainda que o professor, na pedagogia montessoriana, deva ser uma "presença ausente", ele é um ator importante no processo pedagógico, na medida em que dimensiona as atividades a partir do planejado e reorienta-as a partir da avaliação.

1.3.3. A questão do método de ensino em Montessori

Com que método o professor ou a professora atuarão junto à criança, para que, livremente, possa movimentar-se para construir sua personalidade? Maria Montessori responde que esta é uma questão básica a ser discutida e levada a sério. Diz ela:

Este é o ponto nevrálgico.

Não se vê o método: vê-se a criança. Vê-se a alma da criança, que, liberta de obstáculos, atua segundo a sua natureza. As qualidades infantis que descobrimos pertencem simplesmente à vida, como as cores dos pássaros e os perfumes das flores não resultam de "um método de educação". Contudo, é evidente que estes fatos naturais podem sofrer a influência da educação, que tem por objetivo protegê-las e cultivá-las para favorecer o desenvolvimento⁶⁴.

⁶⁴ Idem, p. 194.

Sôbre esse ponto de vista, a atitude mais importante que pode assumir um professor é afastar os obstáculos que impedem a criança de desenvolver-se livremente para sua independência, permitindo, desta forma que a natureza apareça. A natureza está aí; necessita de que se permita e se crie as condições para que se manifeste. Nesse contexto, o papel a ser exercido pelo mestre ou pela mestra é criar condições escolares apropriadas para o desabrochar infantil. Diz Montessori:

Torna-se, pois, necessário, antes de proceder a uma tentativa de educação, organizar o ambiente para que seja favorável à eflorescência dos caracteres normais ocultos. Para isso, basta "afastar os obstáculos", e este constitui o primeiro passo a realizar e a base essencial da educação.

Não se trata, pois, de desenvolver os caracteres existentes, mas de descobrir primeiramente a natureza, facilitando o desenvolvimento do caráter normal⁶⁵.

Em síntese, para que a prática educativa montessoriana, no seu todo, seja levada a bom termo, três coisas são fundamentais. Segundo o próprio ponto de vista da pedagoga: "ambiente adequado, mestre humilde e material científico (...) são os três pontos exteriores essenciais"⁶⁶ do seu método pedagógico.

⁶⁵ Idem, p. 195.

⁶⁶ Idem, p. 196.

1.3.4. Os conteúdos e materiais didáticos

Do ponto de vista dos conteúdos a serem trabalhados na escola, Montessori diz que sua proposta pedagógica abole os programas escolares. Importa compreender que abole os programas tradicionais, porém não abole todo e qualquer programa ou conteúdo. Através das atividades gerais, assim como através das atividades específicas com os materiais didáticos, existem os conteúdos que devem ser trabalhados com as crianças.

Por exemplo, no que se refere à *vida prática* cotidiana (exercícios de vida prática), aprende-se a lavar o corpo, os objetos e os lugares; aprende-se a escorrer a água e proceder a secagem; substituir a água dos vasos de flores; transportar objetos; abrir e fechar; dobrar, cortar; cortar com faca; além disso, utilizar essas habilidades em aplicações, tais como na cozinha, no jardim, nos cuidados de si mesmo,...

Do ponto de vista do *desenvolvimento intelectual* (exercícios para o desenvolvimento intelectual), os materiais didáticos foram elaborados para possibilitar, através da atividade, uma disciplina de trabalho e um processo de crescente abstração.

Para tanto, são utilizados os objetos sólidos, produzidos em figuras geométricas (série de quadrados numa sequência de tamanhos; as barras numeradas que possibilitam a soma, a subtração; as figuras geométricas planas; os exercícios

para o tato através de peças recobertas com lixa de várias granulações. Através da utilização desses materiais, e outros, as crianças vão fazendo descobertas e criando, deste modo, seus entendimentos do mundo, ou seja, os seus conhecimentos.

O mesmo ocorre com o material e os exercícios para a escrita e para a leitura, para a numeração e para o encaminhamento dos elementos básicos da aritmética⁶⁷.

O material didático elaborado e utilizado na educação montessoriana não é, para Montessori, um material *auxiliar* da aprendizagem; é o próprio material da aprendizagem; é com esse material que a criança produz o conhecimento dentro de si mesma. É com o próprio material didático que aprende e se desenvolve a si mesma. O material contém já o conteúdo da aprendizagem. Poderíamos até dizer que, para Montessori, os materiais didáticos são, de um lado, meios de aprendizagem, e, de outro, o conteúdo das aprendizagens, desde que eles portam os conteúdos. Os materiais, como estão construídos, são autoinstrutivos e autocorretivos. a própria criança descobre como utilizá-los através de exercícios construtivos e nesse mesmo processo descobre e supera seus erros.

Para o uso desse material, a criança deve ser iniciada pelo professor. Definindo que o material deve ficar sempre disponível para a criança, Montessori insiste em que deve ser colocado nas mãos das crianças através do professor. O material didático não deve, de início, sem qualquer introdução,

⁶⁷ Entre as páginas 51-162 do *Manual Practico del Método*, há uma longa exposição das atividades e dos materiais a serem utilizados para a aquisição das habilidades relativas à vida prática e ao desenvolvimento intelectual, da linguagem, da escrita, da leitura, etc.

estar disponível aos olhos e às mãos dos pequenos. As crianças não teriam as noções de como utilizá-los para o seu próprio desenvolvimento; por isso, carecem da figura do professor.

No início, o professor deve trabalhar atividades que centrem a criança em si mesmo: movimentar-se, limpar-se, vestir-se, limpar o ambiente, exercitar o silêncio, etc. Só após um período de vivência na escola é que o material didático deve ser introduzido paulatinamente. E, só após ser apresentado pelo professor, deve ficar exposto às crianças; e cada vez que tiverem dificuldade de utilizar o material de forma correta, o professor deverá estar atento e disponível para intervir e ajudá-la.

Nem tanto como um material didático, mas, mais como um recurso pedagógico, Montessori, a partir da observação de que as crianças gostam de andar por sobre a linha do trem e, para isso, utilizam-se de toda a sua concentração, inventou a *linha em círculo* como um meio pelo qual elas poderiam, dentro da escola, ter um meio que as conduzisse ao máximo de concentração assim como a um silêncio interior; condições necessárias para uma aprendizagem pessoal, ativa, tanto de condutas pessoais como de conteúdos intelectuais. O professor deve utilizar-se sempre de atividades na linha, na medida em que esta estimula o ato de voltar-se sutilmente para dentro de si. A verdadeira educação é singela e sutil na emergência dos caracteres próprios da criança.

O material didático na pedagogia montessoriana foi construído a partir de observações científicas e ele ajudará o

desenvolvimento da criança se for utilizado de forma compatível com a intenção de sua construção. Portanto, ele não pode ser utilizado sem o seu suporte teórico, se se deseja que ele produza os resultados enunciados⁶⁸.

1.3.5. A escola montessoriana

Para Maria Montessori, a escola, como espaço onde vai se desenvolver a prática educativa, deve possuir algumas características, de tal forma que sua concepção pedagógica e os recursos técnicos preconizados possam ser utilizados com adequação:

- um local satisfatório para que todas as crianças se movam, sem necessitar de perturbar o vizinho;
- ambiente limpo, agradável e alegre para que as crianças se sintam bem dentro dele;
- o trabalho infantil será mais educativo se as crianças utilizarem, mantiverem e conservarem os objetos existentes na sala do que se tiverem por objetivo as atividades de construção de outros objetos;
- a ordem, que significa colocar cada objeto em seu lugar, implica em que o ambiente seja estruturado de tal forma que os objetos tenham o seu lugar, para que, após o seu uso possa voltar para ele; aprende-se com o movimento ordenado;
- a organização deve ser mantida; assim cada objeto, cada material didático, depois de utilizado, voltará para o seu lugar, permanecendo o espaço sempre ordenado, através da própria atividade das crianças; a atividade de ordenar e reordenar o ambiente ordena e reordena, também, o interior da criança;
- simplicidade, os objetos de uso na escola devem ser simples e fáceis de serem limpos e conservados;

⁶⁸ Maria Montessori, *Manual*, p. 81-82.

- beleza --- simplicidade não quer dizer feiúra; assim, todos os objetos devem ser bonitos e interessantes para as crianças, não só para atraí-las, mas especialmente porque devem possuir uma função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A escola montessoriana foi pensada para o desenvolvimento da criança, a partir do movimento. O seu objetivo foi garantir à criança sua educação, seu desabrochar. A seletividade intra-escolar não faz sentido dentro desta proposta pedagógica, por isso, o ato de avaliar a aprendizagem não se destina à aprovação ou reprovação do aluno, mas sim como ato subsidiário para o ensino e para a aprendizagem.

1.4. Avaliação da Aprendizagem e Concepção Pedagógica em Maria Montessori.

Tendo por base a exposição feita nos tópicos anteriores sobre a proposta montessoriana de educação, podemos perceber a consistente articulação entre o entendimento e o uso da avaliação com sua concepção pedagógica, na perspectiva de auxiliar o educando a construir sua disciplina interna.

De fato, uma concepção pedagógica que está comprometida com a educação da criança, como uma forma de auxílio ao desenvolvimento livre da personalidade, para ser coerente, não poderia compreender a avaliação como um instrumento de promoção, ou não, do educando. A centralização

da ação pedagógica na prática da promoção cerceia a prática centrada no desenvolvimento.

Nessa concepção pedagógica, avaliação não pode ser uma oportunidade de aplicação de provas e exames às crianças tendo em vista verificar sua "possível aprendizagem", como base para a aprovação ou reprovação nos estudos. Proposta e prática pedagógicas que estejam comprometidas com o crescimento do educando, para ser coerente, só poderá utilizar a avaliação como forma de diagnóstico, para proceder encaminhamentos de ação, que possibilitem atingir o fim que se tenha.

No caso, a pedagogia montessoriana, como tivemos oportunidade de analisar anteriormente, está definida e voltada para criar condições permanentes para que a criança cresça. Com esse princípio à frente, a ação pedagógica deve ser construtiva e não repressiva. A avaliação repressiva não está em função do desenvolvimento livre, independente e sadio da criança, mas sim em função da formação de um hábito de estudo e de um modo de agir em função do medo como agente externo; porém não do medo constitutivo da experiência humana, como um mecanismo de defesa, mas de um medo exacerbado e habitual, que imobiliza o ser humano, seja na sua vivência individual, seja na sua vivência social.

Ainda que uma avaliação construtiva, como proposta e praticada na pedagogia montessoriana, possa parecer, do ponto de vista psicológico e sociológico, mais controladora que a prática tradicional da avaliação através de provas e exames, pois que as provas e exames ocorrem eventualmente e a avaliação

montessoriana é permanente, de fato, ponderando-se as duas formas de proceder a avaliação, pode-se concluir que a avaliação tradicional é mais maléfica para o ser humano que a avaliação montessoriana, na medida em que gera o medo de forma habitual, através da pré-ocupação com o castigo possível da reprovação, criando, como consequência, a atitude de dependência do educando. A avaliação, na pedagogia tradicional, apresenta-se como um agente externo e impositivo. Inversamente, a avaliação montessoriana está posta para a construção da independência da criança, através de sua livre organização interna. É um meio de diagnosticar o aprendido, como trampolim para o avanço. Por isso, não se manifesta como um tribunal que absolve (promoção) ou condena (reprovação), característica acentuada da avaliação na pedagogia tradicional. A avaliação na pedagogia tradicional é um tribunal de juízo, que aprova e reprova; na pedagogia montessoriana é um ato de amor que auxilia a crescer.

Evidentemente que, para que isso aconteça, o educador deverá estar preparado cognitivamente e psicologicamente assim como deverão existir condições satisfatórias para o trabalho educativo.

Em síntese, podemos dizer que a concepção montessoriana de educação só poderia produzir esse (ou um equivalente) entendimento da avaliação da aprendizagem, tendo em vista manter sua coerência teórica e prática. Uma pedagogia, como a montessoriana, sob pena de absoluta incoerência, não poderia adotar recursos avaliativos assemelhados aos da

pedagogia tradicional; poderia até servir-se de instrumentos assemelhados, mas não da mesma forma e com as mesmas funções. Por si, não são os instrumentos utilizados no processo de avaliação, que a caracterizam, mas sim a sua função, o que implica num modo específico de proceder. A função e o modo de proceder na avaliação montessoriana é próprio da sua compreensão do processo educativo e, por isso, difere da pedagogia tradicional, que possui um modo diverso de compreender esse processo.

Em Montessori, desaparecem os exames e, com eles, as bancas examinadoras, a autoridade que julga e define a vida do educando, assim como o descolamento da avaliação com relação à prática de ensino.

Com essas delimitações, a avaliação da aprendizagem não pode ser um instrumento de administração do micro-poder. Ela não é um instrumento pelo qual a autoridade pode promover ou não o educando, mas o instrumento com o qual o educador pode e deve auxiliar o educando no seu crescimento o mais livre possível. Ainda que Montessori delimite o ambiente para o processamento do ensino, o que é um modo de delimitar condições para que a criança se desenvolva e, pois, forme o seu caráter, não se pode, de modo algum, equiparar a posição dos pedagogos tradicionais e de Montessori no que se refere à administração do poder sobre o educando. Enquanto naquele tipo de escola definia-se o poder enfeixado nas mãos do educador ou das autoridades hierárquicamente constituídas, aqui se coloca o centro de decisão nas mãos do educando; portanto, grande parte

do poder no processo de formação do caráter está nas mãos do educando e não nas mãos da autoridade. O que, do ponto de vista psicopedagógico, é uma posição muito sadia.

Montessori, do ponto de vista psicopedagógico, trouxe contribuições fundamentais ao processo da prática educativa em geral, e, em específico para a prática pedagógica com as crianças, sinalizando sendas significativas para uma prática de avaliação compatível com um trabalho educativo construtivo, que é possibilitar ao educando condições de independência, autonomia e reciprocidade.

2. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Pedagogia de John Dewey: formação do cidadão pela ação na convivência social

2.1. John Dewey e sua proposta pedagógica

John Dewey é um pedagogo dos fins do século XIX e primeira metade do século XX. Nasceu em 1859 e faleceu em 1952. Dedicou-se às questões da educação desde muito cedo em sua vida. A oportunidade principal ocorreu em 1894, quando fora convidado para ensinar na Universidade de Chicago a cadeira de Filosofia e Psicologia. Sobre esse convite e sua aceitação,

Brubacher informa que a razão que o fez aceitar o cargo foi o fato de nessa cadeira universitária estar incluída a pedagogia:

A única razão que o decidiu a aceitar é que a cadeira incluía, em seu domínio, a pedagogia, ao lado da filosofia e da psicologia. Nessa época, já havia Dewey chegado à convicção de que os métodos das escolas elementares não estavam de acordo com as melhores concepções psicológicas da hora. Por isso, esperava impientemente uma ocasião para realizar uma escola experimental inspirada em teorias psicológicas melhores, combinadas com os princípios morais básicos das atividades cooperativas na escola. Em seguida, com o auxílio de pais interessados no empreendimento, e sob a égide de sua secção universitária, chegou a criar sua célebre escola-laboratório, chamada comumente de "escola Dewey"⁶⁹.

Foi em 1896 que, na secção de Filosofia e Psicologia da Universidade, criou o laboratório de pedagogia, assemelhado a todos os outros laboratórios existentes na universidade, tendo como finalidade estudar *cientificamente* a prática pedagógica. Pretendia dar à pedagogia um status de ciência ao lado das outras ciências que tinham vigência na Universidade. Sobre isso, Brubacher continua seu depoimento dizendo:

Seu propósito não era fazer dela uma escola prática, ou uma escola-modelo, mas dar-lhe, em relação à secção de filosofia e psicologia, a mesma situação dos laboratórios em relação às ciências físicas⁷⁰.

Dewey manteve esse laboratório-escola até 1904, data em que foi extinto em decorrência de sua decisão de não aceitar a anexação da instituição ao corpo administrativo da Universidade⁷¹. Dessa data para a frente, dedicou-se

⁶⁹ John S. Brubacher, John Dewey. In Jean Chateau, *Os Grandes Pedagogistas*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1978, p. 284.

⁷⁰ Idem, p. 284.

⁷¹ "Em 1904, Dewey pediu demissão ao Presidente da Universidade de Chicago, pois, sem sua ordem e a dos pais das crianças da Escola-Laboratório, integrou-a à Universidade. A luta pela independência da escola foi infrutífera, mas, daí, surgiu a primeira associação ativa de mestres e pais de alunos. Ella Flagg Young também pediu demissão de sua cadeira de Educação. Conforme seus princípios, não podia suportar interferências das autoridades no trabalho

praticamente ao ensino universitário e a conferências em diversas partes do mundo, assim como aos livros que escreveu e publicou. Contudo, os fundamentos de sua concepção pedagógica estão enraizados nessa experiência.

Seus estudos e conferências foram múltiplos e encontram-se publicados em suas muitas obras. Para este estudo, vamos nos ater principalmente a três dos seus livros: *Como Pensamos --- como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*, obra de 1910; portanto, produzida logo após o fim de sua experiência no Laboratório pedagógico de Chicago e na qual se encontra delineada sua proposta para um ensino/aprendizagem satisfatórios; *Democracia e Educação*, obra de 1916, onde discute as relações entre educação e sociedade e delimita sua opção por uma prática educativa a serviço de uma sociedade democrática; *Experiência e Educação*, obra de 1938, onde aborda questões diretamente ligadas à prática de ensino. São três obras de épocas diferentes, porém os temas nelas contidos não apresentam negações ou revisões essenciais. Aparecem, sim, formulações mais precisas, aqui e acolá. No todo, porém, podemos dizer que os germes do pensamento pedagógico, que se encontra em suas primeiras obras, se fazem presentes nas subsequentes.

Dewey é um pedagogo que expressa, com pujança, suas convicções democráticas e liberais, tendo contribuído significativamente para a pedagogia e para a prática pedagógica deste século. Como Maria Montessori, foi daqueles que

educativo". Maria Isabel Moraes Pitombo, *Conhecimento, Valor e Educação em John Dewey*, São Paulo, Liv. Editora Pioneira, 1974, p. 33.

compreendeu o poder da ação (trabalho) como recurso educativo e o significado da psicologia infantil como instrumento científico auxiliar do desvendamento dos caminhos da prática pedagógica.

Manacorda, em *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, demonstra respeito pelo trabalho e contribuição de Dewey para o campo da educação neste século. Abordando as pedagogias do século XX, considerando-o um dos mais significativos pedagogos do mundo liberal-democrata contemporâneo, diz:

Com o socialismo no poder aparecera não somente um novo interlocutor no debate pedagógico, mas também um novo demiurgo capaz de intervir ativamente na construção de uma escola nova. Aqui (refere-se ao espaço do seu livro), é impossível seguir estas atuações práticas e as ricas elaborações teóricas na URSS e no campo socialista, como também é impossível seguir as infinitas tentativas individuais, por parte de pioneiros iluminados, como estatais, nos países de democracia burguesa. De alguns deles, entre o Oitocentos e o Novecentos, já falamos: seria difícil superestimar o seu significado histórico, quer como fatos que já pertencem à história passada, quer como estímulos para história futura. Em vez disso, lembremos alguns pensadores do nosso século que melhor expressam a tomada de consciência da situação maturada e, ao mesmo tempo, contribuem para mudá-la. Eu me refiro, antes de tudo, a um pensador americano, John Dewey, máximo teórico da escola ativa e progressista do *learning by doing*⁷².

Dewey elaborou seu pensamento pedagógico articulado com a idéia salvacionista da escola tradicional, entendendo que a educação constrói a sociedade do futuro:

Dirigindo a atividade de seus membros mais novos, e determinando-lhes por este modo, o futuro, a sociedade determina o seu próprio. Uma vez que em cada época, mais tarde, esses jovens constituirão a sociedade do seu tempo, a natureza desta última dependerá em grande escala da direção dada anteriormente à atividade infantil. Esta marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior é o que se chama crescimento⁷³.

⁷² Mario Alighiero Manacorda, *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, p. 317.

⁷³ John Dewey, *Democracia e Educação*, p. 44.

Mas por outro lado, estava articulado com as manifestações do seu tempo, tendo clareza sobre as múltiplas determinações a serem levadas em consideração na proposição e encaminhamento de uma concepção pedagógica compatível com o momento histórico em que vivia. "Como se verá --- diz ele no Prefácio do livro *Democracia e Educação* ---, a filosofia exposta nas páginas deste livro mostra o desenvolvimento democrático em suas relações com o desenvolvimento do método experimental nas ciências, das idéias de evolução nas ciências biológicas e com a reorganização industrial --- e analisa as mudanças de matéria e método na educação que esses desenvolvimentos determinam"⁷⁴. Estão aí presentes "desenvolvimento democrático" (socialização), "desenvolvimento industrial" (trabalho como meio educativo), "psicologia experimental" (fundamentos científicos para o trabalho com o educando) e "método experimental" (recurso metodológico para o ensino).

Através da "educação pela ação", Dewey se opõe e critica a idéia herbartiana da "educação pela instrução". A educação pela instrução, segundo seu ponto de vista, não tem em conta a natureza ativa essencial do educando, que é o meio pelo qual a experiência permanentemente se reconstrói e se reorganiza, possibilitando, ativamente, a formação do caráter e da personalidade do educando. a concepção herbartiana vê bastante bem o lado do professor, do mestre escola, porém,

⁷⁴ Idem, Prefácio.

praticamente obscurece o lado do aprendiz. Essa teoria "representa o mestre escola em seus domínios"; é "uma filosofia eloquente sobre o dever do professor de instruir os discípulos --- e é quase silenciosa sobre o seu dever de aprender", diz ele. É uma concepção que leva em consideração tudo o que é educativo, menos aquilo que é essencial, "a energia vital buscando oportunidade para o seu eficaz exercício", formando o caráter pela utilização de elementos do ambiente social"⁷⁵.

Neste contexto de entendimento a única disciplina possível é aquela que se desenvolve através da ação, que se dá tanto pela atividade diretamente manual como pela atividade social; pela atividade manual aprendem-se os ofícios úteis e pela participação social aprende-se a viver em comunidade, de modo democrático. A escola, para Dewey, é a vida sendo vivida como ela é. A escola é uma miniatura da sociedade:

O que importa guardar no espírito, com respeito à introdução, na escola, das diversas formas de ocupação ativa, é que mediante elas renova-se o espírito da escola. Existe esta oportunidade para filiar-se à vida, para fazer o ambiente natural da criança, onde esta aprende a viver

⁷⁵ Idem, p. 77-78: "o defeito teórico fundamental desta concepção reside em não tomar em conta a existência num ser vivo de funções ativas e especiais que se desenvolvem pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contato ativo com o seu ambiente. Esta teoria representa o mestre escola em seus próprios domínios. E, este fato exprime, ao mesmo tempo, a sua força e a sua fraqueza. A concepção de que o espírito consiste naquilo que foi ensinado e que a importância do que foi ensinado consiste em sua utilidade para o ensino ulterior, reflete a opinião do pedagogo sobre a vida. Esta filosofia é eloquente sobre o dever do professor de instruir os discípulos --- e é quase silenciosa sobre seu privilégio de aprender. Dá grande vulto à influência do meio intelectual sobre o espírito --- e esquece a circunstância de que o meio subentende a participação pessoal em uma atividade comum. Exagera mais do que o razoável as possibilidades de métodos conscientemente formulados e empregados e não dá o devido apreço ao papel das atitudes e disposições vitais e inconscientes. Insiste sobre as coisas anteriores, sobre o passado e aflora ligeiramente a atuação do que é genuinamente novo e imprevisível. Em suma, toma em linha de conta tudo o que é educativo, menos a essência da educação, que é a energia vital buscando oportunidades para seu eficaz exercício. Toda educação forma o caráter, forma a personalidade mental e moral, mas a formação consiste na seleção e coordenação das atividades inatas, de modo que estas possam utilizar o material do ambiente social. Mais ainda --- a formação não é a formação de atividades inatas --- mas se efetua por meio dessas atividades. É um processo de reconstrução e reorganização da experiência".

realmente, em vez de ser um lugar onde se aprendem simplesmente lições que tenham uma abstrata e remota referência a alguma vida possível que venha a realizar-se no porvir. Tem, assim, a escola, uma possibilidade de ser uma comunidade embrionária, uma sociedade em miniatura⁷⁶.

Essa compreensão deweyana da escola, é rica na medida em que coloca a ação vital e a vida comunitária como recursos educativos ativos, porém é ingênua ao crer que a escola é uma "comunidade embrionária", uma "miniatura de sociedade". É a sua compreensão salvacionista que conduz a este entendimento equivocado. a escola, de fato, é uma instância social, onde se dão as diversas contradições que atravessam a sociedade, mas não uma miniatura de uma sociedade ideal.

Com estes entendimentos, no que se refere à administração do poder, via relação pedagógica, Dewey define que a relação professor-aluno e aluno-aluno deve ser democrática. A escola, neste sentido, através da ação, do debate, da argumentação, do convencimento, da criação do consenso através do debate, é um meio fundamental para a formação de novas gerações que participem da sociedade de um modo democrático; democrático, aqui entendimento, como submissão ao consenso da maioria. O democrático em Dewey é o democrático liberal; aliás nisso ele é um campeão de coerência⁷⁷.

Em síntese, Dewey elaborou uma teoria pedagógica que propõe formar o caráter da criança e do jovem através da ação, que deve realizar-se na convivência social do grupo escolar,

⁷⁶ John Dewey, *A Escola e a Sociedade*, citado por Francisco Larroyo, *História Geral da Pedagogia*, p. 725.

⁷⁷ Manacorda diz em *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, p. 319, que é preciso reconhecer sobre Dewey "que raramente um pensador mostrou uma tal coerência entre as premissas teóricas e as opções práticas".

como um meio educativo natural. Assim sendo, não se torna necessário um disciplinamento externo e autoritário. O grupo social é suficientemente satisfatório para criar as condições de formação do educando.

Importa ainda lembrar que Dewey tinha, na sua concepção, um forte senso da sociedade dividida em classes e que era necessário criar condições para que essa situação se modificasse, ainda que não conseguisse os limites da concepção política liberal-democrática. Nesse sentido, a educação deveria estar articulada com a solução dos magnos problemas sociais, que afligiam e afligem a sociedade contemporânea e dirigida à sua solução⁷⁸.

2.2. Avaliação da Aprendizagem Escolar em John Dewey

John Dewey, como Maria Montessori e todos os escolanovistas, está interessado em que o educando se desenvolva, ou seja, que aprenda e cresça em liberdade e

⁷⁸ "Quando os homens viviam em pequenos grupos que tinham pouco que ver com os demais, o dano que a educação intelectualista e memorista causava era realmente pequeno. Mas agora é diferente. Os métodos e operações industriais dependem, hoje, do conhecimento dos fatos e leis das ciências naturais e sociais, num grupo muito maior do que o foram antes. Nossas ferrovias e barcos, os bondes, os telégrafos e telefones, fábricas e granjas de trabalho, e até nossos recursos domésticos comuns dependem, para sua existência, de intrincados conhecimentos materiais, físicos, químicos e biológicos. Dependem em sua melhor e última aplicação, de uma compreensão dos fatos e relações da vida social. A menos que as massas de operários tenham que ser cegos pinhões e engrenagens dos aparelhos que manejam, devem ter alguma inteligência dos fatos físicos e sociais atrás e além do material e dos instrumentos que estão manejando" (*As Escolas de Amanhã*). Só um inteligente sistema de educação pública pode combater "a diferença de fortuna, a existência de grandes massas de trabalhadores despreparados, o desprezo pelo trabalho manual, a incapacidade para adquirir a preparação que ponha em condições de progredir na vida" (*Democracia e Educação*). Citado por Francisco Larroyo, *História Geral da Pedagogia*, p. 726.

autonomia; daí decorrendo seu entendimento de que provas e exames não ajudam no processo de ensino e de aprendizagem desde que estejam colocados como instrumentos de verificação de produtos (resultados) escolares e da verificação de méritos finais e não a serviço da construção de capacidades. Para os escolanovistas, o processo de formação das capacidades dos educandos, como formas permanentes de agir, é muito mais importante que uma resposta imediata a um estímulo provocado por uma prova ou um teste. Eles estão interessados no desenvolvimento mais do que nos resultados imediatos.

Dewey critica duramente a mecanicidade do processo usual de avaliação. Rejeita, inclusive, como veremos, a divisão do tempo da atividade escolar em período de ensino e período de provas e exames, como propõe e executa a escola tradicional. Admite, positivamente, a arguição como forma de avaliação, com o objetivo de direcionar o processo de desenvolvimento do estudante, e não como instrumento de provação e, conseqüente, aprovação ou reprovação.

No tocante à avaliação da aprendizagem, critica insistentemente a conduta tradicional da prática pedagógica que dá mais importância aos resultados exteriores da aprendizagem que ao processo de formação das capacidades⁷⁹; atitude manifesta de muitos modos, mas especialmente no que se refere a utilização de provas e exames.

⁷⁹ "Tanto na instrução como na educação moral, existe a tendência de dar maior importância ao produto do que ao processo mental por que foi conseguido". John Dewey, *Como Pensamos*, Companhia Editora Nacional, 1959, 3a. ed., p. 71.

Dentro desta perspectiva, considera que a educação tradicional não ajuda em nada a formação de capacidades, desde que, a partir de sua proposição e prática, o professor, permanentemente, deve estar exigindo que os estudantes apresentem repostas a partir das lições ministradas. Diz ele:

Na instrução, a aspiração de obterem-se resultados exteriores manifesta-se pelo grande valor que se atribui a "uma resposta certa". Nada há, provavelmente, de influência tão funesta para desviar atenção do professor da questão de exercitar a mente do aluno, como o achar-se o seu próprio espírito dominado pela idéia de que o principal é conseguir que seus alunos exponham exatamente as lições⁸⁰.

Entende, ainda, que, enquanto permanecerem os hábitos escolares de utilizar provas e exames como meios de obter respostas imediatas dos alunos, a educação, de fato, não terá possibilidades de realizar-se como instância que os auxilia em seu crescimento. Porém está ciente de que a sociedade, por variados mecanismos, exige da escola a manutenção desse processo:

Enquanto (consciente ou inconscientemente) esse objetivo tiver a supremacia, a educação do espírito continuará ponto acessório e secundário. Não é difícil compreender por que esteja tão propagado esse ideal. O grande número de alunos, a inclinação dos pais e das autoridades escolares para exigir provas expeditas e tangíveis do progresso escolar conspiram para dar autoridade ao sistema. Este exige dos professores apenas o conhecimento de matérias --- não de crianças -- e ainda em parcelas definidamente prescritas e expressas, e, por isso mesmo, dominadas com relativa facilidade⁸¹.

E, conclui que essa modalidade de uso dos processos de verificação conduz a uma mecanicidade da atividade escolar, pois que, assim sendo, está desviada do seu verdadeiro processo

⁸⁰ Idem, p. 73.

⁸¹ Idem, p. 73.

e centrada em recursos exteriores ao educando --- sujeito genuíno do processo educativo. "Em suma, --- diz ele --- obter resultados exteriores é ideal que leva naturalmente à mecanicidade do regime escolar --- exames, notas, classificações, promoções e assim por diante"⁸².

Num capítulo do livro *Como Pensamos*, denominado "A Lição e o Treinamento do Pensamento", Dewey discute de modo sistemático a questão da avaliação da aprendizagem, através do que ele denomina de *recitation*, traduzida por "lição", que, segundo o tradutor do livro para o português, significa *sabatina*, que, por sua vez, em nossa compreensão corrente, significa a avaliação da aprendizagem⁸³.

Para que ocorra a aprendizagem, segundo Dewey, há necessidade da "lição", como uma forma de contato direto entre professor e estudante. Diz ele que

É durante a lição que o professor entra em mais estreito contato com o aluno. É na lição que se concentram as possibilidades de guiar as atividades das crianças, de nelas despertar o desejo de informações, de influir-lhes nos hábitos de linguagem e orientar-lhes as observações⁸⁴.

Considera esse processo tão importante que chega a admitir que o método pelo qual o professor conduz a lição é critério de verificação da sua qualidade profissional. Afirma ele que a condução da avaliação é:



⁸² Idem, p. 73.

⁸³ Diz a nota do tradutor: "No original, *recitation* que, além de significar, como em português, *declamação* ou *recitação*, significa o ato de dar lição e corresponderia à idéia de *sabatina*. To *recite* é dar lição. Convém ter presente esse sentido para compreender as referências feitas por Dewey". Idem, p. 257.

⁸⁴ Idem, p. 257.

índice decisivo do talento do professor em diagnosticar o estado intelectual dos alunos, em criar condições que provoquem reações intelectuais: em suma, prova decisiva de sua arte de ensinar⁸⁵.

Ao discutir a questão da tomada de lição, o autor tece algumas considerações acerca de "falsas idéias sobre a lição". Uma delas se refere à confusão entre *re-citar* e *refletir* e a outra sobre a passividade que se exige do estudante no processo de sabatina.

Quanto à prática da recitação, como forma de verificação da aprendizagem do estudante, assume uma posição frontalmente negativa. Diz ele:

Dir-se-ia fatal que se chame "dar lição" o período de mais íntimo contato intelectual entre professor e aluno, entre aluno e aluno. *Re-citar* é citar de novo, repetir, dizer e tornar a dizer. Chamássemos ao ato "reiteração", o termo não exprimiria com maior clareza do que o faz a palavra "recitação" a geral predominância, no ensino, da repetição de informação de segunda mão, a geral predominância da decoração para fins de responder certo e em momento oportuno⁸⁶.

Usualmente, no processo de recitação exigido pela escola, o aluno não manifesta uma aprendizagem efetiva, mas sim uma apropriação mecânica do que foi ensinado. É dentro desta perspectiva que Dewey continua a criticar a prática da recitação mecânica dos conteúdos aprendidos, dizendo:

Não é exagero dizer que, mais vezes do que seria de desejar, o aluno é tratado como se fosse um disco de fonógrafo, no qual se gravasse uma série de palavras a ser literalmente reproduzidas no momento em que a sabatina ou exame comprima a alavanca própria. Ou, variando a metáfora, a mente é tratada como se fosse um reservatório, ao qual a informação é conduzida por uma série de canos que o enchem mecanicamente, enquanto a sabatina é a bomba que retira, de novo, o material, através de outra série de canos. A habilidade do professor é, neste caso, medida pela sua

⁸⁵ Idem, p. 257.

⁸⁶ Idem, p. 258.

capacidade de manejar as duas r des de encanamento que fluem para dentro ou para fora⁸⁷.

Além da mecanicidade desse tipo de conduta no processo de verificação do ensino, Dewey lembra a possibilidade da passividade a qual o aluno é conduzido por esse processo:

Não é preciso encarecer que essa prática institui pr mio para a passividade do espírito. Tudo o que foi dito sobre o ato de pensar⁸⁸ realçou que a passividade é o oposto do pensamento; que não   só um sinal da ausência do juízo e da compreensão pessoal, mas também invalida a curiosidade, provoca a distração mental e faz da aprendizagem uma tarefa e não um prazer. Nem mesmo serve, na maioria dos casos, aos propósitos de armazenar, no espírito um conjunto de fatos e princípios, utilizáveis quando necessário. O espírito não é um pedaço de mata-borrão, que absorve e ret m automaticamente.  , antes, um organismo vivo que precisa procurar o seu alimento, que escolhe e rejeita, segundo suas condições e necessidades presentes, e que conserva unicamente o que digere e transforma em parte da energia do seu próprio ser⁸⁹.

Após a crítica ao que se faz nos processos de tomada da lição, ou sabatinas, acrescenta as *funções*, que ele acredita que sejam as verdadeiras, desse elemento do processo de ensino.

Tr s funções devem ser cumpridas por uma tomada de lição que esteja comprometida com o desenvolvimento do pensamento reflexivo: estimular o ardor intelectual; guiar os interesses do estudante; auxiliar a organizar a matéria adquirida.

A primeira delas, esclarece Dewey, é "estimular o ardor intelectual, despertar um desejo intensificado de

⁸⁷ Idem, p. 258.

⁸⁸ A expressão "tudo o que foi dito sobre o ato de pensar..." se refere ao tratamentos que o autor deu anteriormente   temática dentro do seu livro, pois que o capítulo sobre "A lição e o Treinamento do Pensamento", do qual retiramos esta citação, é o penúltimo do livro *Como Pensamos*.

⁸⁹ Idem, p. 258-259.

atividade inteligente e de conhecimento e incrementar o amor pelo estudo --- atitudes de caráter essencialmente emocional"⁹⁰.

O professor deverá estar atento para utilizar-se de seu trabalho docente, tendo em vista estimular o estudante a buscar sempre a compreensão do problema que tenha à sua frente. As respostas mecânicas embotam o espírito; as discussões vivas entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes dão vida à aprendizagem. Diz que:

Assim conduzida, a discussão induzirá o estudante a evocar e reexaminar o que aprendeu em suas experiências pessoais anteriores e o que aprendeu de outros (isto é, leva-lo-á a *refletir*), a fim de descobrir o que se relaciona, positiva ou negativamente, com o assunto do momento. Embora não se deva permitir que a discussão se degenere em "bate-boca", uma discussão ardorosa mostrará as diferenças intelectuais, os pontos de vista e as interpretações opostas, o que contribuirá para definir a verdadeira natureza do problema. Nunca se neguem o humor e a simpatia ao aluno que luta com uma idéia cuja apreensão lhe foge (grifos de Dewey)⁹¹.

Em segundo lugar, a lição (sabatina) deveria guiar os interesses e afeições do estudante para o estudo "pelos canais que lhe permitam realizar o trabalho intelectual, exatamente como a grande força potencial (da água) que precisa ser dirigida para determinado curso a fim de moer o trigo ou converter-se em energia elétrica"⁹².

A função do professor é orientar os estudantes no seu processo de aprendizagem, por isso, através das perguntas, deve estimular a discussão e troca de experiências.

Para cumprir tal função, a sabatina deve ser conduzida de modo que as perguntas não exijam uma resposta

⁹⁰ Idem, p. 259.

⁹¹ Idem, p. 261.

⁹² Idem, p. 259.

simplesmente, mas estimulem a discussão e a direção dos estudos. A avaliação, para Dewey, pode e deve ser feita na medida em que se ensina; e, vice-versa, na medida em que se ensina, pode-se e deve-se avaliar. É um momento de levantar questões para que a aprendizagem torne-se dinâmica e se aprofunde. Diz ele:

Pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar, para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é *perguntar*. Um aspecto da sabatina tradicional firmemente estabelecido é a argüição do professor. Mas quase sempre os professores fazem perguntas apenas para obter respostas, não para *levantar* uma questão a ser discutida em comum por professor e estudantes. O fato é que é completamente perniciosa a separação usualmente feita entre um período preparatório de "estudo", durante o qual os alunos memorizam as suas lições, e um período da lição, em que exibem os resultados do seu estudo prévio. Os estudantes precisam de direção em seus estudos. Por isso, alguns dos chamados períodos de "recitação" deveriam consagrar-se ao estudo dirigido para que o professor saiba das dificuldades que encontram os estudantes, dos métodos que empregam, para que indique e sugira, para que ajude o estudante a reconhecer algum mau hábito que o esteja atrasando. E todos os períodos deveriam constituir uma *continuação* do período de estudo, prosseguindo o já feito e conduzindo a novo estudo independente (grifos de Dewey)⁹³.

Dentro desta perspectiva de guia para o estudo, a argüição não é uma atividade do ensino que possa ser feita sem procedimentos adequados. Para o pedagogo, a arte de argüir exige alguns cuidados para que sirva de direção para a aprendizagem dos alunos:

- primeiramente, com referência ao material já aprendido, as perguntas deveriam levar o estudante, não a reproduzi-lo literal e diretamente, mas a fazer uso dele no contato com novo problema. (...)
- em segundo lugar, cumpre que as perguntas dirijam o espírito do estudante mais para a matéria do que para o objetivo do professor. Esse princípio é violado toda vez que o objetivo principal da argüição seja conseguir a resposta certa. A argüição tende a tornar-se, aí, um concurso de adivinhação em torno da intenção real do professor.

⁹³ Idem, p. 262.

- em terceiro lugar, as perguntas devem ser tais que assegurem o desenvolvimento da matéria. Isto é, devem ser fatores de uma discussão contínua, não feitas como se cada uma fosse completa em si mesma, encerrando determinado assunto, desde que respondida, e permitindo a consideração de outro tópico. (...)

- em quarto lugar, as perguntas devem, periodicamente, suscitar uma história, uma revisão da matéria anterior, a fim de extrair-lhe a significação líquida, colher e conservar o que tem importância nas discussões passadas, realçando-o dentre as soluções laterais, as observações de tentativa e exploração. (...)

- em quinto e último lugar, ao mesmo tempo que cada arguição deve encerrar-se por uma plena consciência do que foi feito e aprendido, é mister igualmente que a mente dos alunos se mantenha em *qui vive*, na expectativa de algum *iminente*, algum problema ainda em suspenso, tal como em história ou drama bem arquitetado, cada parte deixa o espírito em atitude de espreita, pronto a retomar o fio. (...) A maneira de estimular, de despertar o espírito para a atividade em dado caso particular, é obter que cada arguição deixe uma vontade de seguir avante, como lastro de discussões posteriores⁹⁴.

A terceira, e última, função da arguição, apontada por Dewey, é "auxiliar a organizar a matéria adquirida, a fim de *verificar* sua qualidade e quantidade; e verificar especialmente as atitudes e hábitos existentes, com o intuito de assegurar sua maior eficiência no futuro" (grifo de Dewey)⁹⁵, ou seja, é a forma de verificar o que foi adquirido, utilizando essa situação como uma oportunidade de melhor organização dos fatos e idéias aprendidos, no pensamento.

A avaliação, neste caso, não estará centrada em provas, exames, promoções, mas sim no processo pelo qual a criança aprende e se desenvolve; é a isso que o professor deve estar atento. A avaliação só faz sentido na medida em que auxilie a melhoria da aprendizagem do aluno, levando-se em conta a matéria em estudo, a capacidade de aplicação posterior

⁹⁴ Idem, p. 262-264.

⁹⁵ Idem, p. 259.

do aprendido e o aperfeiçoamento dos hábitos e qualidades na atividade de aprender. Sobre esta terceira função, expressa Dewey:

Não resta muito a dizer acerca da verificação, a terceira função da prova ou, melhor se diria, sua constante função. É erro supor que a necessidade da verificação seja apenas preenchida pelas provas da capacidade de reproduzir o assunto confiado à memória. Tal objetivo, como há pouco vimos, é incidental. O que importa é verificar: a) o progresso na *compreensão* da matéria; b) a capacidade de usar o aprendido como instrumento de ulterior estudo e aprendizagem; c) a melhoria dos hábitos e atitudes gerais, que são o substrato do pensamento: curiosidade, ordem, aptidão para rever, para resumir, para definir, franqueza e honestidade de espírito, e outros (grifo de Dewey)⁹⁴.

Deste modo, a avaliação subsidiará decisões para a construção do desenvolvimento do estudante e não só sua promoção na escolaridade. Aliás, tanto de um ponto de vista pedagógico como de um ponto de vista político-democrático, o que importa é a aprendizagem e desenvolvimento por parte de todos os estudantes e não só daqueles que ultrapassam o crivo da seletividade.

Em síntese, podemos dizer que, para Dewey, a avaliação da aprendizagem, nas suas funções de estimular o ardor intelectual, guiar os interesses e afeições do estudante para o trabalho intelectual e auxiliar a organização da matéria adquirida, é um instrumento subsidiário do processo de aprendizagem, assim como do processo de ensino. Na sua visão, a usual e tradicional verificação da aprendizagem, através de provas para a promoção do aluno, não ajuda a construção do desenvolvimento do educando. Dewey tem uma compreensão construtiva da avaliação, na medida em que percebe que, através

⁹⁴ Idem, p. 264.

de suas funções, ela subsidia a construção do pensamento reflexivo.

Quanto à condução da prova propriamente dita, possui algumas considerações específicas. Em primeiro lugar, lembra que os alunos devem estar preparados e, por preparação, entende que se tenha despertado o interesse do estudante por um assunto. A preparação não é propriamente a apropriação de súmulas de conhecimentos através da memorização, como tem exigido a escola tradicional; é, antes, o despertar de interesses pelos assuntos e temas a serem trabalhados, de tal forma que efetivamente sejam trabalhados. Importa o processo mais que os resultados, desde que é através dele que se forma o caráter pela ação. As palavras de Dewey:

A melhor, ou antes, a única preparação necessária é que se tenha despertado interesse pela percepção de algo que precisa ser explicado, algo que seja imprevisto, perturbador, peculiar. Quando se apossa do espírito um sentimento de legítima perplexidade (não importa como tenha surgido tal sentimento), torna-o vigilante, indagador, porque é de dentro que o estimula. Uma pergunta sacode, esporeia a mente, forçando-a a ir onde pode, melhor do que o fariam os mais engenhosos artifícios pedagógicos, se desacompanhados desse ardor intelectual⁹⁷.

Quanto ao papel do professor no processo da prova (como entendida por ele), considera que não deve ser o centro de tudo, mas também não deve ser um ausente absoluto. Possui o seu lugar e o seu papel. Também em Dewey, como em Montessori, o professor deve ter uma presença junto aos alunos, porém não a central:

Se um genuíno espírito de comunidade invade o grupo, se a atmosfera é de livre comunicação, uma troca de experiências e sugestões em desenvolvimento, é absurdo privar o professor do privilégio e

⁹⁷ Idem, p. 265.

responsabilidade da participação, plenamente garantidos aos jovens. Advirta-se unicamente que não é lícito ao professor antecipar as contribuições dos alunos; apenas deverá intervir especialmente nos momentos críticos em que a experiência dos alunos seja muito limitada para fornecer a exata matéria exigida⁹⁸.

Essa prática de possibilitar aos estudantes a livre discussão de assuntos a partir que questões formuladas, para verificar a aprendizagem é, segundo Dewey, uma excelente oportunidade de treinamento para a vida democrática na sociedade em geral. Lá, eles saberão utilizar-se tanto da palavra quando da capacidade de ouvir, para que, conjuntamente, se chegue às decisões necessárias. Assim, a utilização de uma arguição que conduz às discussões grupais serve diretamente para provocar os estudantes a treinarem e exercitarem a vida social entre as pessoas, que indiretamente é um treinamento para a vida social e política do cidadão.

Na arguição, importa ainda exigir dos estudantes o hábito de justificar suas contribuições. As afirmações não poderão ser gratuitas. O estudante deve aprender o valor da argumentação e da validade do que afirma. Essa consciência é fundamental para a formação de um hábito de raciocinar lógica e corretamente:

Para evitar que a lição perca seu objetivo e degenera em palavreado, um dos mais importantes cuidados é o de procurar que cada estudante acompanhe e justifique a sua própria sugestão. Dê-se-lhe a responsabilidade de elaborar mentalmente cada princípio sugerido a fim de esclarecer o significado deste, sua influência sobre os fatos em estudo e a influência dos fatos sobre ele. A não ser que se faça o aluno responsável pela defesa do caráter razoável do "palpite" que apresenta, será nulo o valor prático da lição para o exercício do raciocínio⁹⁹.

⁹⁸ Idem, p. 266.

⁹⁹ Idem, p. 267.

Para que a arguição cumpra bem o seu objetivo, importa que o professor ofereça aos estudantes um único ponto central de reflexão. A dispersão da atenção por diversos objetos impossibilita que estejam atentos a um assunto sobre o qual aprofundem sua compreensão. A generalização --- processo importante no pensamento reflexivo --- não provém da operação com múltiplos objetos, mas de uma operação aprofundada com um objeto específico, identificando nele o que há de generalizável. Daí, poder centrar a atenção do estudante em um único assunto por vez, de tal forma que ele possa aprofundá-lo.

A mecanicidade no ensino, na aprendizagem e na avaliação, que conduz a uma preocupação exacerbada com os resultados exteriores, só pode ser superada por uma outra conduta docente que esteja atenta aos processos de construção das capacidades do educando, o que implica em não centrar a prática educativa na verificação imediata de pequenos resultados exteriores, como condição de aprovação e promoção do estudante. É preciso estar atento ao processo de formação do educando. É isso o que importa. Os resultados da aprendizagem decorrerão desse investimento. Diz Dewey:

A educação que adote como escopo a melhoria das atitudes e métodos intelectuais dos estudantes, exige uma preparação mais cuidadosa, pois requer uma intuição simpática e perspicaz do trabalho mental de cada educando, e também um vasto e maleável conhecimento da matéria, que possibilitem selecionar e aplicar somente o necessário e na ocasião oportuna¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Idem, p. 73.

Esse entendimento da avaliação está embebido da compreensão e a proposta pedagógica de Dewey para o processo de ensino/aprendizagem, como veremos a seguir. Dewey centrou sua atenção na aprendizagem do educando, de tal forma que este pudesse adquirir um modo reflexivo de pensar cientificamente a realidade. Em função disso, a avaliação deveria ter a função de auxiliar a construção dessa capacidade; daí decorrer a sua proposição de que não deve, na prática escolar, haver um período para o ensino e aprendizagem e outro para as provas e exames. A avaliação será feita na medida em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvam, servindo de instrumento auxiliar do próprio encaminhamento do ensino e da aprendizagem.

Em síntese, podemos concluir que a avaliação da aprendizagem (o ato de "tomar a lição"), para Dewey, é uma oportunidade, não propriamente de verificação do aprendido, mas também isso, e, mais que isso, uma oportunidade de construção ativa da personalidade, do sujeito educado. Assim sendo, a concepção de avaliação da aprendizagem escolar de Dewey retira a possibilidade do professor, do sistema de ensino e da sociedade através dele, utilizar esse mecanismo pedagógico como um meio de administração do poder, via o pedagógico. com essa concepção, o professor cria as condições para que a avaliação seja uma oportunidade a mais de aprender e não uma oportunidade de julgamento de méritos, tendo em vista decidir sobre os destinos da vida do educando. A avaliação auxiliará decisões, sim, mas na perspectiva de poder auxiliar o educando em seu autocrescimento. A avaliação segue os caminhos da ação, mas não

a esquadrinha e a enquadra por antecipação. A formação da disciplina é interna e não externa.

2.3. Concepção pedagógica e direção do ensino em John Dewey

2.3.1. Concepção Pedagógica

Dewey, para formular seu entendimento e sua proposta pedagógica, partiu de uma crítica à concepção e às práticas da escola tradicional, tomando por base seu aspecto autoritário, centralizado, formalista e disciplinar. As principais críticas são as seguintes:

- *em primeiro lugar, a escola tradicional é autoritária*: "O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade".
- *em segundo lugar, é formalista*: "A distância entre os que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui. Por conseguinte há de impô-las. E isto é o que se dá, mesmo quando bons professores façam uso de artifícios para mascarar a imposição e deste modo diminuir-lhe os aspectos obviamente brutais".
- *em terceiro lugar, está centralizado nos adultos*: "Mesmo nesses casos (aqueles onde os professores amaciam a situação com artifícios), o abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e a capacidade do jovem é tão amplo, que a própria situação criada impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado. A eles cabe lidar e aprender, como a missão dos seiscientos foi a de lutar e morrer. Aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos".
- *em quarto lugar, o que se ensina é estático*: "Considere-se ainda o que se ensina como essencialmente estático. Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originalmente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no

futuro. Trata-se de produto cultural de sociedades que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado como o alimento educativo de uma sociedade, em que a regra, e não a exceção, é mudar"¹⁰¹.

Por oposição aos princípios que regem a escola tradicional, Dewey delimita as características filosóficas da Escola Nova, da qual é partícipe, dizendo:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e o cultivo da individualidade; à disciplina interna, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercícios e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança¹⁰².

Contudo, meditando sobre suas proposições, num, auto-julgamento, considera que seu objetivo não é estar a favor de uma ou outra modalidade de educação. Pretende, sim, estar em busca de uma forma de proceder a prática pedagógica entre as crianças e os jovens, da melhor forma possível. Ao final do livro *Experiência e Educação*, ele diz:

Usei, freqüentemente, em meu texto, os termos educação "nova" e "progressiva". Não desejo, entretanto, concluir sem registrar minha firme crença de que a questão fundamental não é de educação velha *versus* educação nova, nem de educação progressiva *versus* educação tradicional, mas de alguma coisa --- seja qual for --- que mereça o nome de educação. Não sou, espero e creio, a favor de quaisquer fins ou quaisquer métodos simplesmente porque se lhes deu o nome de progressivo. A questão básica, repito, prende-se à natureza de educação sem qualquer adjetivo qualificativo. Aquilo porque ansiamos e o de que precisamos é educação pura e simples. Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a

¹⁰¹ John Dewey, *Experiência e Educação*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1976, 2a. edição, p. 5-6.

¹⁰² Idem, p. 7.

satisfazer para que seja ela uma realidade e não um nome ou uma etiqueta¹⁰³.

Porém, como diz Marx, o que importa não é o que cada sujeito julga de si mesmo, mas sim, o que os seus atos objetivos dizem de si. Ainda que Dewey expresse conscientemente que não está fazendo a defesa da Escola Nova, as características de sua proposição pedagógica se configuram dentro dessa tendência pedagógica. Mais que isso, suas análises, tem por esteira de argumentação uma comparação crítica entre o que propõe a pedagogia tradicional e o que ele próprio propõe sob o nome de educação progressiva. Sua concepção pedagógica, pois, se caracteriza como escolanovista, apesar da indicação acima transcrita, conscientemente elaborada por Dewey.

Do ponto de vista social e político, Dewey pretende colocar a educação a serviço de uma sociedade democrática, entendida como uma forma de relação entre os seres humanos, onde haja respeito à liberdade individual, à decência e à amabilidade; onde haja o debate, possibilitando que as decisões sejam tomadas a partir do consenso.

Nesta perspectiva, crê que os métodos da Escola Nova representam uma vivência democrática, garantindo uma preparação para uma vivência democrática adulta. Considera mesmo que os métodos do movimento progressivista em educação são mais compatíveis com a democracia que os tradicionais:

¹⁰³ Idem, p. 97.

Creio que se pode admitir, com segurança, que uma das razões que recomendaram o movimento progressivo foi o de parecer mais de acordo com o ideal democrático de nosso povo do que os métodos da escola tradicional, que tem muito de autocrático. Também contribuem para a sua recepção favorável o fato de serem mais humanos os seus métodos em comparação com as severidades e durezas tão frequentes dos métodos tradicionais¹⁰⁴.

Acredita, ainda, que a razão fundamental pela qual se vinha aceitando, com facilidade e amplitude, os procedimentos educacionais do movimento progressivo decorria de serem mais compatíveis com os anseios e com as experiências democráticas e humanizantes da sociedade na qual vivia. Diz ele:

Seria possível achar-se qualquer razão que não fosse, em última análise, reduzir-se à crença de que o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana, --- experiências mais largamente acessíveis e mais capazes de satisfazer amplos anseios humanos do que as formas não-democráticas e antidemocráticas da vida social? O princípio de respeito à liberdade individual e à decência e amabilidade das relações humanas não resulta afinal da convicção de que tais cousas decorrem de qualidade mais alta de experiência por parte de número maior de pessoas, qualidade que falta aos métodos de repressão, coerção ou força? A razão de nossa preferência não é a de acreditarmos que a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão tornam possível, em larga escala, melhor qualidade de experiência do que a que se pode obter por qualquer outro método?

Se a resposta a tais questões é afirmativa (pessoalmente, não vejo como de outro modo podemos justificar a nossa preferência por democracia e humanidade nas relações sociais), a razão última da aceitação do movimento progressivo, devido aos seus fundamentos humanos e democráticos, está no fato de se haver feito uma discriminação entre valores inerentes a diferentes espécies de experiência¹⁰⁵.

Para que a educação possa cumprir o seu papel no processo democrático, Dewey trabalha, ao longo do tempo, constituindo uma nova proposta pedagógica, que supere os

¹⁰⁴ Idem, p. 24.

¹⁰⁵ Idem, p. 24-25.

métodos tradicionais e dê uma direção mais humana e democrática às práticas pedagógicas.

Na constituição de sua proposição pedagógica, considera que não basta desvendar teoricamente os princípios que passam a direcionar as atividades das denominadas escolas novas. Elas serão puras abstrações se não descerem à prática escolar e à prática educativa familiar¹⁰⁶.

Defende a necessidade de se construir uma filosofia, que defina a ação pela positividade e não simplesmente pela negatividade do que foi ou tem sido a prática da escola tradicional. Só o lado construtivo é que vai possibilitar criar um novo entendimento da prática educativa, assim como vai possibilitar sua efetiva renovação. Nisto, Dewey está desenvolvendo uma crítica aos atores, em geral, da escola nova nascente, que promovem uma crítica acirrada à forma tradicional de conduzir a educação, sem que procurem novos caminhos efetivos para ela:

Estou certo de que se reconhece o que desejo exprimir quando digo que muitas das escolas novas tendem: a dar pouca ou mesmo nenhuma importância à organização da matéria de estudo; a proceder como se qualquer forma de direção e orientação pelo adulto constituísse invasão à área da liberdade individual; a considerar que a idéia de que a educação deve interessar-se pelo presente e futuro significasse que o conhecimento do passado tenha pouco ou nenhum papel na educação. Sem desejar exagerar, tais tendências, servem elas, pelo menos, para ilustrar o ponto que vimos acentuando de poder a nova teoria e prática de educação buscar afirmar-se de forma negativa, ou seja, reagindo contra o que é corrente em educação, em vez de esforçar-se de modo positivo e construtivo em desenvolver os propósitos, métodos e matéria

¹⁰⁶ Idem, p. 7: "Todos os princípios são, porém, em si mesmos, abstrações. Fazem-se concretos somente nas conseqüências que resultam de sua aplicação. Exatamente porque os princípios acima indicados são de tamanho alcance e tão fundamentais, é que tudo depende da interpretação que lhes for dada ao pô-los em prática na escola e no lar".

de estudo na base de uma teoria da experiência e de suas potencialidades educativas¹⁰⁷.

Portanto, o que importa, para Dewey, não é só o desvendamento dos erros do passado, mas especialmente a construção de como agir de uma forma correta, tanto para não cair nos erros do passado como para não chegar ao negativismo, que, por si, nada constrói. Pretende que se encontre o meio pelo qual não se jogue na lata do lixo as qualidades significativas da educação tradicional, como também pretende que se construa uma forma nova e significativa de proceder a educação, incorporando aquilo que era significativo na pedagogia tradicional:

Digamos que o hábito de imposição externa, tão comum na escola tradicional, mais impedia do que promovia o desenvolvimento moral e intelectual do jovem. (...) O reconhecimento dessa falha na escola levanta um problema. Qual será exatamente o papel do professor e dos livros no desenvolvimento educativo do imaturo? Admita-se que a educação tradicional empregasse como matéria de estudo fatos e idéias tão ligados ao passado que pouco poderiam contribuir para ajudar a compreender os problemas do presente e do futuro. Muito bem. Mas isso nos põe ante o problema de descobrir a relação que realmente existe dentro da experiência entre as realizações do passado e os problemas do presente. A solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro. Rejeitando o conhecimento do passado como fim da educação, iremos dar-lhe maior importância como meio da educação. Quando assim procedermos, lançaremos um problema novo no contexto educacional: como poderá o jovem conhecer e familiarizar-se com o passado de tal modo que este conhecimento se constitua poderoso fator de sua apreciação e sentimento do presente vivo e participante?¹⁰⁸

¹⁰⁷ Idem, p. 10. Importa observar que essa crítica que Dewey tece a determinadas práticas escolanovista está expressa num livro de 1938, porém ela já se fazia presente no início do século. Em *Como Pensamos*, aqui e acolá, ele teceu considerações sobre a fragilidade da conduta educativa que foi se desenvolvendo só na base da crítica das formas de agir da pedagogia tradicional, seja no que se refere aos conteúdos, ao papel do professor, à liberdade, à espontaneidade.

¹⁰⁸ Idem, p. 11.

Nessa concepção está em jogo o ser humano, tomado como natureza que possui forças inatas que se destinam ao desenvolvimento. Para tanto, importa a ação como meio educativo, realizada segundo princípios do método científico.

2.3.2. A experiência como conteúdo da instrução

Dewey admite que somente uma filosofia que assuma e pense a experiência, como conteúdo principal e como meio educativo, pode dar conta da construção de uma nova e consistente perspectiva para a prática educativa¹⁰⁹.

Contudo, importa compreender o que entende por experiência significativa para a educação e como a experiência pode ser utilizada como conteúdo da instrução escolar.

A escola tradicional também colocava os estudantes diante de experiências, porém de experiências nem sempre educativas, ou, na maior parte da vezes, deseducativas, segundo seu ponto de vista. Eram experiências formalistas, impostas de fora.

Para que a experiência seja educativa, importa observar a sua qualidade para atender as necessidades da instrução. A experiência que interessa é do tipo que garante consequências subsequentes no desenvolvimento do educando.

¹⁰⁹ "Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto ao p pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental". Idem, p. 13.

Importa experiências "que irão influir frutífera e criadoramente nas (suas) experiências subsequentes"¹¹⁰, diz Dewey.

O encaminhamento de uma educação baseada na experiência, para ser consistente, carece de um plano que sustente a escolha das melhores e mais significativas experiências para a prática educativa. Uma educação baseada na experiência, por si, não implica que seja encaminhada de forma espontânea. Um plano se torna de fundamental importância, na medida em que dá ao aluno a direção ao trabalho de construção, de sua própria formação. Um trabalho, sem um plano, não tem direção:

O problema real é mais do que verbal: trata-se de um plano para conduzir a educação. E um plano, como qualquer plano, diz respeito ao que deve ser feito e ao como deve ser feito. Quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que a educação é desenvolvimento dentro, por e para a experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência. A não ser que se conceba a experiência com tal clareza, que dos respectivos conceitos resulte um plano que nos guie nas decisões sobre as matérias de estudo, os métodos de instrução e disciplina, sobre o equipamento material e sobre a organização social da escola --- a idéia estará inteiramente no ar. Estará reduzida a um jogo de palavras, que podem ser capazes de despertar a emoção, mas poderá ser substituído por qualquer outro, a não ser que se indique uma série de operações a serem iniciadas e executadas. Porque a educação tradicional é questão de rotina em que os planos e programas nos vem do passado, não se segue que a educação progressiva seja questão de improvisação sem plano¹¹¹.

Para a constituição de um plano para o processo educativo, dois são os critérios que permitem selecionar experiências educativas: o critério da continuidade e o critério da interação.

¹¹⁰ Idem, p. 17.

¹¹¹ Idem, p. 17-18.

As experiências que possibilitam a continuidade são aquelas que, ao serem praticadas, desenvolvem capacidades que terão conseqüências em momentos subseqüentes, possibilitando a ampliação e aprofundamento da conduta por parte do educando. São aquelas que possibilitam ao educando a perspectiva do crescimento¹¹², desde que este se dá pelo processo de experiências sucessivas, sendo que as anteriores servem de base para o avanço da subseqüente¹¹³:

Em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla e profunda. Este é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência¹¹⁴.

Experiências que preparam para experiências posteriores, não significam, por si, experiências que preparam a criança ou o jovem para o futuro, sem que tenham um significado no presente. Significa, isto sim, que no presente se retira todo o valor que tem a experiência, mas que ela, por sua qualidade, oferece base para a ampliação e aprofundamento da conduta através de experiências posteriores. O significado de preparação, para Dewey, é:

Poder a pessoa, velha ou moça, extrair de sua experiência presente tudo o que nela houver para si nesse momento em que a tem. Quando a idéia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. E, nessa medida, a real oportunidade de preparação para o futuro vem a se perder. O ideal de usar o presente simplesmente para preparar o futuro contradiz-se a si mesmo. Esquece, suprime mesmo as próprias condições pelas quais uma pessoa se prepara para seu futuro. Vivemos sempre no

¹¹² "Crescimento, ou crescendo, no sentido de desenvolvendo, não apenas física, mas intelectual e moralmente é um exemplo do princípio de continuidade". Idem, p. 27.

¹¹³ "O princípio de continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes". Idem, p. 26.

¹¹⁴ Idem, p. 41.

tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extrairmos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta¹¹⁵.

Por princípio de interação, a ser utilizado na seleção de experiências educativas, compreende a característica que deve ter a experiência de integrar os dois fatores fundamentais da conduta humana: condições objetivas e condições subjetivas. Por condições objetivas, ele compreende o ambiente exterior necessário para o processamento da experiência e por condições subjetivas compreende o interesse e o movimento afetivo do sujeito em relação às condições exteriores. Na seleção da experiência educativa, importa levar em conta os dois aspectos, tanto o subjetivo quanto o objetivo. A exacerbação de qualquer um desses elementos significa uma distorção na experiência plenamente educativa:

O erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava, assim, por um lado, o princípio de interação. Tal violação não é, contudo, motivo para que a nova educação o viole por outro lado --- a não ser na base da filosofia dos extremos, *do isto ou aquilo* (grifo de Dewey)¹¹⁶.

Continuidade e interação se entrelaçam no processo de seleção e de vivência de experiências educativas. A continuidade garante a sucessividade das experiências, sendo que as anteriores servem de base para a apropriação das subseqüentes; a interação garante a articulação entre mundo

¹¹⁵ Idem, p. 44.

¹¹⁶ Idem, p. 35.

subjetivo e objetivo. Poderíamos dizer que a continuidade é diacrônica e que a interação é sincrônica, na medida em que a primeira permite selecionar experiências que se encadeiam num processo de crescimento, aprofundamento e ampliação da conduta, ao passo que a interação, nessas mesmas experiências, processa a articulação entre o mundo interior do sujeito e o ambiente no qual atua, ou seja, entre a afeição a uma prática e as condições objetivas dessa prática.

A experiência, para servir de matéria de estudo, necessita ainda de caracterizar-se como experiência presente compreendida em sua articulação com o passado e com o futuro. A experiência, se for tomada somente como um elemento do presente, perde o seu real significado educativo, desde que desaparece suas efetivas vinculações com a realidade, que sempre possui um passado, que a constitui, e um futuro de conseqüências dela decorrentes.

Reconhece Dewey que, por uma reação à forma abstrata com que a escola tradicional isolou o passado como conteúdo de sua prática pedagógica, muitos escolanovistas radicalizaram, do outro lado, só considerando o presente, o que é um desvio, desde que o passado é uma dimensão fundamental da experiência. Sem ela, a realidade presente permanece incompreendida:

Por uma reação para o extremo oposto, reação tão infeliz quanto, talvez, natural ante as circunstâncias, a idéia, sem dúvida, correta, de que a educação deve retirar o material para o seu processo da experiência presente, cabendo-lhe capacitar o aprendiz a se haver com problemas do presente e do futuro, tem sido, freqüentemente, convertida na idéia de que as escolas novas progressivas podem, em larga extensão, ignorar o passado. Se o presente pudesse ser separado do passado, tal conclusão seria válida. Mas as realizações do passado constituem o único meio ao nosso alcance para compreender o presente. (...) Em outras palavras, o princípio certo de que os objetivos da aprendizagem estão no futuro e

sua matéria imediata está em experiência presente só estará sendo aplicado, na medida em que a experiência presente seja, por assim dizê-lo, repuxada para traz. E somente poderá expandir-se para o futuro se também alargar-se a ponto de incluir o passado¹¹⁷.

Para uma solução adequada entre a alternativa de utilizar-se da experiência passada ou da experiência presente como conteúdo da prática escolar, Dewey vê uma única saída — utilizar-se dos conhecimentos do passado como meio de compreensão do presente:

O meio de escapar dos sistemas escolásticos, que fizeram do passado um fim em si mesmo, é fazer do conhecimento do passado *um meio* de compreensão do presente. Enquanto este problema não for resolvido, persistirá o presente conflito de idéias e prática educativas. De um lado, teremos os reacionários a clamar que o principal, senão o único, objetivo da educação é a transmissão da herança cultural. De outro, teremos os que sustentam que devemos ignorar o passado e tratar apenas do presente e do futuro¹¹⁸.

O que defende é a idéia de que a educação se processe a partir de experiências presentes, selecionadas no contexto da vida cotidiana dos estudantes. Mas que essas experiências sejam compreendidas à luz tanto da experiência histórica acumulada como a partir dos conhecimentos da ciência e das práticas científicas existentes. As experiências do cotidiano não poderão ser interpretadas a partir de si mesmas, mas sim a partir de sua problematização no contexto das experiências e dos conhecimentos existentes:

É absurdo, portanto, argumentar que processos similares aos estudados em laboratórios e institutos de pesquisa não sejam partes das experiências da vida cotidiana dos jovens e, portanto, não caem no campo de uma educação baseada na experiência. É óbvio que o imaturo não pode estudar fatos e princípios científicos do modo por que os estudam os

¹¹⁷ Idem, p. 79.

¹¹⁸ Idem, p. 80.

especialistas amadurecidos. Mas isto não exime o educador da responsabilidade de aproveitar experiências presentes de modo tal a levar os estudantes, gradualmente, pelo esclarecimento de fatos e leis nelas contidos, à experiência de ordem científica. Ao invés de eximí-lo dessa responsabilidade, o fato levanta um dos seus maiores problemas¹¹⁹.

A experiência cotidiana selecionada como conteúdo da instrução deve ser trabalhada ao nível dos conteúdos da ciência para que efetivamente ganhe a sua conotação educativa. No processo de construção da ciência, articula-se o presente com o passado e o futuro; isso implica em que, para se dar o processo educativo, o professor deve agir de modo semelhante com os seus estudantes.

Partindo das experiências do presente, importa que os auxilie na compreensão da experiência, utilizando-se de seus conhecimentos, de sua experiência mais longa e sua preparação e maturidade. Assim sendo, o conteúdo das instruções não é a experiência presente assumida simples, espontânea e imediatamente, mas, sim, a experiência do presente trabalhada à luz dos conhecimentos existentes e de suas possíveis consequências para o futuro.

Vale frisar que Dewey assume a experiência como conteúdo do ensino-aprendizagem, porém a experiência presente articulada com o passado histórico e científico, assim como aberta ao futuro. Daí fazer sentido a avaliação da aprendizagem que propõe como modo de, ao mesmo tempo, verificar o aprendido e organizar as matérias aprendidas.

¹¹⁹ Idem, p. 83.

2.3.3. Liberdade e controle no processo educativo

Para Dewey, torna-se necessário algum tipo de controle sobre o educando, para que se processe a educação. É a própria experiência social que possibilita a percepção de que existe um controle social e de que ele é uma necessidade na vida em sociedade e no processo educativo. Os grupos sociais, por si mesmos, possuem seus mecanismos internos de controle, para que possam sobreviver e encaminhar o seu modo de ação. Ou seja, não se vive na pura espontaneidade. A vida sofre os direcionamentos do grupo social onde vive.

O próprio grupo, no ver de Dewey, regulariza-se a si mesmo. Dentro dos grupos, a experiência de autoregulação é uma prática constante e permanente; só em casos excepcionais, o grupo necessita de recorrer a um arbítrio externo, mas, neste caso, por uma necessidade e por uma decisão do grupo, e, não por uma imposição:

O controle das ações individuais é efetuado pela ação global em que os indivíduos se acham envolvidos e em que participam e atuam como partes componentes e cooperativas¹²⁰.

Contudo, Dewey não nega a possibilidade e a necessidade da atuação de uma autoridade externa ao grupo; importa, no entanto, que essa autoridade esteja comprometida

¹²⁰ Idem, p. 48.

com o próprio grupo, como seu representante e não como uma instância que faz valer sua vontade pessoal:

Não quero dizer com isto que não haja ocasiões em que a autoridade, digamos do pai, não tenha que intervir e exercer controle direto. Tais casos são, em primeiro lugar, poucos, se comparados com o número de ocasiões em que o controle se exerce normalmente pela situação em que as partes estão envolvidas. Mais importante ainda do que isso, é o fato da autoridade não se exercer, no caso de uma família de vida ordenada ou de outro grupo comunitário, pela manifestação de simples vontade pessoal; o pai ou professor a exerce como representante e agente dos interesses do grupo como um todo. Na escola bem organizada, o controle do indivíduo repousa dominantemente nas atividades em curso e nas situações criadas para que elas transcorram normal e frutuosamente. O professor reduz ao mínimo as ocasiões em que tenha que exercer autoridade pessoal. Quando se faz necessário falar e agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não na exibição de poder pessoal. Aí está toda a diferença entre ação arbitrária e ação justa e leal¹²¹.

Apesar, de sua tendência em considerar o significado do papel do grupo no processo de controle do indivíduo, Dewey não descuida do papel do professor no processo de organização e controle do processo educativo. Ao invés de defender a sua ausência junto aos alunos, delimita-lhe um papel significativo, na medida em que é responsável pelo planejamento e pela manutenção de um processo organizado de vida escolar. Diz ele:

Temos, portanto, que concluir que nas chamadas escolas novas, a forma primária de controle social está na própria natureza do trabalho organizado, como um cometimento social, em que todos os indivíduos tem oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis. Uma maior parte das crianças são sociáveis. Isolamento e solidão as afligem ainda mais que a adultos. Uma vida comunitária não se organiza por si mesma, espontaneamente. Requer planejamento e espírito de planejamento. O educador é responsável pelo conhecimento satisfatório dos indivíduos e das matérias, conhecimento que irá habituá-lo a escolher as atividades suscetíveis de produzir a organização social, em que todos os indivíduos tenham oportunidade de algo contribuir e em que o principal elemento de controle esteja nas próprias atividades por todos partilhadas¹²².

¹²¹ Idem, p. 49.

¹²² Idem, p. 51.

O professor deve ser capaz de produzir um planejamento, de um lado, suficientemente flexível para as atividades educativas, de tal forma que contemple as necessidades dos educandos, incluindo todos no processo de cooperação e, de outro lado, suficientemente firme, de tal modo que ofereça condições para a continuidade do desenvolvimento das capacidades dos estudantes¹²³.

Neste contexto da necessidade do controle social, importa lembrar que, para Dewey, a liberdade é um elemento fundamental no processo educativo; a liberdade compreendida como liberdade de inteligência, isto é "liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos"¹²⁴.

O erro mais comum que se comete e que se pode cometer no que se refere à liberdade no processo educativo, para o autor, é a identificação da liberdade com "liberdade de movimento ou com o lado físico e exterior da atividade".

Porém, não descuida dela. Admite que a restrição à liberdade de movimento significa uma restrição à "liberdade de pensar, desejar e decidir". Para ele, os arranjos rígidos das salas de aula, na escola tradicional, "com suas fileiras de carteiras e a arregimentação militar dos alunos, que só podiam se mover por certos sinais estabelecidos, representava uma grande restrição à liberdade intelectual e moral"¹²⁵. Daí que a

¹²³ "O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos". Idem, p., 54.

¹²⁴ Idem, p. 59.

¹²⁵ Idem, p. 59.

liberdade exterior, de movimento, é importante para a formação do educando, assim como tem um papel na construção da verdadeira liberdade. Ela possibilita que o professor melhor conheça os alunos, desde que eles podem se manifestar livremente como *são* e não como *devem ser*, segundo o ponto de vista da autoridade externa; a liberdade oferece condições para a verdadeira aprendizagem, desde que esta é ativa. Só se pode aprender ativamente, quando, também, há liberdade de movimento. Além disso, tem sua importância para a saúde mental e física do educando; não há saúde sem movimento livre. Reconhece ainda que a liberdade de movimento varia conforme seja o nível de maturidade do sujeito, porém considera que sua completa ausência, mesmo no adulto, apresenta dificuldade para o exercício da inteligência¹²⁶.

Contudo, o verdadeiro e mais elevado exercício da liberdade se dá no processo de realização dos propósitos, que são a delimitação de uma ação escolhida. É propriamente a liberdade "espiritual". Os impulsos e os desejos podem colocar o ser humano em movimento, porém, para ser livre, este não pode agir exclusivamente por impulsos e desejos; necessita de verificar as conseqüências da ação e decidir a partir dessa observação¹²⁷. Importa, pois, na atividade livre, que a inteligência seja um fator básico a ser usado, na medida em que

¹²⁶ "Varia de indivíduo para indivíduo a quantidade de liberdade física necessária, tendendo naturalmente a decrescer com a crescente maturidade. A sua completa ausência impede, contudo, mesmo a pessoa madura de ter contatos indispensáveis ao exercício normal de sua inteligência". Idem, p. 62.

¹²⁷ Um propósito genuíno sempre começa por um impulso. A dificuldade ou obstrução à sua execução imediata converte-o em um desejo. Todavia, nem impulso, nem desejo, são, por si mesmos, um propósito. Um propósito é um fim em vista, isto é, envolve previsão das conseqüências que resultam de ação por impulso". Idem, p. 66.

é ela que pode desvendar as conseqüências possíveis de uma ação¹²⁸. A verdadeira liberdade se funda na ação conseqüente e não na compulsiva.

Dewey até mesmo recusa aceitar que a ação impulsiva espontânea possa ser considerada livre. Com isso, contudo, não elimina o papel fundamental exercido pelos impulsos e desejos na atividade humana. O movimento livre se inicia com eles, desde que são a origem do propósito. O propósito acrescenta aos impulsos e desejos a previsão das conseqüências, fato que permite uma decisão consciente¹²⁹. Assim sendo, a ação verdadeiramente livre é aquela que é prática, por decisão, após estudo do seu significado e suas conseqüências.

Aprender a liberdade é aprender a viver de forma livre, seja no que se refere aos movimentos físicos seja no que se refere às decisões. Só uma educação que crie as condições para esse processo, poder-se-ia denominar plenamente de educação, no ver do pedagogo.

A experiência, como conteúdo da prática educativa, será plenamente educativa na medida em que seja livremente construída seja através dos movimentos biofísicos seja através dos "movimentos" mentais.

¹²⁸ "Um desejo pode ser intenso. Pode ser tão forte que se sobreponha à avaliação das conseqüências que se seguirão a satisfazê-lo. Tais ocorrências não são o modelo para a educação. O problema crucial da educação é o de conseguir o adiamento da ação imediata em face do desejo, até que a observação e o julgamento intervenham e façam o seu trabalho. Salvo engano meu, este ponto é da maior relevância para as escolas progressivas. Ênfase excessiva em atividade como fim em si, em vez da mesma ênfase em atividade *inteligente*, tende a levar à identificação de liberdade com execução imediata de impulsos e desejos". Idem, p. 68.

¹²⁹ "No esquema educativo, a ocorrência de um desejo e impulso não é objetivo final. É oportunidade e demanda para a formação de um plano e método de ação. Esse plano, repetimos, somente se poderá fazer com o estudo das condições e com a obtenção de todas as informações relevantes". Idem, p. 70.

2.3.4. O professor e a relação professor-aluno

O professor tem um papel fundamental, no processo de educação livre, segundo a visão de Dewey. A ele cabe velar para que as oportunidades sejam aproveitadas; deve estar atento para auxiliar o educando no encaminhamento de suas decisões e de suas atividades. Dewey não admite o professor ausente, desde que, diz ele, "a direção dada pelo professor para o exercício da inteligência do aluno é auxílio à liberdade e não restrição"¹³⁰.

É na atividade cooperativa que professor e estudantes decidem o plano a seguir para proceder o processo educativo. Dewey não admite a ausência do adulto nesse processo, mas também não admite a ausência do aluno; o trabalho educativo é um trabalho cooperativo. A decisão sobre as experiências educativas a serem vivenciadas pertencem a ambos os atores em processo de intercâmbio e decisão. Sobre isso, diz:

É possível, sem dúvida, abusar-se do ofício e forçar a atividade dos jovens por caminhos que exprimem, antes, propósitos do professor que dos alunos. Mas, o meio de evitar esse perigo não é a completa retirada do adulto. O meio é, primeiro, estar o professor a par, pela observação e estudo inteligente, das capacidades, necessidades e experiências

¹³⁰ Idem, p. 70: "Vemos algumas vezes, o mestre receoso de sequer fazer sugestões aos membros de um grupo sobre o que devem fazer. Tenho sabido de casos em que as crianças são rodeadas de objetos materiais e, então, deixadas inteiramente sobre si mesmas, com o professor temeroso de que mesmo sugestões sobre o que se pode fazer com o material sejam violação da liberdade. Porque, então, dar-lhe o material, se o mesmo pode constituir, de um modo ou de outro, fonte de sugestão? O importante, contudo, é o fato de que a sugestão que irá levar os alunos à ação virá, em qualquer caso, de alguma parte. É impossível compreender porque a sugestão de alguém com maior experiência e mais larga visão (o mestre) não seja, pelo menos, tão válida quanto a sugestão provinda de fonte mais ou menos acidental".

passadas dos que vão estudar; e, segundo, permitir que a sugestão feita se desenvolva em plano e projeto por meio de sugestões adicionais trazidas pelos membros do grupo e por eles organizadas em um todo. O plano será, então, resultado de um esforço de cooperação e não algo imposto¹³¹.

Em outro lugar, confirma esse mesmo entendimento, demonstrando o aspecto positivo da educação nova e a fragilidade da educação tradicional no que se refere aos atos decisórios do planejamento das experiências educativas:

Não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia da educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando, na formação dos propósitos que dirigem suas atividades, no processo de aprendizagem; do mesmo modo que não há defeito maior na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na elaboração dos propósitos envolvidos no estudo¹³².

Para desenvolver as atividades pedagógicas, Dewey define o papel do professor como um líder intelectual de um grupo social, "não em virtude do cargo oficial, mas de seu mais largo e mais profundo acervo de conhecimentos, de sua experiência amadurecida"¹³³. Ou seja, o professor tem um lugar próprio e de destaque no processo educativo escolar; ele não pode ser excluído desse processo. Diz Dewey:

A suposição de que o princípio de liberdade aplica-se aos discípulos, mas exclui o professor, obrigando-o a abdicar toda liderança, é simplesmente tola¹³⁴.

Segundo sua visão, o professor tem a responsabilidade de dar direção ao processo de ensino que deve resultar na

¹³¹ Idem, p. 71.

¹³² Idem, p. 63.

¹³³ Idem, p. 270.

¹³⁴ *Como Pensamos*, p. 270.

aprendizagem. A atividade curricular não pode ser assumida como se fosse acidental, sob pena de não se chegar ao fim esperado e determinado. Sobre isso, as palavras textuais de Dewey são as seguintes:

Se não cabe ao professor propor, a única alternativa é a de que o acaso, os contatos fortuitos da criança, o que ela viu no seu caminho para a escola, o que fez ontem, o que está fazendo o colega vizinho, etc., sugiram alguma coisa a fazer. Já que o propósito a ser realizado deve vir, direta ou indiretamente, de algum ponto do ambiente, negar-se ao professor o poder propô-lo é simplesmente substituir, pelo contato acidental com outras pessoas ou cenas, o planejamento inteligente da única pessoa que, se algum direito tem de ser professor, melhor conhece as necessidades e possibilidades dos componentes do grupo do qual é parte¹³⁵.

O professor é o adulto, que, no processo de aprender *da, com e pela* experiência, exerce o papel de dar direção à preparação para o futuro na medida em que, como ser mais maduro e já tendo passado por situações semelhantes, pode oferecer à criança ou ao jovem uma direção através das experiências de aprendizagem:

O presente afeta sempre, de qualquer modo, o futuro. As pessoas capazes de perceber a conexão não são os jovens, mas os que já adquiriram a maturidade. Por conseguinte, por sobre eles recai a responsabilidade por estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro. Educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente¹³⁶.

Para exercer esse papel essencial de líder intelectual de um grupo social específico, o professor deve ser preparado. Não pode atuar sem uma digna competência. Dewey vê a necessidade de que o professor esteja preparado em dois campos

¹³⁵ Idem, p. 270.

¹³⁶ Educação e Experiência, p. 44.

fundamentais: posse de amplo conhecimento e conhecimento técnico profissional.

Em primeiro lugar, o professor deve possuir um amplo conhecimento da matéria com a qual trabalha no ensino:

A primeira condição está no seu preparo intelectual quanto a matéria: deverá ser abundante ao ponto de transbordar, muito mais amplo que o fixado pelos limites do compêndio ou de qualquer plano traçado para o ensino de uma lição; deverá abranger pontos colaterais que lhe permitam tirar proveito das perguntas inesperadas, dos acidentes imprevistos; deverá fazer-se acompanhar de verdadeiro entusiasmo pela matéria, o qual se comunicará por contágio, aos alunos¹³⁷.

A razão pela qual Dewey considera necessário que o professor seja bem preparado é a de que ele tem por obrigação estar atento ao movimento físico e psicológico dos alunos. Contudo, se ele estiver mais atento ao conteúdo da matéria, devido não conhecê-lo suficientemente, estará desviando sua atenção de alguma coisa que é essencial na direção do ensino -- os movimentos internos e externos dos estudantes.

Algumas das razões por que convém que o professor tenha um excesso de cabedal de noções e de compreensão, são tão óbvias que dispensam citação. Talvez nem sempre seja identificada a razão central: o professor precisa ter o seu espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes que compõem o grupo. O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria. Ora, se o professor não dominou previamente a matéria, se não se sente a vontade dentro dela, empregando-a inconscientemente, sem recorrer ao pensamento expresso, não estará livre para dedicar todo o tempo e toda a atenção à observação e interpretação das reações intelectuais dos alunos. É-lhe necessário manter-se desperto diante de todas as formas de expressão corporal da condição mental --- embaraço, aborrecimento, domínio, despontar de uma idéia, atenção fingida, tendência para se mostrar, para sobressair na discussão, por egoísmo, etc.; bem como ser sensível ao significado de todas as expressões verbais, não só no seu significado como palavras, mas seu significado como índice de estado mental, do grau de observação e de compreensão do aluno¹³⁸.

¹³⁷ *Como Pensamos*, p. 271.

¹³⁸ *Idem*, p. 271.

Ao lado de um conhecimento aprofundado da matéria que ensina, o professor necessita de um conhecimento técnico de sua área própria de atuação, que é a formação do pensamento reflexivo do estudante. Ele necessita de possuir um conhecimento que lhe permita desenvolver seu papel da melhor e mais satisfatória forma possível.

Por conhecimento técnico, compreende conhecimentos de psicologia, da história da educação e de métodos de ensino. Esse conhecimento é necessário ao professor por duas razões principais. De um lado, garante-lhe a possibilidade de observar ações e reações dos estudantes, importantes para a sua educação, que passariam despercebidas a um leigo; de outro, é que, percebendo pronta e rapidamente as condutas dos estudantes, poderá oferecer-lhes auxílio imediatamente, para que consigam agir dentro de suas dificuldades ou de seus acertos próprios.

Todavia, chama a atenção para que os conhecimentos profissionais não sejam utilizados de forma mecânica. O professor necessita de possuir sagacidade e flexibilidade para compreender o momento certo de utilizar-se dos conhecimentos mais sofisticados. Caso contrário, o seu uso torna-se extremamente mecânico:

Infelizmente, esse conhecimento profissional é, às vezes, tratado, não como guia e instrumento da observação e juízo pessoal --- o que essencialmente é --- mas como conjunto de regras fixas de ação. No momento em que o professor se dá conta de que seu conhecimento teórico se interpõe entre ele e o juízo de seu próprio senso comum a respeito de uma situação, o aconselhável é seguir o seu próprio julgamento --- quando tenha verificado, naturalmente que se trata de uma intuição esclarecida. Pois, a não ser que lhe esclareça a percepção da situação e



lhe mostre como proceder perante ela, o conhecimento profissional se lhe torna um artifício simplesmente mecânico ou, então, um fardo de material não digerido¹³⁹.

Por último, Dewey considera que o professor necessita de preparar cada lição em particular, pois que, do vigor imprimido a sua lição, o estudante tirará o maior ou menor proveito da atividade docente/discente:

Finalmente, para ser um líder, o professor precisa preparar especialmente cada lição particular. Do contrário, ou se deixará arrastar por impulsos sem objetivo ou se prenderá literalmente ao texto. A flexibilidade, a capacidade de tirar proveito dos incidentes e perguntas inesperadas, dependem de que o professor tenha abordado a matéria com vigor, com pleno interesse e conhecimento¹⁴⁰.

2.3.5. Recursos Metodológicos para o ensino

Para proceder o ensino e aprendizagem, Dewey compreende que o melhor caminho a seguir é o do método científico.

O ato de pensar mais significativo é o científico, desde que ele busca uma interpretação fundamentada da realidade, na qual o ser humano vive e convive. Por isso, importa que todos aprendam a pensar cientificamente.

Já nas crianças, há uma conduta espontânea voltada para a inquirição, que tem muito a ver com os processos de

¹³⁹ Idem, p. 272.

¹⁴⁰ Idem, p. 274.

investigação científica. Por isso, no processo educativo, não há porque desejar agir com elas de outra maneira que não seja seguindo os processos desse método.

Na introdução do livro *Como Pensamos*, Dewey deixa clara sua posição a respeito dessa questão, dizendo:

Este livro exprime a convicção de que o necessário fator de centralização e estabilidade se acha na adoção, como meta de nossas aspirações, da atitude mental, do hábito de pensar que denominamos científico.

Esta obra refuta a objeção de que essa atitude mental científica tem pouca importância no ensino das crianças e dos jovens. De fato, a atitude inata e espontânea da infância, caracterizada por uma viva curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental, está próxima, muito próxima, da atitude do espírito científico¹⁴¹.

O pensar científico corresponde ao "pensar reflexivo", que é um modo de "examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva"¹⁴². O pensamento, resultante de uma atividade reflexiva, é "a representação mental de algo não realmente presente; pensar consiste na sucessão de tais representações"¹⁴³. O pensamento reflexivo tende a uma conclusão, ele busca um fim. Afirma Dewey que:

o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega¹⁴⁴.

O ato de pensar reflexivamente nasce de uma sugestão que emerge dos fatos e acontecimentos, para chegar a uma conclusão comprovada pelos fatos. O sujeito encontra-se diante

¹⁴¹ Idem, p. 9.

¹⁴² Idem, p. 13.

¹⁴³ Idem, p. 15.

¹⁴⁴ Idem, p. 18.

de uma situação qualquer, cujos acontecimentos parecem indicar a razão pela qual alguma coisa acontece. Os fatos, além de sugerirem a resposta, servem de prova da resposta.

Tendo-se em mira essa investigação, define-se o pensamento como a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, numa relação entre o que sugere e o que é sugerido¹⁴⁵.

Para tanto, importa desvendar as conexões reais, não imaginárias entre os objetos. O conhecimento científico das relações reais entre as coisas é o produto da descoberta:

Uma nuvem *sugere* uma doninha ou uma baleia; não *significa* uma doninha ou uma baleia, porque não existe laço nem ligação, nas próprias coisas, entre o que é visto e o que é sugerido. As cinzas não apenas sugerem, mas significam que houve fogo, pois são produzidas por combustão, e, se cinzas verdadeiras, unicamente por combustão. É uma conexão objetiva o elo entre coisas reais, pelo qual uma se torna o fundamento, a garantia, a prova da crença em outra¹⁴⁶.

Esse processo de conhecimento pode e deve ser produzido intencionalmente, ou seja, podemos seguir passos para a produção de conhecimentos. No caso do ensino e aprendizagem, também, como método, deve-se seguir o caminho trilhado pelo processo de fazer ciência. Portanto, fazer ciência e processar ao ensino, através do pensamento reflexivo, seguem a mesma sequência de passos metodológicos.

Dewey aponta cinco fases ou aspectos a serem levados em consideração na produção do conhecimento, assim como no encaminhamento do ensino e aprendizagem. São elas: sugestão,

¹⁴⁵ Idem, p. 21.

¹⁴⁶ Idem, p. 21.

intelectualização, hipótese, raciocínio, verificação da hipótese.

Por fase de *sugestão*, entende a situação inicial de perplexidade de cada um de nós diante de uma determinada necessidade de ação. O modo "natural" do ser humano é ir para a frente, mas, diante de uma determinada dificuldade, detém-se e inventa uma saída, que é "um modo vicário, antecipador, de agir, uma espécie de ensaio dramático"¹⁴⁷. Essa sugestão inicial é importante porque exige do sujeito uma parada para proceder o ato de pensar¹⁴⁸.

O segundo elemento, no processo de pensar reflexivamente, é aquilo que Dewey denomina de *intelectualização*, que, para ele, é a problematização da sugestão que emerge diante de uma perplexidade. O ponto de partida é transformado em um problema, ou seja, procede-se a um "registro mais definido das condições que constituem o embaraço e causam a cessação da atividade"¹⁴⁹. Através da problematização, o sujeito define com mais clareza qual é efetivamente a situação a ser resolvida, tendo claros os elementos que se fazem presentes, como possibilidades e impedimentos.

A fase subsequente é a *formulação* de hipótese ou de idéia-guia, que é um burilamento ou modificação da sugestão inicial. A sugestão inicial, que "brota" como uma primeira

¹⁴⁷ Idem, p. 112.

¹⁴⁸ Idem, p. 112: "Certo grau de inibição da ação direta é necessário à condição de dúvida e demora, essencial ao ato de pensar. O pensamento é, por assim dizer, uma conduta voltada para si mesma, a examinar os seus propósitos, condições, recursos, meios, dificuldades e obstáculos".

¹⁴⁹ Idem, p. 113.

resposta à perplexidade, passa a ser melhor trabalhada a partir de uma análise mais consistente de suas possibilidades de ser o caminho de solução para a dificuldade que se coloca. A delimitação do problema "corrige, modifica, expande a sugestão original, que passa a constituir, destarte, uma suposição definida ou, dito mais tecnicamente, uma hipótese"¹⁵⁰.

A hipótese é uma resposta prévia e bastante plausível para o problema que se tem à frente. A primeira sugestão passa a ser trabalhada pela problematização e pela formulação de uma resposta mais plausível ao desafio com o qual se defronta. A hipótese não é uma mera sugestão emergente, mas sim uma resposta possivelmente verdadeira para a questão; a sua plausibilidade nasce da análise do problema (intelectualização). Na formulação da hipótese, diz Dewey:

o sentido do problema torna-se mais adequado e apurado e a sugestão deixa de ser *mera* possibilidade, para tornar-se uma probabilidade *verificada* e, se possível, *medida* (grifos de Dewey)¹⁵¹.

Por *raciocínio*, entende o momento onde o sujeito dedica-se a alargar a idéia inicial. Intuições, que, de início, pareciam satisfatórias, poderão ser rejeitadas e outras, que pareciam respostas remotas, podem vir a se transformar nas verdadeiras respostas. O raciocínio aprofunda e alarga as idéias que o sujeito vai tendo sobre a realidade que o assedia.

O raciocínio sobre as possíveis e plausíveis respostas para a perplexidade que se enfrenta depende da amplitude da cultura da qual dispõe o sujeito do

¹⁵⁰ Idem, p. 114.

¹⁵¹ Idem, p. 115.

conhecimento¹⁵². Essa reflexão sobre a hipótese, a partir de seu cabedal cultural pode auxiliar o alargamento da mesma, assim como sua sustentação teórica.

A última fase da atividade de pensar reflexivamente é a *verificação da hipótese* pela ação¹⁵³. A comprovação da hipótese pode emergir de uma análise corretamente feita dos dados que delimitam o problema que se tem pela frente. Porém, quando este processo é insuficiente, Dewey lembra a necessidade de se proceder a experimentação da hipótese através do controle das variáveis componentes do problema que se está abordando.

Tanto os sucessos como os insucessos na comprovação das hipótese são importantes para ele. Os sucessos significam a aprendizagem de uma solução bem sucedida e os insucessos significam guias para futuras investigações, na medida em que indicam que elas não foram, nem são, soluções satisfatórias para o problema que se tem pela frente.

Dewey tem clareza de que o uso dessas cinco fases, no processo de pensar reflexivamente, assim como no processo de ensinar e aprender, não é mecânico nem linear. Sua utilização pode dar-se simultânea e conjuntamente, podendo uma fase

¹⁵² Idem, p. 116: "O raciocínio ajuda a ampliar o conhecimento, ao mesmo tempo que depende do que já é conhecido. (...) O médico de hoje, raciocinando com seus próprios conhecimentos, poderá deslindar as complicações da doença que os sintomas lhe sugerem como provável, de um modo que, já na geração anterior, teria sido impossível; assim como, por outro lado, pode levar muito mais longe sua observação dos sintomas, graças ao progresso no campo dos instrumentos clínicos e da técnica de seu emprego".

¹⁵³ Idem, p. 118: "A fase final é uma espécie de prova, pela ação exterior, de corroboração ou verificação experimental da conjectura".

anteceder, suceder ou atravessar a outra¹⁵⁴. E, conclusivamente acrescenta:

Em conclusão, assinalamos que as cinco fases da reflexão que foram descritas representam só em esboço os traços indispensáveis do pensamento reflexivo. Na prática, duas delas podem fundir-se, algumas delas podem ser percorridas às pressas, e o esforço de se alcançar uma conclusão pode pesar principalmente numa única fase, que exigirá, então, um desenvolvimento aparentemente desproporcionado. Em tal matéria, nenhuma regra se pode estabelecer. Será o tacto, a sensibilidade intelectual do indivíduo, o determinante da melhor maneira de funcionamento das fases do pensamento. Em caso de mau êxito, contudo, é prudente, rever os métodos responsáveis por ele e ver onde ocorreu o deslize¹⁵⁵.

Refelte, ainda, que o uso das fases do método científico de pensar pode incluir fases mais longas, incluindo subfases, assim como fases mais breves. Por último, afirma que a abordagem da realidade, através do pensamento reflexivo, inclui uma projecção para o futuro assim como uma retomada do passado. O que se faz hoje tem uma perspectiva de futuro, assim como aquilo que hoje se manifesta tem um passado, pois que nada emerge "ex-abrupto". O passado e o futuro são elementos essenciais para compreender o objeto da investigação.

O pensamento reflexivo, para Dewey, pode e deve ser treinado, tanto assim que, em seu livro *Como Pensamos*, apresenta uma parte inteira dedicada ao "Treino do Pensamento".

¹⁵⁴ Idem, p. 119: "As cinco fases, termos ou funções do pensamento, que citamos, não se seguem uma a outra em ordem estabelecida. Ao contrário, cada passo do pensar verdadeiro faz alguma coisa para completar a formação de uma sugestão e promover a transformação desta em idéia-guia ou hipótese orientadora. Contribui de algum modo para localizar e definir o problema. Cada aperfeiçoamento da idéia conduz a novas observações que fornecem novos fatos ou dados e auxiliam o espírito a julgar mais acuradamente a relevância dos fatos já em mão. A elaboração da hipótese não espera até que o problema tenha sido definido; a hipótese adequada obtida pode aparecer em qualquer tempo intermediário. E, como acabamos de ver, qualquer verificação exterior particular não precisa ser final; pode servir de introdução a novas observações e novas sugestões, de conformidade com as conseqüências que se lhe seguem".

¹⁵⁵ Idem, p. 120.

Tanto no produzir ciência, como no aprender a pensar reflexivamente, o caminho é seguir os recursos do método científico. Não há um método para fazer ciência e outro para ensinar e aprender. Os mesmos passos que são dados no processo de produzir a ciência, podem e devem ser utilizados na aprendizagem, pois que ela é uma aprendizagem do modo de pensar reflexivamente a experiência. O resultado dessa prática, para o educando, é uma aprendizagem dinâmica dos conhecimentos relativos ao mundo e à formação de suas capacidades de observar, compreender e operar com a realidade.

A aprendizagem se dá através da interação do sujeito com a realidade. Esse é o ponto de partida para o treino do pensar reflexivamente. Daí porque faz sentido a figura do professor para orientar a aprendizagem; esse processo necessita da ação do docente.

Para Dewey, a criança aprende através de sua reação aos estímulos do meio ambiente. A imitação é insuficiente para que uma aprendizagem desenvolva o pensamento reflexivo. É no processo reativo aos estímulos do meio que a criança se constrói a si mesma.

É muito claro nesse ponto. Em primeiro lugar nega que a aprendizagem significativa se dê por imitação do adulto¹⁵⁶. Afirma, sim, que a aprendizagem se faz através de um processo

¹⁵⁶ Idem, p. 206 "Educadores (e psicólogos) supuseram, muitas vezes, que os atos que reproduzem o procedimento dos outros se adquirem por simples imitação. Todavia uma criança raramente aprende pela imitação consciente; e dizer que sua imitação é inconsciente é afirmar que, de seu ponto de vista, não é absolutamente uma imitação. As palavras, os gestos, os atos, as ocupações de outra pessoa se coadunam com *um impulso já ativo* e sugerem algum modo de expressão adequado, algum fim, em que esse impulso encontrará satisfação (grifos de Dewey)".

de reação, o que significa um modo ativo de aprender, compreender e operar com o meio:

Possuindo esse fim próprio, a criança observa as pessoas como observa os acontecimentos naturais, para receber novas sugestões quanto ao meio de realizá-lo. Escolhe alguns dos processos que viu empregar, experimenta-os pessoalmente e acha-os apropriados ou não; confirma-se ou não sua opinião sobre o valor deles, e continua, assim, a escolher, a preparar, a adaptar, a procurar provas, até que o fim desejado seja atingido. O observador poderá notar que esse ato se parece ao do adulto e disso conclui que foi adquirido por imitação, quando, de fato, o foi pela observação, seleção, experimentação, e confirmação por meio de resultados. É só mediante esse método que há disciplina da inteligência e proveito educativo. A presença das atividades dos adultos representa grande papel no desenvolvimento intelectual da criança, porque acrescenta aos estímulos naturais do meio outros estímulos tanto mais exatamente ajustados às necessidades de um ser humano, quanto são mais ricos, melhor organizados, mais complexos, permitindo adaptações, mais maleáveis e produzindo novas reações¹⁵⁷.

O meio, que produz estímulos para a aprendizagem, como se encontra na citação anterior, é constituído tanto pela natureza quanto por aquilo que o ser humano criou ao longo do tempo. Dewey esclarece melhor o que ele entende pela contribuição do legado dos adultos para a educação das crianças e dos jovens:

É no decurso dos quatro ou cinco primeiros anos de vida que se esboçam as grandes linhas da vida mental. Anos, séculos e gerações embeberam-se, talvez nas realizações e ocupações dos adultos que rodeiam a criança. Entretanto, para esta, tais atividades são estímulos diretos, fazem parte do seu meio natural; apresentam-se de modo físico, impressionando a vista, o ouvido, o tato. Evidentemente, ela não pode compreender diretamente, por meio dos sentidos, a sua significação; mas fornecem-lhe estímulos, aos quais reage de tal modo que sua atenção se concentra numa ordem mais elevada de materiais e de problemas. Não fosse esse processo pelo qual as realizações de uma geração formam os estímulos que dirigem as atividades da seguinte, a história da civilização se escreveria na areia e cada geração teria de procurar por si, penosamente e se pudesse, um caminho que a arrancasse à selvageria. Aprendendo a entender e dizer palavras, as crianças aprendem muito mais do que palavras: adquirem um hábito que lhes decerra um novo mundo¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Idem, p. 206-207.

¹⁵⁸ Idem, p. 205.

A aprendizagem pode se dar tanto pelos conteúdos que emergem da observação direta e orientada da realidade ou através da aquisição de informações transmitidas pela experiência alheia.

Quanto à observação como meio de aprendizagem, Dewey lembra que é preciso ter claro que a observação é ativa. O reconhecimento é passivo, desde que ele se aplica sobre aquilo que já foi dominado, sobre o conhecido; porém a observação se aplica sobre o desconhecido, por isso é ativa. A observação incide sobre a realidade na busca de elementos que solucionem o problema que se tem à frente ou confirmem a hipótese formulada. O reconhecimento é um ato imediato sobre o "já vi"; a observação é uma busca sobre aquilo que responde ao que se está procurando. É esta a observação que interessa à aprendizagem do pensamento reflexivo, na medida em que ela se baseia numa busca intencional de solucionar uma perplexidade que se tem à frente.

Quanto à transmissão e recepção de informações, Dewey tem certeza da necessidade de aprender com outras pessoas¹⁵⁹, porém clareia as condições para que esse procedimento seja executado para uma aprendizagem satisfatória, do ponto de vista do pensamento reflexivo, de tal modo que as informações já elaboradas se integrem na experiência existencial do estudante,

¹⁵⁹ "Sem dúvida, o principal sentido associado à palavra *instrução* é essa transmissão, é essa penetração dos resultados das observações e inferências de outras pessoas. Sem dúvida, o relevo indevido que a educação imprime ao ideal de acumular conhecimento tem sua fonte na preferência dado ao sistema de aprender-se com outras pessoas. O problema está, pois, em como converter essa forma de aprendizagem em patrimônio intelectual. Em termos lógicos, o material proveniente da experiência alheia constitui um *testemunho*, isto é, uma prova oferecida por outros, a ser aproveitada pelo juízo pessoal na conquista de uma conclusão". *Como Pensamos*, p. 254.

para que não se ensine o aluno a viver em dois mundos, "um, o mundo da experiência fora da escola; outro, o mundo dos livros e das lições"¹⁶⁰;

- em primeiro lugar, "cumpre dizer que a transmissão do material deveria fazer-se *necessária*, isto é envolver um aspecto impossível de ser apreendido facilmente pela observação pessoal (grifos de Dewey)"¹⁶¹. Com isso Dewey deixa claro que, onde a observação pessoal for possível, que se evite o uso da transmissão dos conhecimentos já elaborados. Diz ele: "o campo em que é possível a observação direta deve ser cuidadosamente escolhido e religiosamente resguardado. Não se desvirtue a curiosidade em satisfações vulgares e cediças"¹⁶².

- "em segundo lugar, é preciso que o material seja apresentado à maneira de estímulo, não com finalidade e rigidez dogmática. Quando acode ao espírito dos alunos que determinado objeto de estudo foi inteiramente explorado, exaustiva e definitivamente conhecido, é provável que se façam discípulos dóceis, mas cessam de ser estudantes"¹⁶³.

- "em terceiro lugar, o material provido pela informação deve ser importante em relação a algum ponto vital da experiência pessoal do aluno. (...) O ensino de uma noção que não se adapte a algum interesse já vivo na experiência do estudante, ou que, por sua maneira de apresentação, não suscite um problema, é, para fins intelectuais, algo pior do que uma inutilidade. (...) Pode-se formular de um outro modo esse mesmo princípio, dizendo que o material oferecido pela transmissão deve ser tal que participe de algum sistema ou organização da experiência já existente. Todos os estudantes de psicologia conhecem bem a teoria da apercepção, de acordo com a qual assimilamos um fato novo ao que já digerimos e retivemos de experiências anteriores. Nessa conformidade, cumpre que a base aperceptiva das noções ministradas pelo professor ou pelo compêndio, se encontre, tanto quanto possível, no que o aluno deduziu de forma mais direta de sua própria experiência"¹⁶⁴.

Nessa sua última proposição, Dewey recebe uma contribuição fundamental de Herbart, com sua teoria das massas aperceptivas, todavia com uma diferença: Dewey acentua que as massas aperceptivas do aluno provém da dedução que o estudante faz de sua experiência direta com o mundo; Herbart não colocava

¹⁶⁰ Idem, p. 256.

¹⁶¹ Idem, p. 254.

¹⁶² Idem, p. 254.

¹⁶³ Idem, p. 255.

¹⁶⁴ Idem, p. 255-256.

esta questão. Para ele, as massas aperceptivas tinham sua origem nas representações mentais, que podiam provir tanto da experiência como das informações acumuladas. Mais que isso, em Dewey, há uma preocupação com o desenvolvimento do educando a partir de experiências; em Herbart, há uma preocupação com a aquisição de novas representações. A questão do desenvolvimento ainda não estava posta, para Herbart.

Nesse contexto de aprendizagem pela ação através dos recursos do método experimental, Dewey destaca o interesse como elemento fundamental da aprendizagem. Não se aprende em função de uma "disciplina formal", mas sim em função do interesse do educando pela atividade de aprender. Uma atividade de aprender não deve ser interessante devido ao fato de ter ganhado esta característica por agentes externos, mas sim devido sua própria maneira de ser, devido sua própria essencialidade¹⁶⁵. O interesse, na medida que envolve a atividade livre, conduz à disciplina; disciplina compreendida como disposição, como modo ordenado e sistemático de agir¹⁶⁶. Não é possível que uma pessoa seja disciplinada ao exercer uma atividade se ela não tiver interesse no que está fazendo. Disciplina e interesse sempre

¹⁶⁵ John Dewey, *Democracia e Educação*, p. 139: "Se foi preciso tornar o material interessante, isto significa que do modo como foi apresentado não se relacionava com os fins e capacidades atuais; ou que, se existia relação, esta não foi percebida. Torná-lo interessante, levando-se alguém a compreender a conexão existente, é coisa de simples bom senso; e torná-lo interessante por meio de expedientes estranhos e artificiais, é merecer todos os maus nomes, com que tem sido chamada a teoria do interesse na educação".

¹⁶⁶ Idem, p. 141: "Uma pessoa é disciplinada na medida em que se exercitou a pesar suas ações e a empreendê-las resolutamente. Acrescente-se a esse dom uma capacidade de resistência, sem uma empresa inteligentemente escolhida, à distração, às perturbações e aos obstáculos e teréis assim a essência da disciplina. Disciplina significa energia a nossa disposição; o domínio dos recursos disponíveis para levar avante a atividade empreendida. Saber o que fazer e fazê-lo prontamente e com a utilização dos meios requeridos, significa ser disciplinado, que se trate de um exército, quer de um espírito".

andam juntos na vida e no processo educativo; por isso, a disciplina não pode ser adquirida a partir de formalidades, mas sim de uma educação pela ação. As atividades, executadas com interesse, inteligência e dedicação, constituem a base da formação de um caráter disciplinado. Disciplina é uma formação que se processa pelo trabalho, que sempre tem em vista um fim. Ela, por si, não é uma formalidade que se processa em si mesma e por si mesma, como usualmente tem se dado nas práticas educativas; porém, sim, um modo de ser exigido pelas próprias atividades que o ser humano executa¹⁶⁷.

Em síntese, Dewey propõe uma prática pedagógica baseada na liberdade de movimento espiritual, como meio educativo que conduza as crianças a vivenciarem a experiência presente, articulada com o passado e o futuro, utilizando-se do método científico como meio de aprender e pensar reflexivamente, tendo em vista formar o cidadão para a livre escolha; formar um caráter disciplinado, entendido como capacidade de agir livremente tendo em vista a obtenção de fins desejados.

A avaliação da aprendizagem (a tomada de lição) não poderia contradizer essa proposta, sob pena de ser um elemento estranho a sua proposta pedagógica. O disciplinamento a que conduz a pedagogia deweyana e sua proposta de avaliação da aprendizagem escolar nada tem a ver com o disciplinamento dos séculos XVII e XVIII.

¹⁶⁷ Idem, p. 148-150.

2.4. Avaliação da Aprendizagem e concepção Pedagógica em Dewey

A avaliação da aprendizagem escolar, definida em Dewey, compactua com sua concepção pedagógica e com a prática educativa que propõe.

Na medida em que sua compreensão da educação está comprometida com a idéia de desenvolvimento do educando e não com a idéia de aperfeiçoamento de faculdades específicas e menos ainda com a competição e a obtenção de méritos, os conteúdos, recursos, técnicas de ensino e avaliação, que propõe, estão a serviço desse entendimento.

Como tivemos oportunidade de verificar, nas considerações acima, ele faz da experiência o conteúdo central de sua proposta pedagógica, tendo em vista desenvolver as capacidades do educando; não importando os resultados diretos e imediatos da aprendizagem, que poderiam ser manifestados em provas e exames. Interessa o desenvolvimento do pensamento reflexivo do estudante, o desenvolvimento de suas habilidades, sua participação efetiva em todas as experiências propostas, sua vivência e preparação para uma sociedade democrática. Em síntese, interessa a formação do educando para a cidadania, não resultados imediatos, demonstrados em provas e exames.

Neste contexto, a avaliação da aprendizagem não poderia ser compreendida somente como uma oportunidade de

verificação dos resultados diretos e imediatos de lições. Ao contrário, ela deve ser entendida e praticada como um auxílio ao próprio processo de aprendizagem, seja estimulando os aspectos afetivos do educando em relação aos conteúdos estudados e à vida, seja criando condições para que as experiências sejam discutidas de forma democrática, criando o hábito do debate e da decisão por consenso, seja criando condições para uma melhor organização da matéria estudada.

A avaliação, compreendida desta forma, não tem nada a ver com o entendimento comum que atravessa nossa prática escolar, voltada quase que exclusivamente para resultados imediatos, para o disciplinamento dos estudantes, etc...

A avaliação, em Dewey, integra-se no processo ensino-aprendizagem. Não é um apêndice a ser utilizado para a promoção, ou não, do estudante. É, antes, um elemento comprometido com o próprio processo de construção da aprendizagem e do desenvolvimento do educando.

Vale lembrar que, para Dewey, o professor tem um papel significativo no processo de avaliação, na medida em que ele é o responsável pela formulação das perguntas que conduzem a avaliação, em forma de discussão. Do mesmo modo que os conteúdos tem uma importância significativa, na medida em que as perguntas devem estar articuladas com esses conteúdos e devem mesmo criar as condições para que eles sejam sistematizados de um modo mais orgânico.

Dewey, como Montessori, não descola a avaliação da aprendizagem do ensino e da aprendizagem. Ela subsidia esse

processo, através da verificação do aprendido, assim como torna-se, ela própria, uma ocasião de aprender. As perguntas e a direção da avaliação da aprendizagem, em Dewey, devem estimular os estudantes à discussão, ao aprofundamento e à experiência comum de refletir, portanto, uma oportunidade de aprender.

A posição deweyana sobre avaliação da aprendizagem difere muito da posição tradicional. De fato, Dewey elimina as provas e exames como fora compreendida pelos jesuítas e por Comênio. Não faz da avaliação uma ameaça que deve imperar sobre as cabeças dos educandos, mas sim uma ferramenta de trabalho.

Dentro desta perspectiva, a avaliação da aprendizagem não é nem pode ser um instrumento de disciplinamento externo, assim como não pode ser um lugar especial de administração do poder. Ela subsidia sim um modo de disciplinamento interno na medida em que subsidia a ação e é pela ação que o sujeito se forma.

Como lembrou Manacorda, Dewey, entre os liberais, produziu uma proposta pedagógica potente e coerente, utilizando-se dos recursos de uma situação histórica maturada.

3. Avaliação da aprendizagem escolar na pedagogia da Escola Nova

A Escola Nova significa uma guinada no que se refere ao disciplinamento através da educação. Enquanto a escola

tradicional utilizava-se de recursos externos para impor um caráter ao educando, ainda que fosse somente uma formalidade, a escola nova está interessada em trabalhar para que o educando, pela atividade livre, constitua o seu caráter e sua personalidade. Neste contexto a avaliação da aprendizagem escolar também adquire uma nova face.

A partir da análise que desenvolvemos das propostas pedagógicas de Maria Montessori e de John Dewey, podemos chegar a algumas características da avaliação da aprendizagem na Escola Nova.

Em primeiro lugar, é um meio de auxiliar o crescimento do educando. O objetivo perseguido pela Escola Nova é desenvolver e formar o educando, através de uma aprendizagem ativa e dinâmica, por meio de uma relação educador-educando, onde este seja o ponto central a partir do qual se tomam as decisões para a realização do processo educativo. A avaliação da aprendizagem ganha, aí, o foro de ser um elemento do processo pedagógico e não o seu centro; por isso, serve de subsídio às decisões do educador e do educando, no processo de formação e não no final, como julgamento de méritos.

Em relação a pedagogia tradicional, ela substitui uma visão estática por uma visão dinâmica da aprendizagem; o exercício das faculdades pela formação das capacidades; o esforço pelo interesse; a imposição da autoridade externa pela dinâmica das relações dentro do grupo, do qual faz parte o professor; substitui a centralização da educação no professor e na matéria pela centralização no aluno e na experiência;

substitui a centralização na promoção do aluno de série em série pelo desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação, neste contexto pedagógico, subsidia o processo de trabalho educativo pelo qual o educando aprende, cresce e se desenvolve.

Em segundo lugar, e articulado com o primeiro, a avaliação da aprendizagem faz parte do processo ensino-aprendizagem. Enquanto a escola tradicional utilizava-se, predominantemente, da avaliação em separado do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista garantir a lisura da aprovação, ou reprovação, através de bancas examinadoras. A Escola Nova entende que a avaliação da aprendizagem faz parte do próprio processo de ensino-aprendizagem, na medida em que tem papel na motivação do aluno, na medida em que desenvolve interesses, que estimula processos de discussão e investigação tanto individual quanto coletiva, assim como na medida em que viabiliza a participação ativa em problematizações e busca de soluções coletivas para determinados problemas. A avaliação na Escola Nova, tanto em Maria Montessori, como em Dewey, assim como entre os outros escolanovistas, constitui um elemento do processo de ensino e de aprendizagem e não algo a parte, existindo por si mesmo, com objetivo independente. Dewey chega a propor a avaliação como um recurso da aprendizagem, ou seja, o uso da "tomada da lição" como um meio pelo qual os alunos podem aprender a responder, a debater e argumentar conteúdos, conviver socialmente e estabelecer o consenso como meio de decisão coletiva.

Em terceiro lugar, a avaliação da aprendizagem é dirigida com autoridade, mas não autoritariamente. O professor é responsável pela verificação da aprendizagem do educando e, por isso, com sua autoridade, deve dirigir tanto a avaliação da aprendizagem, quanto sua reorientação, se necessária, tendo por base os objetivos centrais do processo de ensino-aprendizagem, estabelecidos nos planos, que o direcionem. Não podemos nos esquecer que tanto Montessori quanto Dewey colocam nas responsabilidades do professor a direção da educação dos alunos, a partir de um plano ordenado de atividades; em Montessori, a partir da própria ordenação do ambiente, e em Dewey a partir do plano de trabalho.

A pedagogia tradicional, através do processo de exames desvinculados do processo ensino-aprendizagem, propõe a avaliação como um meio de amedrontar pela possibilidade da reprovação, daí a possibilidade de descambar no autoritarismo (no caso da pedagogia jesuítica, a aprovação dependia da banca examinadora e, em última instância, do Provincial); a Escola Nova propõe a avaliação como auxílio ao crescimento da criança e do jovem; com autoridade, mas sem autoritarismo.

Em quarto lugar, na Escola Nova, a avaliação da aprendizagem exige cuidados especiais com os processos psicológicos dos alunos, assim como com os próprios procedimentos de avaliação. Como a avaliação não é um tribunal de julgamento, mas sim uma qualificação da situação para um avanço --- ou, mais que isso, um avanço processado ao mesmo tempo que se qualifica as condutas adquiridas --- ela exige, da

parte do professor, atenção e cuidado com os processos psicológicos dos educandos, tais como interesse e desinteresse, entrega e ansiedade, participação e ausência, segurança e medo, desenvoltura e inibição,... A participação nas situações de avaliação, assim como nas situações da aprendizagem em geral, visam observar os educandos, oferecendo-lhes subsídios para superar suas dificuldades ou para aprofundar suas qualidades, assim como proceder a própria aprendizagem; nunca como forma de reprimir.

Deste modo, a avaliação da aprendizagem escolar, assume na Escola Nova características bem diferentes das características que assumiu na Escola Tradicional, devido articular-se com uma proposta pedagógica, também, muito diversa da proposta anterior.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem na Escola Nova está delimitada e posta em função de subsidiar o crescimento e desenvolvimento do educando, no seu processo de formação de capacidades, interesses e modos de agir; posta, pois, em função da formação do caráter através da atividade livre e construtiva.

A Escola Nova, no que se refere à prática intraescolar, apresenta um aspecto mais satisfatório do uso da avaliação da aprendizagem. Coloca essa prática no seu devido lugar de subsidiária do processo ensino-aprendizagem e não de seu polo catalizador, como estava posta na Pedagogia Tradicional. A Escola Nova, em sua proposição pedagógica, determina que a avaliação da aprendizagem deve estar submetida

aos objetivos, conteúdos e métodos. Sua proposição está direcionada para criar as condições de desenvolvimento do educando, o que implica em suprimir a polarização da prática pedagógica pela aprovação, ou não, do educando. Já não importam os méritos e as "vitórias" obtidas. Importa, sim, o crescimento. No desenvolvimento não existe necessidade de promoção, ou não; existem, sim, pontos de estrangulamento, que devem ser superados pelo processo de avanço. A avaliação da aprendizagem, ao invés de ser assumida como uma forma de contenção, é posta como uma porta de passagem. É um trampolim para o salto.

Se a pedagogia da Escola Nova, do ponto de vista da adequação das mediações para a aprendizagem, traz contribuições e aprofundamentos que a Pedagogia Tradicional desconhecia, seja pelas próprias condições históricas seja pelas proposições em si mesmas... Isto se dá com clareza no que se refere à avaliação da aprendizagem.

As perspectivas diferentes pelas quais essas duas pedagogias direcionam a avaliação da aprendizagem tem seu fundamento na concepção que tem do educando e das mediações necessárias para a sua formação. A Pedagogia Tradicional compreende o educando como um adulto em miniatura, por isso deve ser examinado nos méritos que possui. A pedagogia da Escola Nova vê a criança enquanto ser humano em desenvolvimento, por isso não necessita de julgá-la em função de padrões e méritos, mas sim verificar os impasses e dificuldades para o seu crescimento. Lá, o educando era julgado

em função de seus méritos; aqui, ele é julgado em função de suas possibilidades de avanço e de crescimento. Ainda, a Pedagogia Tradicional compreende o educando como um ser corrompido pelo pecado e que deve ser salvo dessa situação; para tanto, deve adquirir condutas que possam ser consideradas corretas do ponto de vista religioso salvacionista. A Pedagogia da Escola Nova, de um modo geral, tende para a laicidade, daí não ter necessidade de estar julgando o educando em função dos méritos que pudessem justificar a aceitação do mesmo diante de Deus e dos homens, como se fosse uma fôrma dentro da qual deveria se ajustar.

Enfim, a Escola Nova pretende crianças e jovens que adquiram um caráter disciplinado, ou seja, capaz de viver bem, mas não um caráter reprimido e ameaçado pelo medo.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA TECNOPEDAGOGIA: DISCIPLINAMTO PELO CONTROLE EFICIENTE

1. A Tecnopedagogia: emergência e características

1.1. Emergência da Tecnopedagogia

A Tecnopedagogia é uma teoria e uma prática da sociedade contemporânea para orientar a educação sistematizada, cujo centro de atenção é a "modelagem do comportamento" dos educandos, produzindo um disciplinamento a partir do uso de reforçadores externos, sejam eles positivos ou negativos. A

tecnopedagogia por seus recursos, praticamente, pretende "industrializar" a prática do ensino, seja pela eficiência, seja pela proposição de meios que devem atender a demanda em massa.

Tem suas origens na primeira metade deste século, porém sua maturação e expansão deu-se nas décadas dos anos cinquenta, sessenta e setenta. O seu objetivo fundamental é, tendo por base a ciência e a tecnologia, garantir a eficiência na obtenção dos resultados planejados, tendo em vista formar educandos capazes de atender às necessidades emergentes da sociedade industrial, dominada pelo modelo de capitalismo monopolista transnacional.

Aparentemente, apresenta-se somente como uma técnica de planejar e executar o ensino e a aprendizagem. Clifton B. Chardwick, em seu livro *Tecnologia Educacional e Desenvolvimento Curricular*, dá essa impressão ao dizer:

A tecnologia educacional tem sido analisada cuidadosamente nos últimos anos e, depois de muita discussão, chegou-se a um acordo geral sobre o significado do termo. Este significado é expresso por Gagné quando diz que a tecnologia educacional "...pode ser entendida como o desenvolvimento de um conjunto de técnicas sistemáticas e dos conhecimentos práticos que as acompanham, para planejar, testar e fazer funcionar as escolas como sistemas educacionais"¹.

Nesta definição da tecnopedagogia não se faz presente nenhuma referência aos seus fundamentos filosóficos. Assim sendo, parece ser somente um modo técnico de fazer o ensino. A definição não esclarece a que finalidades políticas e

¹ Clifton B. Chardwick e Alicia Mabel Rojas, *Tecnologia Educacional e Desenvolvimento Curricular*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1980, p. 6.

filosóficas servirão os resultados a serem construídos. Isso não quer dizer, de forma alguma, que não possua uma concepção filosófica e política; muito pelo contrário, traduz interesses específicos da sociedade contemporânea.

Lança suas raízes na racionalização das tarefas a serem cumpridas pelo ser humano para se obter o melhor e mais eficiente resultado. Longinquamente, poderíamos dizer que ela é filha do cartesianismo, na medida em que pretende uma racionalização do todo através de suas partes, de tal forma que possam ser identificadas e executadas eficientemente. Mais proximamente, tem sua fonte no taylorismo, que objetiva a racionalização máxima possível da ação, tendo em vista garantir uma produção eficiente por parte dos trabalhadores².

No contexto educacional, propriamente dito, a tecnopedagogia tem suas bases na teoria da aprendizagem desenvolvida pelo behaviorismo, na teoria de sistemas, como compreensão orgânica do real, e na cibernética, como teoria do controle da comunicação.

A teoria comportamentalista da aprendizagem oferece as bases para uma ação eficiente no planejamento e na execução da manipulação comportamental do aprendiz; a teoria dos sistemas possibilita uma análise do objeto da ação como uma totalidade que funciona organicamente sendo, por isso, possível atuar eficientemente sobre suas partes, construindo um todo

² Dermeval Saviani, *Escola e Democracia*, São Paulo, Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1989, 22a ed., p. 23, diz o seguinte: "A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu com o trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico".

modificado; a cibernética oferece os fundamentos do controle da comunicação, entendida no seu mais amplo sentido, ou seja, toda e qualquer veiculação de uma informação deve ser controlada, através de um *feedback*, de tal forma que se possa agir sobre essa informação até que ela chegue ao seu destino com o máximo de precisão possível. Tem como base a busca da mais perfeita eficiência na comunicação.

Com esses três fundamentos, a Tecnopedagogia cristalizou-se em fins da década de sessenta e inícios da década de setenta³, oportunidade em que se alastrou pelo mundo, inclusive pelo Brasil, através de projetos de divulgação e expansão da tecnologia educacional, elaborados e executados por instituições governamentais e universitárias dos Estados Unidos da América do Norte. A lei 5.692/71, que reformulou as diretrizes da educação brasileira de 1o. e 2o. Graus, no início da década de setenta, é um típico produto da Tecnopedagogia.

Resultante das necessidades e exigências da sociedade capitalista, em sua fase de expansão monopolista transnacional, propunha, explicitamente, um modo eficiente de executar a prática educativa sistemática, de certa forma, dando por admitido que os fundamentos filosóficos e políticos da educação já estavam definidos; o que importava, agora, era estabelecer meios de executar o ensino de tal forma que produzisse resultados eficientes e custo-efetivos para o modelo de sociedade que se cristalizava e se expandia.

³ Samuel Pfromm Netto, *Tecnologia da Educação e Comunicação de Massa*, São Paulo, Pioneira, 1976, p. 3-6.

A aparente inexistência de uma concepção de fundo que sustenta a Tecnopedagogia se esvai diante da compreensão de que os meios articulados por essa proposta pedagógica servem aos interesses da sociedade capitalista contemporânea.

A Tecnopedagogia pretende eficiência e produtividade. A sociedade em geral, a indústria e outros meios de produção, atualmente, investem numa produtividade cada vez maior; a pedagogia não ficou atrás. Ela recebeu a herança das pesquisas sobre comportamento animal e humano, estabelecendo meios pelos quais poderia controlar e direcionar a conduta dos indivíduos; no caso da educação escolar, controlar e direcionar a conduta dos alunos, trabalhando para produzir o homem necessário ao contexto social dominante.

Com essa proposta, a Tecnopedagogia produz um disciplinamento através do controle psicológico eficiente dos comportamentos, por mecanismos de reforço. Em seu livro *Tecnologia do Ensino*, Skinner diz que "tanto quanto aqui nos ocupa, ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço"⁴, que conformem a conduta do educando a um padrão preestabelecido, denominado comportamento final. Mais que isso, congratula-se com os avanços da ciência e da tecnologia que tem descoberto recentemente meios de controlar de modo mais eficiente a conduta humana⁵.

⁴ B. F. Skinner, *Tecnologia do Ensino*, p. 4.

⁵ Idem, p. 9: "Recentemente, algum avanço promissor foi feito no terreno da aprendizagem. Técnicas especiais foram concebidas para arranjar o que é chamado contingências de reforço --- por um lado, as relações que prevalecem entre o comportamento e, por outro lado, as consequências deste comportamento cujo resultado tem sido um controle muito mais eficaz do comportamento".

Deste modo, o ensino entra na era da produtividade. Analisando a história mais recente da educação, Manacorda diz que ela entra na esfera da industrialização:

Talvez o aspecto mais característico e novo seja a procura de uma adequação do sistema de instrução aos modelos da terceira revolução industrial: uma industrialização *in progressu* da instrução. No decorrer do nosso século passou-se da escola do trabalho, com seus vários métodos dos "projetos" e dos "conjuntos" à instrução programada e à invenção das "máquinas para ensinar" (mas Swift já não as tinha inventado?), às tentativas de uma instrução programada (sic!) e, em seguida de uma industrialização-cientificização que, baseando-se nos progressos de todas as ciências, tanto humanas (biologia, sociologia, psicologia) como naturais e produtivas (automação, cibernética, telemática), conseguisse métodos de trabalho à altura e do mesmo tipo daqueles utilizados nessas mesmas ciências e nessa mesma produção; tudo isso aplicado não tanto no ato individual de ensinar-aprender na classe ou no laboratório escolar, quanto na prefiguração ou programação do processo de ensino-aprendizagem e na previsão de seus resultados. E, ainda mais recentemente, do cognitivismo de Bruner à *taxonomy of education* de Bloom, o processo é este: industrializar ou cientificar ao máximo todo o processo educativo⁴.

Essa industrialização, ao menos teoricamente, atinge duas direções: a efficientização do processo de ensinar e aprender, assim como o atendimento de grandes demandas de educandos. Deve-se racionalizar a atividade de ensinar, porém, racionalizá-la na maior escala possível. Skinner, um dos mais importantes estudiosos behavioristas e um dos fundadores da Tecnopedagogia, ainda que com certos pruridos sobre a idéia de "uma industrialização" da educação, diz:

A longo prazo, uma tecnologia do ensino ajuda mais aumentando a produtividade do professor. Simplesmente permite que *ensine mais --- mais em determinada matéria, mais matérias, a mais alunos*. Não se trata de um "alargamento" industrial, pois ser mais produtivo não significa trabalhar mais. Ao contrário, significa trabalhar em melhores condições e a troco de melhores recompensas. Como disse Beardsley Ruml há muitos anos, os salários dos professores não acompanharam os de outras profissões, em grande parte porque a produtividade dos professores não aumentou no mesmo ritmo. Muitos dos professores de hoje não são mais

⁴ Mario Alighiero Manacorda, *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, p. 351.

professores do que os de cem anos atrás. Mais importante do que o salário, entretanto, é o sentimento de realização. Os professores estão bem cômicos de que não tem muito que mostrar no fim de um dia de trabalho. Será raro o professor que dedica sua vida a ensinar um aluno, mas ensinar a mais alunos não faz com que o ensino seja mais recompensador se a qualidade sofrer na mesma proporção. A tecnologia do ensino, por sua própria natureza, maximiza a realização do professor. Todo o sistema só tem a ganhar. Não é possível melhorar a educação pelo simples aumento dos recursos a ela atribuídos, pela modificação da política educacional ou pela reorganização do sistema. É preciso melhorar o próprio ensino. Nada que não preencha as condições de uma tecnologia do ensino resolverá o problema (grifos nossos)⁷.

Com fundamento na ciência e em recursos racionalmente planejados, controlar o comportamento dos educandos, controlar o melhor possível e em larga escala. Eis a industrialização do disciplinamento através da educação. Enquanto o disciplinamento na pedagogia tradicional se fazia pelos recursos externos e, na maior parte das vezes, aversivos, enquanto na pedagogia nova, se fazia por um desenvolvimento interior, na tecnopedagogia, ele se faz pelo controle científico e tecnológico do educando a partir de reforços externos, usualmente gratificantes, que conduzem ao estabelecimento de uma conduta habitual.

Como parte de uma proposta tecnopedagógica, a avaliação da aprendizagem foi pensada como instrumento subsidiário do processo de controle eficiente. Deve subsidiar a obtenção desse resultado. A intermitência do reforço, que a avaliação sugere, constrói o disciplinamento atitudinal e mental.

Há um desdobramento importante da tecnopedagogia nas questões do Terceiro Mundo. Esta pedagogia foi formulada e desenvolvida, fundamentalmente, nos Estados Unidos da América do

⁷ B.F. Skinner, *Tecnologia do Ensino*, p. 246.

Norte, coincidentemente com o período de sua expansão imperialista. Já não interessava mais, às nações, o expansionismo por um colonialismo clássico, caracterizado pela ocupação de espaços geográficos; importava agora o colonialismo moderno, caracterizado pela ocupação econômica e cultural. O capitalismo transnacional, com suas empresas, situadas no centro dos mercados consumidores subdesenvolvidos, necessitavam de uma mão-de-obra com um mínimo de qualificação necessária ao seu processo de produção e... é claro, adaptada aos seus padrões comportamentais. Daí a necessidade de uma pedagogia que fosse eficiente, no limite dos seus interesses, e que se expandisse largamente para esses países, criando, através do controle comportamental, meios de atender às carências do capital em expansão.

José Hipólito Gonzales Zamora, em um trabalho intitulado "Tecnologia Educativa: otimização do processo de subdesenvolvimento?"⁸, diz que os dois documentos mais divulgados sobre tecnologia educacional foram: o *Handbook: Educational Technology and the Developing Countries*, da Academy for Educational Development, sob os auspícios da Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (AID)⁹ e o *Tecnologia Educativa Y Desarrollo de la Educación*, preparada por Henri Dieuzeide, Diretor da Divisão de Métodos, Materiais e Métodos de Educação, da UNESCO, divulgado por ocasião do Ano

⁸ José Hipólito Gonzales Zamora, "Tecnologia Educativa: otimização do processo de subdesenvolvimento?", em João Batista Araujo e Oliveria, *Perspectiva da Tecnologia Educacional*, São Paulo, Livraria Pioneira, 1977, p. 77-114.

⁹ O autor informa que junto com o *Handbook* havia um filme, que fora largamente divulgado na América Latina.

Internacional da Educação. Não por acaso os dois textos estão voltados para os países do Terceiro Mundo ou "em vias de desenvolvimento". E, Zamora acrescenta:

Estes trabalhos, como representantes da eficiência, são elementos propulsores importantes para a introdução da tecnologia educativa no Terceiro Mundo; para a introdução da tecnologia educativa em seu papel efficientista e não para ser utilizada na solução dos verdadeiros problemas educativos¹⁰.

1.2. Características da Tecnopedagogia

Para esta caracterização, vamos nos utilizar das proposições de B.F. Skinner em seu livro *Tecnologia do Ensino*. Nessa obra, além de indicar os fundamentos psicológicos da tecnologia do ensino, propõe elementos práticos para o encaminhamento da ação pedagógica e deixa entrever as direções filosófico-políticas da sua proposta.

A tecnopedagogia pretende efficientizar ao máximo a ação do professor e do sistema de ensino, no sentido de que devem apresentar resultados. Para tanto, é preciso controlar o processo de execução, através de proposições objetivas, viáveis de serem construídas e controladas para que seus resultados possam ser observáveis de imediato. O ensino já não pode mais esperar pelos resultados do futuro; eles devem dar-se agora. Propõe concepção e recursos técnico-pedagógicos para uma educação que seja eficiente, seja no sentido de produzir resultados no ensino-aprendizagem do estudante, seja no sentido

¹⁰ Idem, p. 83-84.

de efficientizar o sistema de ensino para atender grande número de educandos; sua proposta deve resolver a qualidade e a quantidade do ensino. Por detrás da efficientização do ensino-aprendizagem está a efficientização do controle sobre o educando, na perspectiva de modelar o seu caráter.

A Tecnopedagogia propõe e oferece recursos para a modelagem do comportamento, com todos os seus componentes cognitivos e emocionais. Fundamentalmente o recurso para que a aprendizagem possa acontecer, com segurança depende de dois fatores: em primeiro lugar, a "lei do efeito", que diz que os comportamentos animais são construídos a partir de reforçadores, e, em segundo lugar, a manutenção do comportamento adquirido através de reforçadores intermitentes. Neste contexto, segundo Skinner, muitos dos resultados que tradicionalmente seriam atribuídos à motivação são produtos da atividade de "arranjar contingências de reforço"¹¹. Só através dessas contingências se pode ter um alto controle sobre aquele que está aprendendo¹².

A tecnologia de modelagem do comportamento que foi descoberta no campo animal, facilmente, pode ser aplicada no ser humano, segundo Skinner, devido a proximidade de reações orgânicas entre os animais em geral e o ser humano. No texto que se segue, o autor coloca os animais e a criança num mesmo nível de tratamento. Diz ele:

Em todo esse trabalho, a espécie de organismo faz uma diferença surpreendentemente pequena. É verdade que todos os organismos estudados tem sido vertebrados, mas mesmo assim cobrem um ampla gama. Resultados

¹¹ B.F. Skinner, *Tecnologia do Ensino*, p. 10.

¹² Idem, p. 13.

comparáveis foram obtidos com pombos, cães, macacos, crianças e sujeitos psicóticos. Apesar das grandes diferenças filogenéticas, todos estes organismos exibem propriedades extraordinariamente semelhantes no processo de aprendizagem¹³.

Com o avanço da ciência que desvenda o comportamento humano e que oferece instrumentos de seu controle, há que se retirar dele os melhores resultados para a realização de uma educação que seja eficiente. Diante das novas descobertas sobre o comportamento humano, há que se forçar uma mudança substancial nas práticas educativas.

A educação é, talvez, --- nos diz Skinner --- o mais importante ramo da tecnologia científica. Afeta profundamente a vida de todos nós. Já não é possível permitir que exigências de uma situação prática suprima os enormes progressos que estão ao nosso alcance. A situação prática tem que ser mudada¹⁴.

As perguntas que Skinner formula para serem respondidas como decisões fundamentais na constituição de uma tecnologia do ensino eficaz são bem demonstrativas de onde parte e onde deseja chegar:

Há certas questões --- diz ele --- que precisam ser respondidas no início do estudo de qualquer organismo. Que comportamento deve ser estabelecido? Quais os reforçadores que estão à disposição? Com que respostas é possível contar para iniciar um programa de aproximações sucessivas, que levará a forma final do comportamento? Como podem ser esquematizados com mais eficiência os reforços para manter o comportamento fortalecido? Todas estas questões são relevantes quando se considera o problema da criança nos primeiros anos de escola¹⁵.

¹³ Idem, p. 13. Essa mesma visão aparece em outras considerações de Skinner, com versão um pouco modificada. Por exemplo, à página 30, ele diz: "O processo de aprendizagem está hoje muito melhor compreendido. Muito do que se sabe advém do estudo do comportamento de organismos inferiores, mas os resultados se mantêm surpreendentemente bons para sujeitos humanos".

¹⁴ Idem, p. 18.

¹⁵ Idem, p. 18.

As respostas científicas e técnicas a estas questões constituem a tecnologia do ensino dentro da tecnopedagogia; ou seja, um modo de modelar comportamentos e manter ativa a modelagem. Para chegar aos resultados esperados, na resposta à estas perguntas importa: a) estabelecer o comportamento final do educando, após a aprendizagem¹⁶; b) descobrir os reforçadores que possam formar e manter o comportamento do educando¹⁷; c) utilizar-se de instrumentos técnicos (máquina de ensinar¹⁸ e instrução programada¹⁹) que ofereçam condições de que cada estudante caminhe, individualmente, em seu ritmo próprio²⁰, vencendo as etapas sucessivas e ultimando no comportamento complexo²¹; d) para tanto, é necessário utilizar-se de reforçadores positivos emergentes de dentro dos próprios

¹⁶ Idem, p. 189: "O primeiro passo ao planejar a instrução é definir o comportamento final".

¹⁷ Idem, p. 196: "No momento em que o comportamento final estiver especificado, devem ser feitos os arranjos para fortalecê-lo através do esforço".

¹⁸ Idem, p. 27: "A máquina de ensinar chega tarde, em termos de tempo: "Em qualquer outro terreno, uma demanda de aumento de produção já teria provocado inventos de novo equipamento mais econômico e racional".

¹⁹ Idem, p. 47: "O êxito das máquinas depende do material didático que nelas for usado"(p.37). "Enquanto num livro didático, uma passagem confusa ou ilícita é perdoável, pois pode ser esclarecida pelo professor, o material para a máquina deve ser completamente adequado e auto-explicativo". Idem, p. 148: "A instrução programada é, antes de tudo, um esquema para fazer bom uso dos reforçadores disponíveis, não só na modelagem de novos comportamentos como na manutenção do comportamento corrente devidamente fortalecido".

²⁰ Idem, p. 22-23: "A característica importante do aparelho é reforço imediato da resposta correta. A simples operação da máquina deverá provavelmente ser suficiente reforçadora para manter o aluno médio ocupado por um período razoável todos os dias. a professora pode facilmente supervisionar toda uma classe trabalhando com esses aparelhos ao mesmo tempo e, no entanto, cada criança progride no seu próprio ritmo, completando tantos problemas quantos lhe for possível durante a hora de aula. Se a criança tiver de, por qualquer razão, abandonar a sala, pode, ao voltar, continuar onde parou. A criança bem dotada progredirá rapidamente, mas é possível que se adiante muito, dispensando-a de aritmética por algum tempo ou lhe dando séries de problemas especiais, que a familiarize com outras possibilidades interessantes da matemática".

²¹ Idem, p. 32-33: "Ao adquirir um comportamento complexo, o estudante deve percorrer uma sequência cuidadosamente planejada de passos, algumas vezes de extensão considerável. Cada passo deve ser tão pequeno que possa sempre ser dado sem esforço e, no entanto, ao dá-lo, o estudante se aproxime um pouco mais do comportamento inteiramente competente. A máquina deve garantir que cada um desses passos seja dado na ordem cuidadosamente prescrita".

comportamentos que estão sendo modelados; o estudante necessita de sentir-se estimulado a seguir em suas tarefas pelo prazer que as próprias tarefas lhe dão²²; a motivação aversiva (ou não) extensa não contribui para uma efetiva modelagem do comportamento²³.

Para atingir os fins preestabelecidos, com essa tecnologia, através da modelagem dos comportamentos por meio de reforçadores, não se pode esperar que as condutas desejadas se manifestem naturalmente; é preciso que sejam provocadas²⁴. As condutas naturais que se manifestam na vida do estudante podem ser interessantes, mas não necessariamente serão as necessárias para sua modelagem. Por isso, importa provocar os comportamentos desejados.

Os conteúdos, úteis e necessários para essa provocação, são aqueles que a humanidade, historicamente, já constituiu. Ao ensinar um aluno, ensina-se aquilo que já se sabe e que serve de estimulador de condutas. É com esses

²² Idem: "Através de uma compreensão correta das contingências de reforçamento, deveremos ser capazes de fazer com que os estudantes se entusiasmem e sejam diligentes e tenham razoável certeza de que continuarão a usufruir pelo resto de suas vidas das coisas que lhes ensinamos".

²³ Idem, p. 82, sobre o papel do controle aversivo externo: "O controle aversivo é a mais vergonhosa das coisas irrelevantes: é só na escola que se traduz uma sentença latina para evitar a palmatória".

Ainda: "Com a motivação, o que se quer é gerar comportamento, e não é bastante "suprimir o não se comportar". Assim, não se fortalece a boa pronúncia, punindo a má, ou movimentos corretos punindo os errados. Não se faz com que um estudante seja aplicado, punindo a preguiça; ou corajoso, punindo a covardia; ou interessado no trabalho, punindo a indiferença. Não lhe ensinamos a aprender rapidamente, punido-o quando estuda devagar; ou a lembrar o que aprendeu, punindo quando esquece; ou a pensar logicamente, punindo-o quando não raciocina. Em, tais condições pode o aluno ocasionalmente descobrir como prestar atenção, como ser aplicado, como aprender a lembrar, mas nada disso lhe terá sido ensinado. E, mais ainda, satisfará muitas vezes as contingências de maneira artificial; presta atenção apenas mantendo os olhos no professor ou na página aberta; aplica-se só no sentido de manter-se ocupado" (p. 140-141)

²⁴ Idem, p. 135: "É não só ineficaz como quase sempre impossível que o professor simplesmente espere que o comportamento ocorra para que possa ser reforçado. Deve induzir o aluno a agir, mas deve ser cuidadoso em como fazê-lo".

conteúdos que especialistas, programadores e professores devem atuar. Afinal,

uma dada cultura não é superior à sua capacidade de transmitir a si própria. Deve partilhar com seus novos membros um acúmulo de habilidade, de conhecimentos e de práticas sociais. A instituição da educação destina-se a servir a esse propósito²⁵.

Numa prática tecnológica do ensino, que papel teriam os professores? Segundo a visão de Skinner, o uso de uma tecnologia científica do ensino retira dos professores os encargos mecânicos e garante-lhes o verdadeiro papel de educadores. Para justificar o papel significativo da modelagem dos comportamentos através da tecnologia do ensino, ele simplifica, ao máximo, a atividade usual do professor, para, depois, atribuir-lhe uma dignidade ímpar. Vejamos!

Naturalmente --- diz ele ---, a professora (sic!) tem uma tarefa mais importante do que a de lhe dizer (ao aluno) certo ou errado. As modificações propostas deve libertá-la para o exercício cabal daquela tarefa. Ficar corrigindo exercícios ou problemas de aritmética --- "Certo, nove e seis são quinze; não, não, nove e sete não são dezoito" --- está abaixo da dignidade de qualquer pessoa inteligente. Há trabalho mais importante a ser feito, no qual as relações da professora com o aluno não podem ser duplicadas por um aparelho mecânico. Os recursos instrumentais só virão melhorar estas relações insubstituíveis. Pode-se dizer que o problema da educação hoje, nos primeiros anos de escola, é o de que a criança está obviamente atrasada e sabe disso e que a professora não pode fazer nada que adiante, e também sabe disso. Se os progressos conseguidos recentemente no controle do comportamento podem dar à criança uma genuína competência na leitura, na escrita, na ortografia e na aritmética, então, a professora pode começar a funcionar, não no lugar de uma máquina barata, mas através dos contatos intelectuais, culturais e emocionais daquele tipo todo especial que testemunham a sua natureza de ser humano²⁶.

Em seu modo filosófico de ver, a tecnologia do ensino, pela modelagem dos comportamentos, não suprime a

²⁵ Idem, p. 105.

²⁶ Idem, p. 25.

liberdade dos seres humanos. Ao contrário, cria as condições da sua existência em qualidade superior. Diz ele:



A educação sempre desempenhou um papel importante em promover a libertação de necessidades, do medo, da tirania e da dependência dos outros, e não há nenhuma razão pela qual não possa desempenhar este papel mais efetivamente, à medida que se torne mais poderosa e atinja maior número de pessoas²⁷.

Em seu entendimento, positivista e, aparentemente ingênuo, desde que cheio de boa vontade, Skinner, representando os pedagogos da linha tecnopedagógica, propõe um sistema consistente e mecânico de controle dos indivíduos, através de uma modelagem comportamental, acreditando que está oferecendo à humanidade um grande instrumento de libertação. No entanto, está colocando nas mãos da sociedade um instrumento eficaz para a sua manutenção.

A avaliação dos resultados da aprendizagem, no caso, é um instrumento que oferece dados para a reorientação permanente da aprendizagem. Neste contexto, é insubstituível como instrumento que subsidia a decisão da modelagem comportamental, portanto, do disciplinamento por um reforço externo. Enquanto a pedagogia tradicional produzia um disciplinamento externo, através de atos aversivos, a tecnopedagogia encaminha o disciplinamento pelo reforçamento positivo.

A tecnopedagogia, com os fundamentos acima retomados, é uma forma de administrar o micropoder, tendo em vista conformação de "corpos e almas" dos educandos. A obra de

²⁷ Idem, p. 161.

Skinner, como um dos representantes mais significativos da tecnopedagogia, produz uma anatomia da prática tradicional de ensino, denunciando seus aspectos aversivos, mas também produz uma anatomia da prática de ensino a ser executada, para que os comportamentos dos educandos sejam modelados, o que quer dizer submetidos a determinados padrões previamente estabelecidos. Ainda que Skinner e outros tecnopedagogistas sejam "bem intencionados" na tentativa de encontrar soluções para superar uma prática pedagógica tradicional aversiva e "ineficiente", eles produzem uma pedagogia, que pode ser eficiente e não aversiva, porém, não superam o ranço do autoritarismo e da submissão.

2. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Tecnopedagogia

Dentro de sua perspectiva de produzir eficientemente os resultados do ensino, através do controle por reforços positivos, a Tecnopedagogia cuidou dos elementos da sua operacionalidade; um deles foi a avaliação da aprendizagem, como instrumento subsidiário da construção controlada da qualidade do ensino e da aprendizagem. Com tal característica garante a racionalização dos atos educativos. Ou seja, avaliação sob a ótica da máxima efficientização possível do controle da qualidade dos resultados; o que significa, do ponto de vista da conduta, um disciplinamento externo pelo controle

psicológico-mental. Não foi por acaso que Ralph Tyler, na introdução do seu livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* disse que estava apresentando uma forma racional de planejar e executar o ensino²⁸.

No contexto da Tecnopedagogia, foram muitos os pesquisadores que se debruçaram sobre a questão da avaliação educacional, especialmente nos Estados Unidos da América do Norte. Até os anos cinquenta eram poucos os estudos sobre essa temática. Popham, no seu livro *Avaliação Educacional*, descreve ironicamente a situação dos estudos sobre avaliação educacional nos momentos anteriores e posteriores à década de cinquenta, dizendo:

Os historiadores educacionais que se dispuserem a recapitular a frequência com a qual as avaliações educacionais formais foram conduzidas antes da metade deste século estão condenados mais a procurar do que a encontrar. Mas a partir do início dos anos cinquenta, pelo menos nos Estados Unidos, ocorreram desenvolvimentos que levaram a um interesse florescente pela avaliação educacional²⁹.

Importa ter presente, aqui, que Popham não fala só a respeito de avaliação da aprendizagem, mas especialmente acerca de avaliação de programas. Entende ele que o movimento acentuado de estudo e produção de modelos de avaliação nasceu das necessidades práticas de avaliação dos programas educacionais, decorrentes da exigência do decreto *Elementary and Secondary Act* do Congresso Nacional, em 1965, que destinava

²⁸ Ralph W. Tyler, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, Porto Alegre, Editora Globo, 1974, p. 1: "Este pequeno livro procura desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional" (grifo nosso).

²⁹ W. James Popham, *Avaliação Educacional*, Porto Alegre, Editora Globo, 1983 (a edição norteamericana deste livro é de 1975), p. 3.

quantidades enormes de recursos federais a órgãos educacionais locais. Temendo que os efeitos de tal oferta de recursos pudessem ser mais negativos do que positivos para o sistema educativo, foram incluídas nessa legislação exigências de avaliação obrigatória que pudessem dar um *feedback* ao governo federal sobre o efetivo uso dos recursos. E, então, diz o autor que, com tanto dinheiro pela frente e com as exigências legais, "os educadores rapidamente mudaram suas atitudes de avaliação do domínio da retórica para o da realidade"³⁰. E, espirituosamente, acrescenta que, diante das exigências legais e das frágeis práticas da avaliação exercitadas, "todos descobriram que o poço de perícia avaliativa entre os educadores da nação assemelhava-se a um atoleiro ao invés de a um oceano"³¹.

Essa situação, segundo o autor, proporcionou o estímulo principal para que o fenômeno da avaliação se transformasse rapidamente num campo de estudo em expansão³².

O grande salto teórico tem seu marco no ano de 1967, quando muitos pesquisadores escreveram sobre avaliação. Porém, foram Scriven³³ e Stake³⁴ os autores que mais determinaram esses estudos nesse momento:

Antes da publicação, em 1967, dos ensaios de Scriven, um filósofo, e Stake, um psicômetra, cópias dificilmente legíveis de manuscritos não publicados eram febrilmente passadas de mão em mão pela comunidade

³⁰ Idem, p. 6.

³¹ Idem, p. 6.

³² Idem, p. 6.

³³ Michael Scriven, *The Methodology of Evaluation*. In: R. E. Stake, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967.

³⁴ R.E. Stake, *The Countenance of Educational Evaluation*, *Teachers College Record*, (68):523-540, 1967.

educacional. O interesse em avaliação educacional era intenso, qualquer obra sobre o assunto era artigo de grande valor³⁵.

A partir dessa data, muitos modelos passam a ser construídos para a orientação e desenvolvimento da prática da avaliação educacional³⁶. E, então, a partir daí, instalou-se a era da avaliação educacional, como uma especialidade, e, múltiplos foram os modelos elaborados e divulgados. Emergiram modelos mais viáveis e menos viáveis; mais complexos e mais simples. Popham, com uma espirotuosidade que lhe é própria, deixa claro que os modelos foram criados e utilizados por aqueles que buscavam uma orientação para sua necessidade de proceder avaliação; contudo, a avalanche de modelos chegou às ráias do preciosismo inútil³⁷.

Contudo, a maior parte ou a quase totalidade desses modelos estavam voltados para a avaliação de programas educacionais ou sistemas de ensino, que compunham a problemática imediata decorrente das exigências governamentais para a concessão de recursos federais; não estavam direcionados para a avaliação da aprendizagem do aluno. Nem mesmo os autores destes modelos estavam diretamente interessados nessa temática, ainda que os seus modelos pudessem ser --- como efetivamente foram --- aplicados à avaliação da aprendizagem.

³⁵ W.J.Popham, op. cit., p. 7.

³⁶ James Popham diz: "desde 1967, temos visto um número notável de teóricos exibirem suas idéias do que se compreende na avaliação e como ela deveria ser conduzida". *Avaliação Educacional*, op. cit., 22.

³⁷ Idem, p. 29: "Vários dos modelos são suficientemente complicados para arrancar aplausos até mesmo de um construtor de labirinto esquizóide. Outros usam tanto jargão que quase desafiam a compreensão, pelo menos para os que não tenham um pequeno curso de distorção de vocabulário. Mas mesmo com os seus defeitos, os modelos existentes atualmente oferecem várias escolhas diferentes para o avaliador educacional".

Em função disso, para nossa compreensão da avaliação da aprendizagem na Tecnopedagogia, escolhemos três autores que, nos parece, representam bastante bem o tratamento da avaliação da aprendizagem nessa tendência pedagógica.

Trabalharemos, em primeiro lugar, com Ralph W. Tyler, que está na origem do desenvolvimento da avaliação dentro da perspectiva tecnopedagógica, sendo o seu pioneiro; em segundo, com Benjamin Bloom, psicólogo e educador norteamericano, que desenvolveu pesquisas no período em que a tecnopedagogia começava a florescer, tendo aprofundado as proposições de Tyler e, posteriormente, constituído as taxionomias de objetivos educacionais, assim como um manual de avaliação do aprendizado escolar; e, por último, Norman E. Gronlund, especialista em medidas educacionais, que, retomando as taxionomias de Bloom, aborda a avaliação da aprendizagem escolar, utilizando-se de múltiplos resultados das pesquisas e discussões tanto dos especialistas na tecnopedagogia, como dos especialistas em avaliação educacional.

Deste modo, estaremos acreditando cobrir a compreensão tecnopedagógica da avaliação da aprendizagem, através de uma sequência de autores que se sucedem, temporal e doutrinariamente, e refinam posições e técnicas; partimos de uma visão experimental mais clássica (Tyler), chegamos a uma visão tecnopedagógica mais sofisticada com base no desenvolvimento da psicologia do comportamento (Bloom e Gronlund).

3. Avaliação da Aprendizagem em Ralph W. Tyler: a construção de comportamentos finais

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

Tyler é considerado o pioneiro sistematizador da avaliação da aprendizagem dentro do modelo tecnopedagógico³⁸. Iniciados por Edward Thorndick, no início do século, as inovações sobre avaliação objetiva da aprendizagem com a introdução de instrumentos, tais como, inventários, escalas, "check lists", coube a Tyler proceder uma sistematização do modelo tecnopedagógico da avaliação, a partir de objetivos traçados em forma de comportamento observável.

³⁸ Importa ter presente que Tyler não foi o pioneiro das medidas educacionais, com características de cientificidade. Quando começou a trabalhar na área, nos anos trinta, as medidas educacionais já possuíam um longo desenvolvimento, passando pelas experiências, nos Estados Unidos da América do Norte, de Horace Mann (1845), George Ficher (1864), Francis Galton, James Mackeen Cattell, J.M. Rice, Edward Lee Thorndike (todos trabalhando em fins do século passado e início deste); na França, o trabalho de Alfred Binet e Theodore Simon (1908); ainda nos Estados Unidos os instrumentos *Army Alpha* e *Army Beta*, criados para selecionar soldados para o exército no decorrer da I Guerra Mundial; os estudos com escalas de emoções, personalidade e aptidões foram trabalhados por pesquisadores como Rochasch, Woodworth, Thourstone. Ainda nos Estados Unidos criaram-se órgãos e instituições dedicadas às questões relativas às medidas educacionais. Para maior precisão destes dados, ver "O Desenvolvimento da Mensuração Educacional", Victor H. Noll, *Introdução às Medidas Educacionais*, São Paulo, Pioneira, 1975, 19-38. Deste modo, importa ter presente que Tyler aproveita da herança sobre medidas educacionais e introduz aí as características da tecnopedagogia, especialmente no que se refere à mensuração de comportamentos observáveis, em termos de conduta e de conteúdo da conduta.

O próprio Tyler, em um artigo publicado em 1983, na coletânea *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation*, deixa claro que, ao longo de sua atividade de pesquisador e escritor na área educacional, produziu dois "ordenamentos": um, relacionado com as atividades de avaliação, publicado em 1934, sob o título *Constructing Achievements Tests*; outro, relacionado com o desenvolvimento de currículo, utilizado para os seus cursos na Universidade de Ohio, publicado em forma mimeografada, em 1943, e, em forma de livro, em 1949, sob o título *Basic Principles of Curriculum and Instruction*³⁹.

A importância de Tyler para a concepção tecnopedagógica da avaliação é reconhecida por renomados pesquisadores norteamericanos da área --- tais como Madaus, Stufflebeam e Scriven ---, que, em um artigo intitulado "Program Evaluation: a historical overview", chegam, numa periodização da história da avaliação nos Estados Unidos, a nominar o período que vai de 1930 a 1945 de "Período Tyleriano", homenageando o autor. Dizem eles:

Ralph W. Tyler teve enorme influência sobre a educação em geral e em particular sobre a avaliação e provas. Ele é muitas vezes chamado, parece-nos muito apropriadamente, como pai da avaliação educacional⁴⁰.

³⁹ Ralph W. Tyler, A Rationale for Program Evaluation, in George Madaus, Michael Scriven, Danile L. Stufflebeam, *Evaluation Models: viewpoints on educational and Human services evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, 1983, p. 67.

⁴⁰ "Ralph Tyler has had enormous influence on education in general and educational evaluation and testing in particular. He is often referred to, quite properly we feel, as the father of educational evaluation", George F. Madaus, Daniel Stufflebeam, and Michael S. Scriven, op. cit., p. 8.

Esses autores afirmam que Tyler foi o cunhador do termo "avaliação educacional" para designar as atividades de aferição dos resultados adquiridos no processo ensino aprendizagem. O próprio Tyler confirma essa versão, ao dizer, em 1983:

Anterior ao meu uso do termo avaliação em 1930, os termos comuns para apreciar a aprendizagem foram examinar e testar⁴¹.

Assim sendo, não se pode deixar de tomar a concepção de Tyler como base do desenvolvimento do movimento tecnopedagógico no que se refere à avaliação da aprendizagem. Sua concepção não atua só sobre a avaliação da aprendizagem, como também sobre a concepção de educação e ensino.

Em sua obra de 1949, dedicada ao desenvolvimento do currículo, Tyler propõe um direcionamento para a ação dos educadores no tocante ao desenvolvimento curricular, que é mais uma introdução ao "modo de agir" do que uma síntese doutrinária que tivesse por base uma filosofia e uma política educacionais. Esse modo de propor, inclusive, esconde as intenções filosófico-políticas dessa pedagogia. A eficiência aparece como se fosse neutra.

Essa característica da obra pertence a todos os tecnopedagogistas, na medida em que eles discutem pouco as questões teóricas da educação, estando voltados quase que exclusivamente para as questões do "como fazer" o ensino de modo eficiente; as indicações expostas nesta obra sobre

⁴¹ Ralph Tyler, A Rationale for Program Evaluation, em Madaus, Scriven, Stuffleam, op. cit., p. 75: "Prior to my use the term *evaluation* in 1930, the common terms for appraisal of learning were *examining* and *testing*".

currículo mais parecem uma normatização que uma doutrina. Contudo, nas entrelinhas emerge o entendimento do autor sobre currículo e seu desenvolvimento.

3.2. Avaliação da Aprendizagem em Tyler

3.2.1. Compreensão e estrutura da avaliação da aprendizagem

No livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, há um capítulo sobre avaliação da aprendizagem, considerando-a como um dos elementos fundamentais do planejamento e da execução do processo de ensino, na medida em que permite controlar se os educandos adquiriram, ou não, eficientemente, os comportamentos⁴².

Uma primeira característica dos procedimentos de avaliação da aprendizagem, para Tyler, é que eles devem estar centrados no processo de *verificar o atendimento, ou não, dos objetivos previamente traçados* como guias da ação a ser executada. O objetivo fundamental do processo de avaliação seria verificar se os resultados desejados estão sendo atingidos. Mais do que verificar se estão sendo atingidos,

⁴² "Uma vez que acabamos de considerar as operações envolvidas na seleção e organização de objetivos educacionais e na seleção e organização de experiências de aprendizagem, talvez pareça que tenhamos completado a nossa análise do desenvolvimento do currículo. Se bem que as fases de que tratamos até agora forneçam os planos para o trabalho cotidiano da escola, elas não completam o ciclo do planejamento. *A avaliação é também uma operação importante no desenvolvimento do currículo*" (grifos nossos) --- *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, p. 97.

importa verificar se os resultados planejados estão sendo efetivamente construídos, desde que o que se quer é a efetividade dos resultados. Importa que os objetivos sejam implantados como formas permanentes de condutas dos educandos.

Como um comportamentalista, em termos de teoria da aprendizagem, esperava que os resultados, do ponto de vista da educação, era a *modelação dos comportamentos*, daí que propunha a avaliação educacional como meio de verificar se essas modificações estavam se dando, o que possibilitava ter controle sobre a eficiência dos programas. Diz ele:

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos, --- *em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento dos estudantes* --- a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (grifos nossos)⁴⁹.

A segunda característica da concepção tyleriana de avaliação da aprendizagem, que complementa a primeira do ponto de vista do controle científico das condutas, é a "*medida antes e depois*", copiada do modelo de pesquisa experimental, com um único grupo, para controle da variável experimental. Ou seja, no caso do ensino, esse modelo de avaliação exige que se proceda uma medida "antes" da introdução dos procedimentos de ensino (como variável experimental) e uma medida "depois" para verificar seus efeitos no comportamento dos estudantes. Tyler não exige, na avaliação da aprendizagem, a utilização de todos

⁴⁹ Idem, p. 99.

os procedimentos de controle das variáveis intervenientes, como deve ocorrer na pesquisa experimental, porém, deixa explícito que, em suas linhas gerais, o modelo é experimental.

Para que se verifique se efetivamente as mudanças planejadas estão se dando, o autor considera ser necessário mais de um momento de avaliação no decorrer de um percurso de ensino e aprendizagem. Um momento único de avaliação, ao final de uma ação educativa, como se vinha fazendo na prática pedagógica tradicional, não permitia saber se houve, ou não, modificação de comportamentos por parte do estudante, desde que não se tinha evidências de quais teriam sido os comportamentos do aluno no início do processo, para compará-los com os presentes e verificar os efeitos da ação planejada; daí a necessidade de, pelo menos, dois momentos de avaliação⁴⁴. Além dessas duas oportunidades, era preciso estabelecer "um terceiro ponto" de avaliação para verificar aqueles comportamentos que não seriam modificáveis no espaço de um curto período de aprendizagem ou no decorrer de um ano letivo, assim como para verificar a permanência daqueles comportamentos ao longo do tempo⁴⁵.

O modelo de "medida antes e depois", acrescido do acompanhamento posterior do processo, oferece ao sistema de ensino e, pois, à sociedade, um meio de dar direção à vida

⁴⁴ Idem, p. 99: "É claro, portanto, que uma avaliação educacional envolve pelo menos duas apreciações --- uma na fase inicial do programa educacional e outra em alguma ocasião posterior, de modo que a mudança possa ser medida".

⁴⁵ Idem, p. 99-100: "Algumas escolas e faculdades estão realizando estudos de seguimento sobre os seus graduados a fim de obterem novos dados quanto à permanência ou impermanência das aprendizagens que possam ter sido adquiridas durante o tempo que esses jovens passaram na escola. Essa é uma parte bastante valiosa do programa de avaliação".

individual e atuar sobre a coletividade. No ver dos tecnopedagogistas, a ação pedagógica é direta e quase que de mão única (do sistema para os educandos e para a sociedade). A trama das relações sociais não tem lugar nesse entendimento pedagógico. A ação pedagógica é vista como mecânica; disparada, deve obter resultados.

O terceiro aspecto importante do entendimento de Tyler sobre os procedimentos de avaliação é o leque de instrumentos úteis na coleta de evidências comportamentais observáveis. Aqui abre um espaço novo; ultrapassa os limites dos testes de lápis e papel.

Admite que os testes de lápis e papel não sejam os únicos nem os melhores instrumentos de coleta de evidências de condutas aprendidas por parte dos estudantes. Eles constituem um tipo de instrumento a ser utilizado, mas não os únicos, desde que as possibilidades de manifestação de condutas adquiridas por parte dos alunos são muitas. Existem múltiplas outras possibilidades de coletar evidências das mudanças de comportamento dos estudantes. Isso, aliás, dá a dimensão do controle desejado. Diz o autor:

Toda evidência válida sobre comportamentos desejados como objetivos educacionais fornece um método apropriado de avaliação. É importante reconhecer isto, pois muitas pessoas consideram a avaliação como sinônimo de testes de lápis e papel. É verdade que esses testes oferecem um procedimento praticável para se obter evidência sobre vários tipos de comportamentos do estudante. (...) Há, contudo, muitas outras espécies de comportamentos desejados que representam objetivos educacionais e que não são facilmente avaliados mediante testes de lápis e papel. (...) Qualquer meio de obter dados sobre as espécies de comportamento representadas pelos objetivos educacionais da escola ou faculdade é um procedimento apropriado de avaliação⁴⁶.

⁴⁶ Idem, p. 100 e p. 101.

Lembra que a observação, as entrevistas, os questionários, os resultados das atividades práticas, registros feitos do andamento do aluno, livros retirados da biblioteca, os cardápios usados na lanchonete, as fichas médicas, etc. são meios de avaliação. "Tudo isso ilustra --- diz o autor --- o fato de existirem muitas maneiras de obter dados sobre mudanças de comportamento e mostra que, quando falamos de avaliação, não temos em mente um método único, nem mesmo dois ou três métodos particulares de avaliar"⁴⁷. Importa observar tudo, para controlar o educando da melhor forma possível.

A amostragem, segundo Tyler, é elemento importante na concepção dos procedimentos de avaliação, tanto no que se refere à avaliação dos comportamentos esperados dos alunos individualmente como no que se refere a quantidade de alunos a ser utilizada numa avaliação geral de currículo. A amostragem é considerada, por ele, como uma técnica fundamental a ser utilizada num processo de avaliação de grande número de alunos, na medida em que reduz a quantidade de informantes, com segurança estatística suficiente.

Do ponto de vista da avaliação do aluno, ele diz ser possível "inferir o desempenho característico de uma pessoa apreciando sua reação a uma amostra de situações em que se acha envolvida essa reação"; e, do ponto de vista da avaliação de currículo, a amostragem pode ser usada na "apreciação da

⁴⁷ Idem, p. 101.

eficácia de experiências curriculares proporcionadas a um grupo de estudantes"⁴⁸.

3.2.2. Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem

Quanto aos procedimentos de avaliação da aprendizagem propriamente ditos, Tyler exige, em primeiro lugar, *uma definição clara dos objetivos educacionais*; os comportamentos finais devem estar claramente explicitados. "O processo de avaliação começa pelos objetivos do programa educacional"⁴⁹, que, para o autor, são os parâmetros básicos a partir dos quais pode-se proceder a avaliação, desde que ela pretende medir o quanto os programas planejados estão sendo eficientes para a obtenção dos resultados esperados; mas, também, são os parâmetros básicos que devem dar direção ao comportamento final a ser adquirido pelos alunos.

Então, o primeiro passo fundamental, para a avaliação da aprendizagem, é estabelecer os objetivos do ensino. Caso estes não estejam estabelecidos no planejamento --- o que seria uma aberração ---, para se proceder a avaliação, deverão ser elaborados de forma precisa, levando-se em conta duas dimensões, de um lado, os comportamentos esperados (desenhar, escrever, caracterizar, etc...), de outro, os seus conteúdos (no caso, desenhar o quê, escrever o que e como, ...). Sem

⁴⁸ Idem, p. 102.

⁴⁹ Idem, p. 102.

esses objetivos, plenamente definidos, não há como proceder a avaliação da aprendizagem, desde que eles são os guias da modelagem dos comportamentos⁵⁰.

Em função da exigência da avaliação da aprendizagem dar-se a partir de objetivos definidos, muitos estudiosos da área de avaliação classificam a sua concepção tyleriana de --- "avaliação em função de objetivos definidos"; o que traduzimos por comportamentos finais.

O segundo dos procedimentos é estabelecer as situações nas quais os estudantes poderão manifestar os comportamentos necessários para demonstrar se aprenderam o conteúdo ensinado. É preciso que o avaliador identifique as mais variadas situações nas quais o estudante poderá manifestar a conduta que está sendo esperada dele, tendo em vista verificar se efetivamente adquiriu um determinado comportamento. Por vezes, pode ser difícil encontrar a situação adequada, mas sem esta não há como desenvolver a avaliação da aprendizagem. Diz o autor que o princípio é bastante simples, mas nem sempre fácil de ser realizado; por isso, o professor deverá diversificar a busca de situações que evoquem as condutas necessárias para identificar se o comportamento esperado foi modelado na conduta do educando.

⁵⁰ Idem, p. 103: "Presume-se, é claro, que esses 'objetivos comportamentais' já foram claramente definidos pelo elaborador de currículo. (...) Se ainda não foram assim definidos, é indispensável que o sejam a fim de fazer-se uma avaliação, pois, a menos que se tenha uma concepção nítida da espécie de comportamento implicada pelos objetivos, não há meio de precisar o tipo de comportamento a ser buscado nos estudantes para saber-se até que ponto esses objetivos estão sendo alcançados. Isso significa que o processo de avaliação pode forçar pessoas que não clarificaram previamente os seus objetivos a um novo processo de clarificação".

Com esses dois elementos definidos --- objetivos e situações de avaliação ---, chega-se, então, ao terceiro procedimento: selecionar ou construir instrumentos. Os instrumentos disponíveis no mercado devem ser examinados, "para ver até que ponto eles podem servir aos nossos propósitos". Muitas vezes, não são suficientes para atender às necessidades específicas que o professor tem no seu processo de ensino; daí, então emerge a necessidade de se elaborar instrumentos adaptados às circunstâncias da atividade específica em curso.

Elaborar um instrumento sofisticado pode ser difícil, porém o professor poderá elaborar bons instrumentos, que satisfaçam suas necessidades, ainda que sem a qualidade dos testes padronizados. Para garantir essa qualidade, os professores deveriam criar uma situação de verificação do seu controle, que é a fase prévia de testagem dos instrumentos.

Em quarto lugar, o professor deverá "idear um meio de obter um registro do comportamento dos estudantes, nessa situação de teste"⁵¹. Não se pode perder dados. É preciso reter todos eles com a melhor qualidade e fidelidade possível. Pode ser desde o registro de lápis e papel, à gravação em áudio para a fala, ao filme para os movimentos (hoje, seria o tape), à lista de condutas para ser ticada, etc. Enfim, para proceder a avaliação propriamente dita, há necessidade de um registro das condutas desenvolvidas; e o professor deve decidir qual é o melhor meio a ser utilizado.

⁵¹ Idem, p. 107.

Há necessidade, em quinto lugar, de se decidir sobre a forma de "sumariar ou aquilatar o registro de comportamentos que se obteve". São os pontos, as escalas, as notas, etc... Contudo, Tyler deixa claro que, mais importante que o modo de expressar sinteticamente os resultados, é interpretar o desenvolvimento das condutas dos alunos em relação aos objetivos:

Saber que John Smith obteve um escore de 97 e Mary Jones obteve um escore de 64 em algum instrumento de avaliação utilizado não é um tipo adequado de sumário, capaz de apresentar um máximo de utilidade no melhoramento do currículo. É muito mais útil dispor de sumários que indiquem as espécies de pontos fortes e fracos, sumários, pelo menos em termos de cada objetivo⁵².

Por último, acrescenta que os instrumentos de avaliação construídos e utilizados devem ser vistos pelos ângulos da objetividade, fidedignidade e validade. Esta é a "segunda fase da construção de um instrumento de avaliação"⁵³, desde que deve ser efetuada após o seu uso por uma primeira vez. Com a carência de um destes elementos, o instrumento de avaliação fica fragilizado e não possibilita uma efetiva obtenção de evidências sobre o comportamento dos alunos.

Conclui a configuração do processo de construção dos instrumentos de avaliação da seguinte forma:

Estas fases indicam os procedimentos seguidos ao fazer-se um avaliação e ao desenvolver um instrumento de avaliação. Caso se verifique que o instrumento tem muito pouca objetividade ou fidedignidade, será necessário melhorá-lo. É também necessário proceder às outras revisões indicadas pelo experimento preliminar, tais como eliminar as ambiguidades nas instruções para uso, abandonar as partes do instrumento que não suscitam reações significativas por parte dos estudantes, etc. Em geral, pois, o que resulta disso tudo é um instrumento continuamente

⁵² Idem, p. 109.

⁵³ Idem, p. 109-112.

melhorado para obter-se evidência sobre o grau em que os estudantes estão alcançando determinados objetivos educacionais⁵⁴.

Pela exposição feita anteriormente, podemos verificar que Tyler usa todos os indicadores da denominada Pedagogia Científica, no que se refere à produção e utilização de instrumentos de avaliação da aprendizagem, tendo em vista dar um suporte "racionalizado" a esta prática, assim como subsidiar o maior controle possível da ação, para garantir sua eficiência. Aí estão presentes os recursos experimentais de planejamento, construção e validação empírica dos instrumentos, com o acréscimo das características emergentes da tecnopedagogia. Ou seja, a tecnopedagogia, em Tyler, faz uso dos recursos do método experimental, que tem por base o controle de variáveis, para proceder uma avaliação que seja eficiente do ponto de vista de subsidiar o processo de modelagem dos comportamentos dos educandos.

3.2.3. Uso dos resultados da avaliação da aprendizagem

Quanto ao uso dos resultados fornecidos pela avaliação, Tyler diz que eles servirão para verificar e controlar as mudanças ocorridas tanto no aluno individualmente quanto no grupo de alunos como um todo. Eles servirão para verificar os ganhos obtidos pela introdução dos procedimentos

⁵⁴ Idem, p. 111.

de ensino propriamente dito⁵⁵. Sendo eficiente, o ensino propiciará ganhos aos alunos; é preciso saber se esses ganhos estão ocorrendo.

Além de identificar os possíveis progressos na aprendizagem, os dados fornecidos pela avaliação poderão indicar o que deve ser melhorado no currículo, ou seja, do ponto de vista do autor, a avaliação permite uma tomada de decisão sobre o futuro daquilo que se estará fazendo em função dos objetivos que se tem, na medida em que a avaliação proposta decorre de uma comparação do estágio anterior com o atual estado de progresso⁵⁶.

As comparações entre as situações anteriores e as atuais permitem levantar hipóteses de explicação para que os resultados obtidos fossem tais e não outros. As hipóteses serão testadas pelos próprios dados empíricos obtidos no processo de coleta já descrito. E, se verdadeiras, possibilitarão decisões de melhorias fundamentadas nos procedimentos de desenvolvimento curricular.

Com isso, Tyler está atento à questão da avaliação de programas de ensino, além da aprendizagem. Aliás, a avaliação, na obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, está fundamentalmente voltada para questão do desenvolvimento

⁵⁵ "Os resultados fornecidos pelos instrumentos de avaliação não consistirão num só escore ou num só termo descritivo, mas num perfil analisado ou num amplo conjunto de termos descritivos, indicando o grau atual de adiantamento do aluno. Esses escores ou termos descritivos devem, naturalmente, ser comparáveis aos que foram usados numa data anterior para que possam indicar a mudança ocorrida e seja possível ver se está ou não havendo um verdadeiro progresso educacional" (Idem, p. 112).

⁵⁶ "O fato de se tratar de comparações complexas, que envolvem diversos pontos e não um escore único, pode complicar o processo; todavia, isso é necessário para o tipo de identificação de pontos fortes e fracos que ajudará a indicar as áreas particulares em que o currículo necessita ser melhorado": (Idem, p. 112).

curricular, tema básico do livro. Isso significa que, neste caso, o autor está se utilizando dos procedimentos de avaliação da aprendizagem para avaliar o desenvolvimento curricular; porém, isso não implica que não seja essa a concepção do autor sobre a própria avaliação da aprendizagem e progresso dos alunos, como já observamos em nota anterior.

Olhando de "dentro" da proposta de Tyler, ela é coerente, manifesta-se como "bem intencionada" (deseja produzir efetivos resultados), porém, vista "de fora", ela é mecanicista e disciplinadora externa como toda Tecnopedagogia o é.

Essa concepção de avaliação da aprendizagem proposta por Tyler faz eco com sua concepção de desenvolvimento curricular. Aliás, sua compreensão da avaliação da aprendizagem só faz sentido no contexto de sua concepção de currículo escolar. A ela nos dedicaremos a seguir.

3.3. Concepção Pedagógica e de Desenvolvimento Curricular em Ralph W. Tyler.

A concepção pedagógica tyleriana é mais suposta do que explícita e está configurada pelas idéias de modelagem comportamental; isso define a direção centralizada e autoritária que a atravessa, ainda que assim não pareça ser.

Em suas obras, mais do que expor uma doutrina educacional, Tyler faz indicações técnicas para a composição de

um currículo. Em uma ou outra passagem, demonstra suas preferências doutrinárias, porém, no todo, compõem um guia técnico para a elaboração e execução de um plano curricular. Nisto faz eco a uma característica típica de todos os tecnopedagogistas: fazer de conta que só estão preocupados com a eficiência. Um subterfúgio para obscurecer os comprometimentos filosófico-políticos, não como um ato voluntário evidente, mas como uma conduta que tem comprometimentos de classe social.

A primeira coisa fundamental, para o autor, no processo de desenvolvimento curricular é o estabelecimento de objetivos. Sem eles, é impossível saber o que se quer fazer e como se vai fazer.

Em sua análise, descobre que muitos professores agem sem ter procedido essa definição e mesmo chega a admitir que, de maneira intuitiva, esses professores podem estar fazendo um trabalho eficaz. Todavia, para um trabalho consciente e racional, importa ter metas claras e definidas. Esse aspecto é a pedra de toque de sua concepção. Não discute, prioritariamente, os conteúdos desses objetivos, mas sim a sua formalidade⁵⁷.

Para proceder a definição desses objetivos, propõe que os educadores se utilizem de três fontes: os próprios

⁵⁷ "A fim de planejar um programa educacional e envidar esforços para um melhoramento continuado, é muito necessário fazer uma concepção das metas que se tenha em vista. Esses objetivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames. Todos os aspectos do programa educacional são, em realidade, meios de realizar objetivos educacionais básicos. Por isso, a fim de estudar de maneira sistemática e inteligente um programa educacional, devemos começar por determinar exatamente quais são os objetivos educacionais colimados" (Idem, p.3).

alunos com suas necessidades e interesses, a vida contemporânea fora da escola, as sugestões dos especialistas das disciplinas.

Quanto à investigar as necessidades e interesses dos alunos, o autor sugere que, para planejar um currículo, torna-se importante identificar as necessidades de mudanças de comportamentos dos estudantes para além daqueles sobre os quais as famílias já atuam, desde que

a educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. (...) Quando a educação é considerada desse ponto de vista, torna-se claro que os objetivos educacionais representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição educacional se esforça por suscitar nos seus alunos⁵⁰.

As necessidades a serem atendidas pelo currículo escolar são aquelas das quais as crianças estão carentes. Para definir tais carências, é necessário proceder investigações sobre os múltiplos aspectos da vida infantil e juvenil no seio dos quais podem existir carências, tais como: saúde, relações sociais imediatas, relações sócio-cívicas, vida ocupacional, vida recreativa,... No que se refere aos interesses, Aconselha que se investiguem os interesses dos alunos, porém, não só os imediatos. Esses podem servir de motivação para chegar aos outros objetivos que também interessa, mas que não são imediatos. São mais distante e a longo prazo, contudo, nem por isso deve descuidar-se deles. Das necessidades e interesses identificados emergiriam múltiplos objetivos a serem trabalhados pela escola.

⁵⁰ Idem, p. 5.

Uma segunda fonte de objetivos para o currículo escolar seria constituída pelos estudos da vida contemporânea. Com o advento da ciência e com a Revolução Industrial, a vida contemporânea tornou-se complexa, assim como a quantidade e qualidade de conhecimentos produzidos multiplicou-se geometricamente, e, então, passou-se a compreender que "já não era possível incluir nos seus (da escola) programas tudo o que era aceito pelos sábios"⁵⁹. Daí a necessidade de seleção dos conteúdos que pudessem compor os currículos escolares.

A identificação da necessidade dos estudos da vida contemporânea como fundamento do currículo está baseada, para Tyler, nos seguintes argumentos: a) *aceleração da vida* --- a vida contemporânea dá-se de forma acelerada, as modificações são muito rápidas, daí não poder-se permanecer a ensinar aos jovens conteúdos ultrapassados; b) *transferência de treinamento* --- no passado admitia-se que a formação geral da mente do educando, através do exercício das faculdades, permitia-lhe fazer aplicações variadas posteriormente; hoje, pelo avanço da ciência psicológica, compreendeu-se que a transferência se dá de modo mais satisfatório quando as situações de vida estão diretamente relacionadas com o que se ensina. Daí a necessidade, nos currículos, de trabalhar diretamente com situações do mundo contemporâneo, ou seja, situações vivenciadas pelos estudantes no presente.

Por último, muitos objetivos do currículo emergem das sugestões "fornecidas pelos especialistas em disciplinas"⁶⁰. Os

⁵⁹ Idem, p. 15.

⁶⁰ Idem, p. 23.

especialistas das diversas disciplinas tem produzido livros textos para cursos de formação, onde deixam manifestas suas escolhas de objetivos para a prática docente dos respectivos conteúdos. Além dos livros escolares, as sugestões de objetivos educacionais oferecidas por grupos de especialistas ou comissões de estudos podem ser fontes inestimáveis de conteúdos para compor o currículo que se quer estabelecer.

Contudo, essas três fontes de objetivos educacionais podem oferecer ao planejador de currículo uma infinidade de objetivos, cuja quantidade ultrapassa, em muito, os objetivos necessários para a composição do currículo de determinada escola. Daí a necessidade de selecioná-los.

Indica, então, dois recursos a serem utilizados nesse processo de seleção: a filosofia da educação e a psicologia da aprendizagem. São áreas de estudo e reflexão que, pelos conhecimentos que produzem, servem de crivo na seleção de objetivos.

A "filosofia educacional e social adotada pela escola pode servir como o primeiro crivo"⁶¹. Porém fica em aberto qual seria o conteúdo dessa filosofia. A título de exemplo, Tyler ousa dizer que "numa sociedade democrática, é muito comum as filosofias educacionais darem forte ênfase aos valores democráticos"⁶². Essa filosofia, no caso, indicaria os valores que determinariam os aspectos axiológicos dos objetivos educacionais que a escola levaria à frente em seu currículo; não se esquecendo que esses valores seriam atravessados por

⁶¹ Idem, p. 30.

⁶² Idem, p. 31.

outros valores da sociedade contemporânea, tais como "os valores materiais e o sucesso".

Ao se discutir a filosofia, que nortearia uma determinada prática escolar, além das acima indicadas, os programadores e executores de currículo deveriam ter presentes as seguintes questões:

- deve o homem educado ajustar-se à sociedade, aceitar a ordem social existente, ou deve ele tentar melhorar a sociedade em que vive?
- deve haver uma educação diferente para diferentes classes sociais?
- deve a educação dispensada pela escola pública visar primariamente a educação em geral do cidadão ou a uma preparação vocacional específica?
- deve a democracia ser definida em termos exclusivamente políticos, ou implica ela um estilo de vida no lar, na escola e em assuntos econômicos, além de uma forma de vida política?

Sobre essas questões, Tyler não responde com conteúdos filosóficos, mas sim com indicações técnicas de como essas perguntas devem ser respondidas, cujas respostas servirão de crivo para a seleção de objetivos para o currículo. Ou seja, a exposição sobre o crivo filosófico é mais de técnica de planejamento curricular do que de filosofia da educação:

Para que uma formulação de filosofia alcance um máximo de utilidade como um conjunto de padrões ou um crivo na seleção de objetivos, ela deve ser expressa claramente, especificando, talvez, as implicações para os objetivos da educação no tocante aos pontos principais. Uma formulação dessa natureza, clara e analítica, poderá, então, ser usada, examinando-se cada objetivo proposto e verificando-se se ele está em harmonia com um ou mais pontos da filosofia, se se opõe a qualquer desses pontos ou não tem nenhuma relação com eles. Os que se harmonizam com a filosofia serão identificados como objetivos importantes⁶⁹.

⁶⁹ Idem, p. 34.

O segundo crivo indicado para a seleção de objetivos educacionais para o currículo são os conhecimentos sobre psicologia da aprendizagem, que, no mínimo, podem oferecer ao educador a distinção das "mudanças que se pode e as que não se pode esperar resultem de um processo de aprendizagem"⁶⁴. Em segundo lugar, a psicologia da aprendizagem pode oferecer subsídios para distinguir os objetivos que são possíveis de serem atingidos em determinadas idades dos educandos. Ainda, a psicologia possibilita estabelecer uma seriação adequada dos objetivos, na sequência do desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, oferece bases para: identificar condições de atingimento de certos objetivos, tempo necessário para a aquisição de certas mudanças nos jovens, a compreensão de que múltiplas experiências podem ser utilizadas para processar uma única mudança de comportamento.

Os objetivos educacionais, que deverão compor um currículo escolar, devem ser definidos levando-se em conta duas variáveis: comportamento e conteúdo da conduta. Portanto, há um modo próprio de definir objetivos escolares:

A mais útil maneira de formular objetivos é expressá-los em termos que indiquem tanto a espécie de comportamento a ser desenvolvida no estudante como o conteúdo ou área de vida em que deve operar esse comportamento⁶⁵.

Para um uso facilitado desses dois componentes na construção de objetivos educacionais, é útil, segundo o ponto de vista do pedagogo, uma "tabela de especificação de

⁶⁴ Idem, p. 34.

⁶⁵ Idem, p. 42.

objetivos" com dupla entrada: uma que especifique os comportamentos a serem adquiridos pelo estudante e a outra que indique os conteúdos desses comportamentos. Por exemplo, o objetivo indica a conduta *definir*, e acresce o *conteúdo* do que deve definir. Assim sendo, explicita a conduta esperada e seu conteúdo. A vantagem desse quadro é apresentar, de forma concisa, os objetivos que serão levados em conta no processo de ensino⁶⁶.

Por último, Tyler lembra que os educadores que desejarem utilizar-se desse quadro bidimensional de definição de objetivos devem ter o cuidado suficiente para indicar de forma precisa o que deve ser alcançado em cada um desses objetivos. Para tanto, devem utilizar-se de uma terminologia que indique, com precisão, qual o desempenho que o aluno deve ter, para demonstrar que adquiriu determinado comportamento⁶⁷. Existem termos e expressões que são vagos e não conseguem delimitar o que o aluno deve fazer para manifestar que adquiriu a nova conduta. Isso implica em que, na definição de objetivos para o currículo, seja usada uma terminologia que delimite, com precisão, o comportamento que o aluno deve desempenhar, demonstrando que aprendeu o que foi ensinado⁶⁸.

⁶⁶ Idem, p. 46: "Quando os objetivos são formulados num quadro bidimensional deste tipo, este se torna um conjunto conciso de especificações que orientarão o desenvolvimento futuro do curso".

⁶⁷ Idem, p. 53: "Uma palavra de advertência é necessária a quem pretenda usar este quadro para indicar objetivos sob a forma bidimensional. Cada um dos termos empregados nas categorias comportamentais e nas categorias de conteúdo deve possuir um significado, a fim de que esses termos não representem vagas generalidades sem significação concreta para o elaborador de currículo, tornando-se, assim, incapazes de guiá-lo nas fases seguintes do desenvolvimento do currículo".

⁶⁸ Robert Mager escreveu um livro para orientar a elaboração de objetivos. Intitula-se *Objetivos para o Ensino Efetivo*, traduzido no Brasil, pelo SESI, em 1972. O livro apresenta um

Os objetivos definidos em termos comportamentais servem de base para a seleção de experiências de aprendizagem, que devem ser eficientes para garantir um ensino adequado, satisfatório conforme o planejado⁶⁹. Para definir essas experiências, propõe cinco princípios:

- a fim de ser alcançado um determinado objetivo, o estudante deve ter experiências que lhe dêem uma oportunidade de praticar a espécie de comportamento implicada pelo objetivo;
- a experiência de aprendizagem deve ser de tal natureza que o estudante obtenha satisfações de seguir a espécie de comportamento implicada pelos objetivos;
- as reações que se tem em vista na experiência estejam incluídas no âmbito da possibilidade para os estudantes a quem se destinam;
- existam muitas experiências suscetíveis de serem usadas para atingir os mesmos objetivos educacionais;
- a mesma experiência produzirá, em via de regra, diversos resultados⁷⁰.

Os objetivos educacionais, assim como as experiências de ensino/aprendizagem, devem ser organizados para constituir, de forma ordenada, o currículo da escola. Essa organização deverá levar em conta os critérios de *continuidade* dos comportamentos a serem adquiridos pelos alunos, assim como sua *seqüência* e a sua *integração*. A continuidade diz respeito às experiências de aprendizagem que exigem reiteração dos exercícios relativos aos comportamentos para que eles sejam adquiridos; a seqüência refere-se ao fato de que os objetivos e

excelente instrumento na divulgação e na orientação para a elaboração de objetivos na perspectiva comportamentalista.

⁶⁹ Idem, p. 56: "Ao planejar um programa educacional para atingir determinados objetivos --- diz o autor ---, defrontamo-nos com a questão de decidir sobre experiências educacionais a serem oferecidas, uma vez que é através dessas experiências que ocorrerá a aprendizagem e serão alcançados os objetivos educacionais".

⁷⁰ Idem, *passim*, páginas 59-61.

experiências de aprendizagem devam ser ordenados, de tal modo que a anterior sirva de suporte para a que se segue na sequência; e, a integração refere-se à relação que deve existir entre os objetivos e as experiências de conteúdos diferentes (seria a integração entre as disciplinas). Os elementos a serem organizados segundo esses critérios seriam os conteúdos, os valores e as aptidões, que, efetivamente, são os conteúdos dos comportamentos a serem adquiridos pelos alunos.

Como podemos verificar, Tyler centra sua atenção na constituição orgânica de um currículo, tendo em vista produzir resultados de aprendizagem que possam ser considerados significativos e eficientes; o currículo pretende ser a matriz objetiva dos resultados a serem atingidos. A estrutura curricular tyleriana é fechada; nem poderia ser de outra forma frente à sua concepção de educação e ensino. Ele cuida de múltiplos detalhes para que o todo tenha a força e a organicidade de um modo de agir que seja eficiente. Não importa muito discutir o para quê da eficiência, importa a eficiência. Certamente que levada a efeito essa estrutura curricular, será eficiente no controle comportamental dos educandos e, pois, no disciplinamento externo, imposto suavemente, mas imposto. A avaliação da aprendizagem proposta articula-se com essa estrutura.

3.4. Avaliação da aprendizagem e concepção pedagógica em Ralph Tyler

A exposição anterior nos permite concluir que Tyler produziu uma orientação para a elaboração, execução e avaliação de currículo. Mais do que expor uma doutrina pedagógica, ele pretendia estabelecer um modo de produzir um currículo que pudesse ser eficiente do ponto de vista da produção dos resultados, como comportamentos construídos nas personalidades dos educandos; deixando emergir nas entrelinhas sua visão pedagógica.

Do ponto de vista pedagógico, ele se situa no contexto da pedagogia científica do início deste século, mas de um tipo específico de pedagogia científica --- a eficientizante. Tyler vê, como fundamentos dos objetivos educacionais, os interesses e necessidades dos alunos; emergências da vida contemporânea, carências e necessidades das comunidades; e, por último, indicações dos especialistas das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. As duas primeiras fontes de objetivos estão bem articuladas com as perspectivas da Escola Nova que, especialmente na versão deweyana, esteve atenta aos interesses e necessidades dos educandos, assim como às necessidades imediatas da comunidade onde se situava a escola. Todavia, acrescenta aí os objetivos emergentes dos especialistas, assim como, e especialmente, a perspectiva de eficientização na produção dos resultados da

aprendizagem. As indicações relativas a construção de objetivos educacionais --- com comportamento e conteúdo do comportamento --- fundam o pioneirismo das orientações pedagógicas que se cristalizarão na tecnopedagogia. Assim sendo, ainda que tenha relações com alguns elementos da pedagogia da Escola Nova, ele não é um escolanovista, mas sim um tecnopedagogo.

Do ponto de vista da avaliação, o que se percebe é que o autor vincula os procedimentos da avaliação ao controle da eficiência na produção dos resultados: objetivos construídos comportamentalmente, seleção e organização das experiências de aprendizagem, avaliação como subsídio de acompanhamento e controle da obtenção dos resultados planejados. Ou seja, o que importa é a efficientização dos meios para se chegar aos fins definidos --- à formação controlada do educando. Há que se efficientizar os atos para obter os resultados planejados.

Diversamente dos pedagogos tradicionais, Tyler, mais do que dedicar-se a uma doutrina pedagógica explícita, prefere construir um manual prático de orientação para a elaboração e execução de currículo, tendo em vista a eficiência. Propriamente, no seu texto básico, não há uma doutrina filosófica explícita. Ela é suposta; o que, de fato, se faz presente é um conjunto de indicações analíticas e práticas para tornar eficiente a prática escolar de ensino e aprendizagem. Aliás, essa é uma conduta assumida pelos tecnopedagogistas em geral, como temos dito de modo reiterado.

A proposta tyleriana de avaliação da aprendizagem difere da proposta da escola tradicional, na medida em que

aquela é aversiva e esta só pode ser executada se vinculada à própria prática de ensino, pois que é subsidiária da construção dos resultados desejados; porém assemelha-se à pedagogia tradicional, ainda que por caminhos diferentes, no que se refere ao controle externo dos resultados previstos. Importa chegar aos resultados previamente planejados e não a outros. Importa disciplinar externamente a alma e o corpo do educando, através de exercícios reiterados, a partir de uma racionalização planejada de experiências.

Comparando-se à Pedagogia da Escola Nova, a proposta tyleriana de avaliação da aprendizagem apresenta, ao mesmo tempo, uma semelhança e uma diferença. Assemelha-se na medida em que, também, não descola a avaliação do processo ensino-aprendizagem; desassemelha-se na medida em que serve de instrumento de controle da execução de um guia bem definido, que é o currículo traçado em termos comportamentais. Na prática pedagógica definida pela Escola Nova há necessidade de um programa de trabalho educativo a ser seguido, como tivemos oportunidade de ver em Montessori e Dewey, porém sem o rigor reducionista da tecnopedagogia. Tyler está voltado para o controle da aprendizagem, a Escola Nova está voltada para o desenvolvimento do educando.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem, em Tyler, é um instrumento de controle da construção do comportamento pela eficiência.

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

4.1. Bloom um continuador de Tyler

A concepção bloomiana, entre outras, dá continuidade a perspectiva pedagógica tyleriana, sofisticando os recursos de controle da modelagem de comportamentos, especialmente no que se refere ao uso da avaliação da aprendizagem. Ele propõe a aprendizagem no limite do domínio, que é uma forma de delimitar o comportamento do estudante como meta de modelagem e, pois como disciplinamento externo imposto.

Benjamin Bloom é um teórico americano da educação que, desde fins dos anos quarenta e inícios dos cinquenta, vem se dedicando às questões de avaliação da aprendizagem. Em 1948, participou da Convenção da Associação Americana de Psicologia, em Boston, onde se fizeram presentes vários examinadores universitários, que discutiram problemas relativos a sua área de atuação, nascendo daí a idéia de um sistema de classificação de objetivos que facilitasse a organização curricular, assim a comunicação entre examinadores e entre professores; além de tudo, viabilizasse, de forma mais adequada, os encaminhamentos da avaliação da aprendizagem. Ainda que a classificação dos objetivos pudesse dar suporte a essas múltiplas decisões relativas ao ensino, o nascimento da idéia de construir uma

taxionomia de objetivos educacionais emergiu de uma necessidade vinculada ao processo de avaliação. Os propositores da taxionomia eram examinadores universitários. Relatando o encontro acima mencionado, Diz o seguinte:

Nesse encontro se manifestou um interesse por um quadro teórico de referência, que facilitasse a comunicação entre os examinadores. O grupo sentiu que esse quadro de referência muito poderia oferecer, oportunizando a troca de idéias e materiais sobre avaliação. Além disso seria proveitoso para estimular a pesquisa sobre avaliação e sobre relações entre educação e avaliação⁷¹.

Evidentemente que, por detrás da taxionomia de objetivos comportamentais, há mais do que a necessidade dos examinadores "se comunicarem entre si". Há uma visão da educação efficientizadora, que estava se cristalizando na sociedade norteamericana.

O texto elaborado da taxionomia, como resultado desse trabalho, está voltado, no seu todo, para questões de avaliação da aprendizagem, apresentando não só os modos de classificar os objetivos, em termos comportamentais, como os modos de medi-los em função dos resultados esperados.

A partir de 1949, em decorrência das decisões tomadas na convenção americana de Psicologia, no ano anterior, um grupo de psicólogos e educadores reuniu-se em várias ocasiões discutindo a questão da classificação dos objetivos, chegando a formular dois manuais, denominados *Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational goals*, um para o domínio cognitivo e outro para o domínio afetivo. O manual

⁷¹ Taxionomia de Objetivos Educacionais: 1 domínio cognitivo, Editora Globo, Porto Alegre, 1973, p. 4.

relativo ao domínio psicomotor foi pensado, mas não realizado por esse grupo de pesquisadores. O volume sobre o domínio cognitivo foi publicado em 1956 e o volume sobre o domínio afetivo em 1964⁷².

Posteriormente, em 1971, sob a liderança de Bloom⁷³, foi publicado, nos Estados Unidos da América do Norte, uma obra coletiva denominada *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*⁷⁴, onde são retomados elementos do trabalho anterior, mas, também, onde conceitos e elementos novos sobre avaliação da aprendizagem são apresentados.

Há uma ligação direta entre as colocações de Tyler e os trabalhos relativos à constituição das *Taxionomias de Objetivos Educacionais*; elas são devedoras das concepções tylerianas, pois que retomam, desdobram e aprofundam muitas das suas intuições. O próprio Tyler encontrava-se entre os membros do grupo de discussão das Taxionomias. Além disso, os autores do texto sobre o domínio cognitivo fizeram uma homenagem a ele, dedicando-lhe o volume e demonstrando o quanto suas concepções e suas produções teóricas eram importantes para o trabalho que se desenvolvia. A dedicatória é a seguinte:

⁷² Ambos os manuais foram Traduzidos no Brasil em 1972 e publicados pela Editora Globo, Porto Alegre, sob os títulos: Benjamin S. Bloom, Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill, David R. Krathwohl, *Taxionomia de Objetivos Educacionais: 1 domínio cognitivo*; Benjamin Bloom, David Krathwohl e Bertram B. Masia, *Taxionomia de Objetivos Educacionais: 2 domínio afetivo*.

⁷³ Esta é uma obra coletiva, liderada por Bloom, Hastings e Madaus, com a colaboração de onze outros pesquisadores, que redigiram capítulos do livro, porém sem uma identificação específica. Por isso, vamos assumir como sendo uma obra que representa o pensamento de Bloom sobre avaliação. As citações que faremos desta obra levarão sempre o nome desse autor.

⁷⁴ A primeira parte desta obra foi traduzida e publicada no Brasil, em 1983, com o seguinte título: Bloom, Hastings e Madaus, *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora. A parte da obra aqui traduzida é a que expõe as compreensões e encaminhamentos teóricos do autor e de seus colaboradores.

A Ralph W. Tyler,

cujas idéias sobre avaliação tem sido uma constante fonte de estímulo para seus colegas examinadores e cuja energia e paciência nunca nos faltaram⁷⁵.

Porém, mais que tudo isso, é o próprio entendimento de Tyler sobre currículo e avaliação que se encontra como fundamento da concepção teórica da Taxionomia. Em nota de pé de página, os autores da Taxionomia denunciam que o capítulo denominado "Objetivos Educacionais e Desenvolvimento do Currículo" foi "amplamente delineado por Ralph W. Tyler"⁷⁶.

De fato, a introdução deste capítulo é uma síntese da obra de Tyler, que utilizamos como base do subcapítulo anterior deste estudo --- *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* --- e o próprio conteúdo da taxionomia está baseada na concepção deste autor sobre objetivos educacionais e sua respectiva avaliação.

Deste modo, fica claro que a obra de Bloom e seus colaboradores, de certa forma, é um aprofundamento das concepções pedagógicas e de avaliação da aprendizagem que tiveram um tratamento pioneiro em Tyler⁷⁷.

Aqui, não vamos nos dedicar especificamente às taxionomias, ainda que elas sejam o elemento material de ligação entre Tyler e Bloom, mas sim ao *Manual de Avaliação*

⁷⁵ *Taxionomia de objetivos Educacionais: I. domínio cognitivo*, página de dedicatória.

⁷⁶ Idem, nota 1 da página 23.

⁷⁷ Idem, p. 24, concluindo a síntese da obra de Tyler, os autores dizem: "a partir da colocações precedentes, deve ter ficado claro que os objetivos não são somente os fins em relação aos quais o currículo é configurado ou em direção aos quais o ensino é orientado, mas também os alvos que proporcionam especificação detalhada para a construção e uso de técnicas de avaliação".

Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar, obra na qual o autor e seus colaboradores definem sua compreensão sobre avaliação, incluindo aspectos teóricos e encaminhamentos práticos.

O objetivo era oferecer aos professores subsídios para a condução da avaliação da aprendizagem na escola. Segundo as palavras dos autores, este manual:

ao reunir as melhores técnicas de avaliação (...), pretende ajudar o professor a utilizar a avaliação para melhorar tanto o processo de ensino quanto o processo de aprendizagem (grifo nosso)⁷⁰.

Os fundamentos técnicos do "Manual" estão em Tyler e nas taxionomias, porém os fundamentos teóricos do pensamento pedagógico de Bloom estão em J. Carroll, estudioso da psicologia da aprendizagem, que dá um largo espaço ao tempo e à metodologia como forma de obter resultados efetivamente satisfatórios no processo de ensino. O tratamento das questões pedagógicas em Bloom é muito mais complexo e desenvolvido do que em Tyler, o que seria óbvio, no mínimo, pelo próprio espaço de tempo que medeia uma obra e outra, acompanhado dos movimentos teórico-práticos da educação nesse período, mas sobretudo devido basear-se em resultados de novas pesquisas sobre a psicologia humana. Bloom, levando em conta os desenvolvimentos científicos da psicologia da aprendizagem, sistematiza um modo de conduzir a educação pela eficácia da engenharia comportamental.

⁷⁰ Bloom e outros, *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*, prefácio.

4.2. Concepção Pedagógica de Bloom

Bloom quer propor um meio pedagógico de superar a seletividade, através da idéia de desenvolvimento, na perspectiva da aquisição de "domínios" de comportamentos definidos. Entende que a educação escolar vem sendo historicamente utilizada de forma seletiva⁷⁹. Porém, a seletividade, da qual fala, é a seletividade dentro da escola, desde que afirma que, na escola tradicional, de

cada 100 alunos que iniciavam a educação formal, aproximadamente 5% eram considerados capacitados, pela natureza ou pelo ambiente, a enfrentar os rigores de uma educação superior. E os educadores demonstram pouco interesse pelos 95% eliminados nas diversas etapas do sistema educacional⁸⁰.

Considera ele que o verdadeiro papel da escola não seria a seletividade dos que nela ingressam, mas sim o seu desenvolvimento⁸¹. Assumindo este ponto de vista, compreende que o papel da educação escolar é propiciar a todos os educandos, que nela tem acesso (e parece que Bloom pensa num país onde o acesso a escola seja universal), condições de um

⁷⁹ Idem, p. 5: "Durante muitos séculos, a educação deu ênfase, no mundo inteiro, a uma função seletiva".

⁸⁰ Idem, p. 5.

⁸¹ Idem, p. 6: "Em oposição frontal à idéia de utilização da escola para fins de seleção, encontra-se a concepção segundo a qual a educação tem a função de promover o desenvolvimento do indivíduo".

desenvolvimento o mais satisfatório possível; ainda que esse desenvolvimento seja trabalhado ao limite do domínio:

Deste ponto de vista, a principal tarefa da escola é a de desenvolver no aluno as características que lhe permitirão viver de forma eficiente numa sociedade complexa⁸².

A educação deverá voltar-se cada vez mais para o pleno desenvolvimento das crianças e dos jovens e as escolas terão como responsabilidade buscar condições de aprendizagem que permitam a todo indivíduo atingir o mais alto nível de rendimento que lhe seja possível⁸³.

Por ensino, Bloom entende o processo que modifica os educandos, através da aprendizagem e, assim, assume a perspectiva comportamentalista. Como resultado da prática educativa, está interessado em que os alunos adquiram novos padrões de conduta. "Estamos interessados --- diz ele --- nas mudanças produzidas pela educação e, em última análise, determinadas pela escola, pelo currículo e pelo ensino"⁸⁴.

E, para que este ensino e esta aprendizagem sejam eficientes, importa que o educador defina com precisão os objetivos que delimitarão sua ação assim como os recursos que utilizará para proceder a obtenção dos resultados que almeja.

Aqui, Bloom assume a posição tyleriana sobre planejamento e execução de currículo. Não há possibilidade de se produzir uma ação consciente, direcionada e eficaz no ensino sem que se definam os objetivos em termos comportamentais. Para ele, o professor que se recusar a definir os objetivos está

⁸² Idem, p. 6.

⁸³ Idem, p. 6.

⁸⁴ Idem, p. 7.

"meramente se esquivando de responder a questões fundamentais do ensino"⁸⁵.

Os objetivos servem de balizamento para todas as outras atividades pedagógicas escolares, tais como selecionar meios de aprendizagem, materiais didáticos, processos de avaliação.

Para o autor, o caminho mais adequado de definição dos objetivos específicos do ensino/aprendizagem decorre da identificação da *conduta final* que se quer construir junto ao aluno e, subsequentemente, da *análise de todas as tarefas que o aluno deverá desempenhar* para manifestar a conduta complexa; daí a necessidade do professor proceder a análise de quais são as tarefas a serem desempenhadas pelo aluno e quais as aprendizagens que deve proceder. Os objetivos específicos da aprendizagem decorrerão desse processo⁸⁶.

Os objetivos do ensino serão, então, definidos em termos da conduta observável do aluno, ou seja, os objetivos deverão delimitar aquilo que o aluno deverá manifestar ao final da aprendizagem para se verificar se ele, de fato, aprendeu aquilo que deveria aprender⁸⁷.

⁸⁵ Idem, p. 9.

⁸⁶ Idem, p. 14: "Tanto no planejamento de programas quanto no ensino, existe a fase de divisão de um assunto e de um conjunto de objetivos comportamentais numa série de tarefas e atividades. Quando tal divisão é feita adequadamente, tem-se como resultado o desenvolvimento no aluno das características cognitivas e afetivas que se pretende obter em decorrência do processo educativo.

A arte de ensinar consiste na análise de um produto final complexo em componentes que devem ser atingidos separadamente e numa certa sequência. Ensinar o que quer que seja significa ter em mente o modelo final que se pretende atingir e, ao mesmo tempo, concentrar-se num passo por vez, à medida em que se progride em direção à meta

⁸⁷ Idem, p. 24: "Para fins de avaliação, pelo menos, os objetivos devem ser colocados em termos de resultados de modificações mais facilmente observáveis no aluno, de forma que se possa determinar se ele está ou não progredindo em relação à aprendizagem durante o curso".

Entende o autor que o processo de aprendizagem pode ser estruturado em três elementos gerais: a) o modelo de resultados, o que significa estabelecer os objetivos com as características de objetivos comportamentais (especificação da conduta com seu respectivo conteúdo); b) diagnóstico do aprendiz no início do processo, ou seja, ter ciência da situação do aluno no início do processo de aprendizagem dentro de determinado programa (verificar seus pré-requisitos, suas condições de aprendizagem, etc.), tendo em vista proceder da forma mais adequada possível para que o programa cumpra a finalidade para a qual fora posto; c) processo de instrução, ou seja, a decisão e uso de materiais e atividades pelas quais os alunos processem a aprendizagem proposta no programa.

Com a atividade pedagógica, Bloom espera que os alunos adquiram o domínio sobre os comportamentos definidos, portanto, ele propõe uma *aprendizagem para o domínio*. Isso significa admitir que

a maioria dos estudantes (talvez mais de 90%) tem condições de chegar a dominar o que temos a lhes ensinar, e a tarefa fundamental da instrução é encontrar os meios que os capacitem para tal"⁸⁸.

Usa, como base dessa sua concepção, os entendimentos de J. Carroll⁸⁹ sobre aprendizagem, demonstrando que aproximadamente todos os estudantes poderão aprender todas as coisas que lhes forem ensinadas, se lhes forem garantidas as condições efetivas de aprendizagem, assim como o tempo necessário para o seu processo individual de aprender. Para

⁸⁸ Idem, p. 48.

⁸⁹ J. Carroll, "A Model of School Learning", *Teachers College Record*, 1963, 64: 723-33.

este autor, "o tempo gasto na aprendizagem é a chave do domínio do que se aprende"⁹⁰.

No processo de aprendizagem para o domínio, há que se construir o domínio e, para tanto, a avaliação formativa, torna-se fundamental, na medida em que ela fornecerá ao professor informações que permitirão reorientar imediatamente a aprendizagem do aluno de tal forma que ele atinja o domínio na conduta final definida:

A aplicação frequente de testes de avaliação formativa regula a aprendizagem dos alunos e ajuda a motivá-los a empenhar o esforço necessário no momento adequado. O uso apropriado destes testes ajuda a assegurar que cada conjunto de tarefas de aprendizagem foi totalmente dominado, antes do início das tarefas subsequentes⁹¹.

Com isto, praticamente, delineamos, de forma sintética, o que Bloom compreende como o processo pedagógico de ensino e aprendizagem. É no contexto deste quadro que apresenta seus entendimentos e sugestões sobre a prática da avaliação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem deve ser um instrumento auxiliar do trabalho de superação da seletividade intraescolar, na medida em que subsidia a construção da aprendizagem por parte de todos os educandos, no limite do domínio.

É interessante observar a dupla face da "aprendizagem para o domínio". Se, de um lado, ela é positiva, na medida em que propõe a equalização da aprendizagem por parte de todos os estudantes, que tem acesso à escola, tendo por critério uma área de domínio de conhecimentos e habilidades; de outro, o

⁹⁰ Idem, p. 56.

⁹¹ Idem, p. 60.

"domínio" é um recurso de padronização comportamental. Todas as mediações da prática pedagógica serão postas a serviço de condicionar o educando a atingir o "domínio". Então, o disciplinamento se dá, também, em Bloom, pela ação externa que "obriga" o estudante a atingir o domínio. Os meios pedagógicos servem a esse processo.

4.3. Avaliação da Aprendizagem Escolar em Bloom

A intenção de Bloom ao produzir um *Manual de Avaliação Formativa e Somativa* foi "apresentar uma concepção mais ampla da avaliação e do seu lugar na educação", assim como e, sobretudo, encontrar um modo de "usá-la para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem"⁹². Pretende encontrar uma compreensão adequada da avaliação no sistema de currículo, mas especialmente está preocupado com a melhoria do ensino e da aprendizagem. A meta é colocar a avaliação como um elemento subsidiário das atividades docente/dicante, na perspectiva do atingimento do domínio.

Para tanto, entende que avaliação é:

a coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato certas *mudanças estão ocorrendo* no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de *mudança ocorrida* em cada aluno (grifo nosso)⁹³.

⁹² Idem, p. 8.

⁹³ Idem, p. 9.

Ou seja, a avaliação deve estar atenta à aprendizagem enquanto processo, e, à aprendizagem enquanto resultado, ou seja, a avaliação serve de instrumento de controle da qualidade da aprendizagem que está sendo construída, assim como serve para verificar os resultados finais de determinada aprendizagem, quando já concluída (o que, também, é um controle).

No processo de controlar a construção do domínio, três são os tipos de avaliação a serem utilizados: a avaliação somativa, a avaliação formativa⁹⁴ e a avaliação diagnóstica.

A utilização dessa tipologia de avaliação da aprendizagem tem por objetivo aproximar o máximo possível a avaliação do próprio processo ensino/aprendizagem, ou seja, ter o máximo de controle sobre a mesma. No passado, diz ele, avaliação da aprendizagem era somente somativa, na medida em que encerrava as atividades de ensino/aprendizagem de um curso, semestre ou ano letivo. Propor tipos de avaliação em outros momentos ou situações do processo significa fazer um esforço de aproximar mais a avaliação dos momentos e acontecimentos envolvidos na aprendizagem, ou seja, uma prática de avaliação que esteja atenta à construção da aprendizagem enquanto ela está se fazendo (formativa), uma outra que esteja atenta a detectar prontidão para a aprendizagem assim como suas carências e dificuldades (diagnóstica), e, por último, outra

⁹⁴ Segundo o próprio Bloom, tomou o termo "avaliação formativa" de empréstimo ao trabalho de M. Scriven, apresentado em uma obra de 1963 --- ver observação à página 60 do *Manual*, que estamos analisando.

ainda que esteja atenta aos resultados finais de um determinado processo (somativa).

No processo escolar a *avaliação somativa* "tem como meta principal atribuir notas ou dar certificados aos alunos, julgar a eficiência do professor e comparar programas"⁹⁵.

A avaliação somativa, para o autor, pode ser final ou intermediária. Final é aquela que se processa ao encerramento de uma atividade de aprendizagem, servindo para verificar a extensão dos resultados obtidos; intermediária é aquela que se destina a verificar resultados parciais, "menos generalizáveis e menos passíveis de transferência" que os resultados finais. Quanto sua significação para o processo educativo, ambas são importantes, na medida em que ofereçam aos que processam a educação medidas parciais ou finais dos resultados obtidos pela execução de um determinado programa.

Os resultados das avaliações somativas podem servir para múltiplas finalidades, tais como: atribuir notas, certificar-se de que o aluno adquiriu determinadas capacidades, habilidades e conhecimentos, predizer possíveis sucessos do aluno em cursos subsequentes, definir o ponto inicial da instrução num programa ou curso subsequente, oferecer um *feedback* aos alunos, comparar resultados obtidos por grupos diferentes de alunos⁹⁶.

Todavia, essa prática da avaliação é limitada no que se refere a oferecer subsídios para decisões quanto às modificações que sejam necessárias de serem introduzidos

⁹⁵ Idem, p. 22.

⁹⁶ Idem, *passim*, p. 73-82.

enquanto o processo de aprendizagem está se dando. A avaliação somativa encerra um processo e, portanto, já não pode mais subsidiar decisões de correção. Daí decorre a necessidade da *avaliação formativa*, que "intervém durante a formação do aluno, e não quando se supõe que o processo chegou ao seu término. Ela indica as áreas de que necessitam ser recuperadas, de forma que o ensino e o estudo imediatamente subsequentes possam ser realizados de forma mais adequada e benéfica"⁹⁷.

A avaliação somativa está mais articulada com a concepção de Tyler, "na medida em que enfatiza a posição do indivíduo, após a instrução, diante de um conjunto de objetivos gerais". A avaliação formativa tem seus fundamentos articulados com as delimitações dos autores que vêem a necessidade da análise de uma conduta complexa em suas partes mais simples. As aprendizagens sistemáticas dos pequenos passos vão construindo a conduta complexa e a avaliação vai subsidiando essa formação⁹⁸.

A avaliação formativa oferece possibilidades de diagnóstico de dificuldades dos alunos e de prescrição de novas orientações de ensino e de aprendizagem. O próprio autor entende que a "avaliação diagnóstica pode ser totalmente diferente ou muito semelhante à avaliação formativa, dependendo da função que ela pretende cumprir"⁹⁹.

Ciente disso, Bloom preferiu criar a denominação específica de *avaliação diagnóstica* para a avaliação que atua

⁹⁷ Idem, p. 22.

⁹⁸ Idem, p. 31.

⁹⁹ Idem, p. 99.

sobre a identificação de situação inicial do aluno, e sobre as causas de dificuldades ao longo do período de aprendizagem¹⁰⁰.

Quando realizada com o objetivo de diagnóstico da situação inicial, avaliação pode ter vários objetivos:

- em primeiro lugar, pode procurar determinar se o aluno possui ou não certos comportamentos ou habilidades de entrada, tidos como pré-requisitos para a consecução dos objetivos da unidade planejada;
- em segundo lugar, pode tentar estabelecer se o aluno já dominou os objetivos de uma certa unidade ou curso, possibilitando assim que ele seja introduzido num programa mais avançado;
- finalmente, pode pretender classificar os alunos de acordo com certas características, tais como interesse, personalidade, *background*, aptidões, habilidades e seu histórico instrucional, que estejam relacionados, por hipótese ou não a uma determinada estratégia de ensino ou método de instrução¹⁰¹.



Quando realizada com a instrução em andamento, a avaliação diagnóstica possui objetivos diversos dos anteriores:

efetuada enquanto a instrução se encontra em andamento, tem como função principal determinar as circunstâncias ou causas subjacentes a repetidas deficiências na aprendizagem, que não responderam às formas comuns do ensino remediativo. As causas do fracasso de um aluno numa unidade formativa podem não ter relação com os métodos e materiais de ensino em si; pelo contrário, podem ser de natureza física, emocional, cultural ou ambiental. O diagnóstico procura localizar as causas dos sintomas de distúrbios da aprendizagem, de tal forma que, sempre que possível, se possa intervir através de uma ação remediativa, a fim de corrigir ou remover estes bloqueios à evolução¹⁰².

A avaliação diagnóstica, enquanto identifica a situação inicial do aluno, atua em separado da avaliação formativa, e, enquanto atua no decorrer de uma ação de ensino/aprendizagem, age em paralelo e articulada com ela.

¹⁰⁰ Idem, p. 97 : "os dois propósitos do diagnóstico o distinguem das demais formas de avaliação: seja o de uma localização adequada do aluno no início da instrução, seja o de descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui".

¹⁰¹ Idem, p. 97-98.

¹⁰² Idem, p. 98.

Supondo que um aluno, através da avaliação formativa, manifestou dificuldades específicas e reiteradas numa determinada aprendizagem, a avaliação diagnóstica deverá dar atenção às causas específicas que estão produzindo esse efeito negativo¹⁰³. Deste modo, ela estará atuando em paralelo e articulada com a avaliação formativa.

Com os três tipos de avaliação da aprendizagem --- somativa, formativa e diagnóstica ---, Bloom supera a dicotomia da pedagogia tradicional entre ensinar e avaliar para, aversivamente, classificar. Aqui a avaliação não só possibilita verificar os ganhos, mas sim "construir os ganhos". A avaliação da aprendizagem, aqui, pode até subsidiar uma classificação final da aprendizagem, fornecendo dados para as "notas" finais, mas este não é o seu objetivo. Esse modos de proceder a avaliação tem por objetivo, em primeiro lugar, subsidiar as modificações de comportamentos dos educandos. Por outro lado, o sistema bloomiano aperfeiçoa o modelo teyleriano da "medida antes e depois", dispondo agora da "formação" dos resultados finais, assim como do "diagnóstico" inicial e processual da ação. Com isso, sua proposta de avaliação tem acesso e controla todos os momentos do processo de ensino, enquanto o tyuleriano não tinha esse poder. Neste caso, a tecnopedagogia bloomiana é tão controladora quanto a pedagogia tradicional ou até mais que ela, pois utiliza-se de toda racionalização possível para ser eficiente nos seus objetivos: diagnóstico prévio, diagnóstico do processo, controle da construção dos resultados, controle

¹⁰³ Idem, p. 100.

dos resultados finais. Ou seja, não sobra momento da ação que esteja livre dos procedimentos de controle através da avaliação.

4.4. Avaliação da aprendizagem em Bloom e sua concepção pedagógica

Bloom, como Tyler, não explicitou a concepção filosófica que está sustentando suas definições pedagógicas. Propôs caminhos pelos quais é possível construir a aprendizagem eficiente dos alunos, utilizando-se da definição clara de objetivos, selecionando e executando meios adequados de ensino/aprendizagem, assim como realizando uma prática de avaliação que cubra todo o percurso do processo de aprendizagem por parte de um estudante. Porém, em nenhum momento explicitou os objetivos políticos fundamentais pelos quais trabalha. Parece que eles são claros e de consenso; tão de consenso que não merecem novas discussões. O que discutiu, de forma predominante, foi o controle da qualidade da aprendizagem, tendo em vista gerar os resultados planejados, que devem se manifestar como uma forma de domínio dos conteúdos escolares planejados e executados. Os princípios são assumidos como dados por suposto.

Para tanto, a avaliação formativa e somativa, complementadas pela avaliação diagnóstica, são meios de controle onipresentes em todos os passos e segmentos da prática

educativa. A avaliação aí está a serviço da construção dos comportamentos previamente estabelecidos. Ou seja, propõe um disciplinamento externo, mas, como em toda tecnopedagogia, um disciplinamento por reforçadores predominantemente positivos.

É interessante observar que ainda que os educadores da pedagogia tradicional não falassem em avaliação formativa e avaliação diagnóstica, nos termos bloomianos, eles a propunham como prática necessária na construção dos conhecimentos e habilidades. Os exercícios na pedagogia jesuítica, comeniana e herbartiana, com suas respectivas correções, ainda que pelas vias formalistas, poderiam ser considerados prenúncios do que Bloom vem denominando de avaliação formativa da aprendizagem; assim como os esforços para situar o aluno numa classe que corresponda ao seu nível de desenvolvimento são os primeiros sinais daquilo que vem, se denominando avaliação diagnóstica da situação inicial do aluno.

Isso nos leva a entender que a abordagem teórica da avaliação, em Bloom, apresenta-se como uma leitura e um aprofundamento das práticas da avaliação que se vem produzindo ao longo do tempo, e que possibilitam uma ação, que, cada vez com mais ciência, tem o poder de controlar a formação do caráter do educando. Bloom produziu uma leitura da prática de avaliar, tornando-a mais racionalizada, sofisticada, abrangente e, por isso mesmo, mais controladora do próprio processo de modelar comportamentos.

Olhando, de fora, podemos observar que as distinções bloomianas dos tipos de avaliação são mais funcionais que

essenciais. A avaliação diagnóstica, nas suas duas versões, a avaliação formativa e a avaliação somativa, por si, visam o diagnóstico em momentos diferentes de um curso de ação. O que as distingue não são os elementos constitutivos da avaliação propriamente dita, mas sim as finalidades variadas a que serve. O que nos leva a admitir que as distinções estão baseadas em fatores externos à própria avaliação.

Bloom, como Tyler, não está preocupado em aprovar ou reprovar o educando; importa que aprenda e adquira os comportamentos. Para isso, deve a avaliação da aprendizagem oferecer seus subsídios. E o educando deve, através de reforços intermitentes, adquirir o caráter planejado pelo sistema de ensino. O que importa é que todos aprendam eficientemente; porém, que aprendam conteúdos determinados, que devem "formatar" os seus comportamentos.

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

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

Norman Gronlund retoma as posições de Tyler e Bloom, abrindo um pouco o espaço da avaliação que tem por base os comportamentos finais ou o "domínio", sugerindo que, além da

avaliação do domínio, se leve em conta uma avaliação que se faça no "nível do desenvolvimento"; ou seja, uma avaliação que cuide dos aspectos de desenvolvimento que ultrapassem os domínios preestabelecidos de comportamentos mínimos.

Gronlund é um professor de Psicologia Educacional da Universidade de Illinois, EUA, que tem se dedicado, ao longo do tempo, às questões de medidas do aproveitamento escolar, assim como de avaliação da aprendizagem escolar. É um especialista em avaliação escolar, representante de uma profissão nascente¹⁰⁴.

Suas obras situam-se entre aquelas que instrumentam a prática de ensino, tendo em vista formar a personalidade do educando através da modelagem de comportamentos, o que redunda em disciplinamento externo.

Em 1968, publicou um livro intitulado *Constructing Achievement Tests*¹⁰⁵, através do qual manifesta ser herdeiro de Bloom, tanto por assumir seus entendimentos sobre a prática de ensino/aprendizagem, como pelo uso e pela exigência do uso das taxionomias como um instrumento teórico-prático básico para a condução da prática de elaboração de instrumentos adequados de medida do aproveitamento escolar. Neste sentido, segue as pegadas de Bloom, como este seguiu Tyler. Fato este que o coloca na sequência de desdobramentos da concepção tyleriana de avaliação da aprendizagem escolar. Sobre o uso das obras de

¹⁰⁴ No passado, não existia o especialista em avaliação educacional. Foi no contexto da pedagogia científica que começaram a aparecer os especialistas em educação, sendo o especialista em avaliação educacional um entre eles.

¹⁰⁵ Esse livro de Gronlund foi publicado nos Estados Unidos da América do Norte pela Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1968 e traduzido no Brasil por Erb Luís Lente Cruz, sob o título *A Elaboração de Testes de Aproveitamento Escolar*, publicado pela Editora Pedagógica Universitária, São Paulo, 1974.

Bloom dentro do seu trabalho, deixa claro que a taxionomia do domínio cognitivo praticamente estruturou o desenvolvimento do seu livro¹⁰⁶, que, segundo o próprio autor, possui três finalidades voltadas para a questão da avaliação da aprendizagem. Em primeiro lugar, é dedicado aos profissionais responsáveis, de alguma forma, pela elaboração e utilização de testes de aproveitamento escolar¹⁰⁷; em segundo lugar, pretende contribuir para a elaboração de testes que devem estar articulados com *objetivos instrucionais corretamente definidos*; uma das características denotadoras da Tecnopedagogia¹⁰⁸; por último, está preocupado com a melhoria da aprendizagem por parte dos alunos, ou seja, pretende dirigir suas considerações para a construção de um entendimento de que a aprendizagem pode e deve ser produzida de forma adequada e controlada, desde que se deseje fazer isso¹⁰⁹. Esta é uma das características fundamentais da aprendizagem para o domínio e da avaliação baseada em critério.

Posteriormente, em 1973, publicou outro livro sobre questões de avaliação da aprendizagem denominado *Preparing Criterion-Referenced: Tests for Classroom Instruction*¹¹⁰, cujo

¹⁰⁶ A *Elaboração de Testes de Aproveitamento Escolar*, prefácio: "Observar-se-á que a *Taxionomia dos Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo*, de Benjamin S. Bloom, Max d. Engelkart, Edward J. Furst, Walker H. Hill, e David R. Krathwohl serviu como um quadro de referência na organização dos capítulos que tratam da elaboração de testes. Fico profundamente grato a eles pelo uso deste trabalho e recomendo uma revisão cuidadosa deste volume por qualquer um que esteja envolvido na elaboração de testes".

¹⁰⁷ Idem, ibidem: "Este livro é dedicado aos professores, ou futuros professores, de todos os níveis e àqueles que são responsáveis pela elaboração de testes de aproveitamento escolar".

¹⁰⁸ Idem.

¹⁰⁹ Idem: "O tema básico deste livro é de que os testes de aproveitamento escolar deveriam apoiar e reforçar outras atividades instrucionais planejadas para melhorar a aprendizagem".

¹¹⁰ Traduzido por Ingeborg Strack Grunwaldt, publicado pela Livraria Pioneira, Editora, São Paulo, 1974, sob o título *Elaboração de Testes para o Ensino*.

objetivo básico era produzir "um guia prático para o preparo e uso de testes instrucionais referenciados em critério"¹¹¹, ou seja, referenciado em domínio. Para tanto, utilizou-se da distinção feita por Glaser sobre avaliação referenciada em norma e avaliação referenciada em critério.

Robert Glaser, professor da Universidade de Pittsburgh --- no artigo "Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: some questions", publicado em 1963¹¹² --- preocupado com as fragilidades das técnicas tradicionais de mensuração da aprendizagem, propôs a distinção entre avaliação referenciada em norma e avaliação referenciada em critério. Ele vinha de uma experiência de utilização do ensino programado nos inícios dos anos sessenta e havia percebido a deficiência dos testes de medida do aproveitamento escolar que tinham por base a curva normal de distribuição de Gauss, na medida que estes deveriam discriminar os alunos entre aqueles que aprendiam mais e aqueles que aprendiam menos, pois que, pela teoria da curva normal, nem todos os alunos poderiam aprender tudo. Esse entendimento era contraditório com a concepção do ensino programado, que se propunha a oferecer condições para que todos, que se submetessem a determinado programa de ensino através de diversos mecanismos psicológicos e didáticos, aprendessem suficientemente todo o conteúdo ensinado. Se todos deveriam aprender, não poderia haver discriminação. Então, chegou à conclusão de que haviam duas formas de proceder a avaliação do aproveitamento escolar; uma

¹¹¹ *Elaboração de Testes para o Ensino*, p. XIII.

¹¹² *American Psychologist* (18):519-21, 1963.

por norma, que era seletiva e, outra, por critério, que pretendia verificar se o aluno atingiu, ou não, o comportamento esperado, cuja consequência era subsidiar a decisão de reorientar a aprendizagem até que o educando chegasse ao padrão (critério esperado)

113

Na obra de 1968, Gronlund ainda não falava explicitamente em avaliação referenciada em critério, porém o primeiro capítulo, que se denomina "Testes de Aproveitamento Escolar como Auxílio à Aprendizagem" é bem sugestivo dessa perspectiva. O título do capítulo não se refere somente à "mensuração do aproveitamento escolar", mas, sim, a uma mensuração do aproveitamento escolar com um objetivo definido de "auxílio à aprendizagem". Portanto, não seriam testes para aprovar ou reprovar o aluno, porém testes que diagnosticassem o estágio de aprendizagem do aluno e possibilitassem a tomada de decisão para a sua melhoria. Esse tipo de conduta faz sentido, na tecnopedagogia, quando se utiliza testes referenciados em

¹¹³ W. James Popham sobre o papel de Glaser na proposição da avaliação referenciada em critério diz o seguinte: "A pessoa que chamou a atenção de educadores e psicólogos para a inadequação de aplicar instrumentos tradicionais de mensuração às situações que envolvem técnicas mais novas de ensino foi Robert Glaser, da Universidade de Pittsburgh. Glaser tinha estado muito envolvido com o movimento inicial do ensino programado, e o título do seu clássico artigo de 1963, "Tecnologia do Ensino e Mensuração dos Resultados da Aprendizagem: algumas questões", refletia a sua preocupação. O artigo de Glaser estimulou muitas pessoas, principalmente as que estavam envolvidas com as aplicações de tecnologia de ensino, a perceber, cada vez com maior clareza que as abordagens clássicas de mensuração, em muitos casos, eram inapropriadas para os seus objetivos. Glaser estabeleceu a distinção básica entre medidas relativas a norma, que ele concebeu como enfocando a descoberta da situação relativa de um estudante (em relação a outros estudantes), e medidas relativas a critério, que, segundo ele, enfocavam um padrão absoluto de qualidade". (...) Embora outros hajam anteriormente estabelecido a distinção que Glaser descreveu, foi seu artigo que catalizou a atenção para este tópico da mensuração. Ele levantou várias questões fundamentais relativamente à dificuldade de ter itens de teste servindo simultaneamente no isolamento de diferenças individuais (como nas aplicações relativas a norma) e das diferenças de grupo (como nas aplicações relativas a critério). *Avaliação Educacional*, op. cit., p. 177.

critério. Os testes referenciados em norma contradizem essa postura educacional; na medida que está na sua base a discriminação dos que aprendem e dos que não aprendem.

Contudo, vale observar que, nesse momento, explicitamente, Gronlund ainda não falava em testes referenciados em critério e, mais que isso, os capítulos do livro que abordam diretamente o tratamento estatístico dos itens de teste, ainda que da forma a mais sucinta possível, estão voltados para as medidas tradicionais de aproveitamento escolar: índice de dificuldade e índice de discriminação. Esses índices estatísticos só fazem sentido quando se está trabalhando para encontrar o lugar do aluno dentro do grupo; portanto, articulam-se com a teoria da curva de distribuição normal de Gauss.

Para um teste referenciado em critério não fazem sentido estes índices, devido ao fato de que, com ele, se pretende verificar quantos e quais estudantes chegaram ao domínio esperado, tendo em vista reforçar os mais fracos, de tal forma que eles possam se aproximar o máximo possível do padrão de conduta planejado. Para, esse tipo de prática em avaliação da aprendizagem, não interessa a variação ou a desigualdade entre os estudantes. Interessa que todos cheguem ao "critério" mínimo.

No momento da produção desta obra, parece que Gronlund não tinha ainda clara a necessidade de abordar a avaliação da aprendizagem referenciada em critério, porém, percebia que a avaliação baseada em norma não satisfazia uma

instrução que pretendia produzir comportamentos ao nível do domínio desejado; daí a contradição emergente entre o que propõe no primeiro capítulo do livro e o que propõe como recursos estatísticos para a análise dos resultados da aprendizagem.

5.2. Funções da Avaliação da Aprendizagem

As funções da avaliação da aprendizagem, em Gronlund, estão voltadas para construir a aprendizagem e não, em si, para classificá-la.

Entende o autor que os testes de aproveitamento escolar, tanto os padronizados quanto os elaborados pelo professor, tem por objetivo melhorar a aprendizagem do aluno, sem, evidentemente, descartar outras possibilidades de uso¹¹⁴. O que importa é que os alunos adquiram os comportamentos propostos. Entre as diversas decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem, que podem ser tomadas a partir das informações obtidas através dos testes, seja no início seja no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, estão:

- as aprendizagens a serem fornecidas aos estudantes, em função dos pré-requisitos que já possuem;

¹¹⁴ A *Elaboração de Testes de Aproveitamento Escolar*, p. 2: "É fácil subestimar a função que os testes representam no processo ensino-aprendizagem. É comum pensarmos neles como sendo uma atividade de fim de unidade ou fim de curso, cujo propósito principal é servir de base para a determinação dos graus de um curso. Embora esta seja uma função necessária e útil dos testes, é apenas uma entre muitas. Como o próprio ensino, o propósito principal dos testes é melhorar a aprendizagem, e, dentro deste contexto mais amplo, existem diversas contribuições específicas que eles podem proporcionar".

- a velocidade com que um conteúdo pode ser ensinado;
- a necessidade de uma revisão geral do conteúdo de um curso;
- a forma de agrupar os alunos, a fim de que se auxiliem melhor no processo de aprendizagem;
- os estudantes que estão necessitando de uma orientação específica de ensino;
- os alunos que podem aproveitar de um programa especial de ensino em função de seu rápido desenvolvimento;
- os estudantes que deveriam ser aprovados de uma série para outra.

Qualquer decisão que se venha a tomar a partir das informações obtidas através dos testes devem resultar "em maior aprendizagem por parte dos alunos"¹¹⁵. Dentro desta perspectiva, segundo o autor, os testes de aproveitamento escolar tem três *funções básicas*: melhorar a motivação de estudante; aumentar a transferência e retenção da aprendizagem; contribuir para aumentar a autoconsciência. Não se faz aí presente a função classificatória, muito própria do controle aversivo.

Quanto à motivação, diz que os "testes periódicos motivam os estudantes proporcionando-lhes objetivos a curto prazo em direção aos quais trabalham, esclarecendo-lhes quais resultados de aprendizagem são esperados e proporcionando-lhes *feedback* a respeito de seus progressos na aprendizagem"¹¹⁶. Os testes usualmente dirigem a aprendizagem dos estudantes para a direção segundo a qual eles foram construídos, ou seja, se o conteúdo do teste versa sobre conteúdos secundários da matéria ensinada, a tendência dos alunos é, também, estarem voltados

¹¹⁵ Idem, p. 3.

¹¹⁶ Idem, p. 3.

para conteúdos secundários; porém, se os testes estiverem direcionados para conteúdos essenciais, também, a aprendizagem estará voltada para eles. Isto quer dizer que os testes canalizam o tipo de aprendizagem que eles medem. Assim sendo, pode-se utilizar os testes, construtivamente, com a característica psicológica que possuem, tendo em vista aumentar a atenção e a motivação dos estudantes para determinadas aprendizagens.

Além do mais, considera o autor que "se os resultados do teste são discutidos com os estudantes, este *feedback* a respeito dos seus conhecimentos e deficiências (...), esclarecerá ainda mais a natureza da tarefa e indicará quais mudanças são necessárias para o desempenho eficiente". Ou seja, a discussão com os estudantes a respeito das qualidades positivas ou negativas de sua aprendizagem, desperta neles o prazer do avanço ou a consciência da necessidade de novos esforços direcionados para superar uma determinada dificuldade¹¹⁷.

Quanto ao fato de que os testes possibilitam uma melhoria da retenção e da transferência da aprendizagem, Gronlund diz que, desde que os testes podem ser utilizados para dirigir a aprendizagem para os objetivos essenciais do ensino, "eles podem ser usados como instrumentos para aumentar a retenção e a transferência de aprendizagem em sala de aula".

¹¹⁷ Idem, p. 4: "Assim, os testes elaborados adequadamente podem motivar os estudantes a trabalhar na direção dos objetivos instrucionais do curso, provocando uma maior atividade de aprendizagem, movendo-os em direção aos resultados da aprendizagem desejados e proporcionando imediato conhecimento dos resultados".

As aprendizagens relativas às habilidades mentais mais complexas, tais como compreensão, aplicação, análise, síntese, terão maior permanência na memória quanto maiores forem os exercícios com elas. Se os testes de aproveitamento escolar enfocarem essas habilidades com os conteúdos essenciais, com os quais se trabalhou com os estudantes, eles servirão de uma oportunidade a mais para exercitar a retenção e a transferência desses conhecimentos e habilidades¹¹⁸.

Por último, quanto à autocompreensão, "o principal objetivo de toda educação é auxiliar as pessoas a melhor se compreenderem, de modo que possam tomar decisões mais inteligentes e avaliar mais efetivamente seu próprio desempenho".

Testes realizados periodicamente garantem ao estudante perceber em que conteúdos e habilidades está se desenvolvendo melhor, com quais desses elementos se sente positivamente estimulado, a que elementos necessita de dar mais atenção e a que outros pode secundarizar seus cuidados¹¹⁹.

Além dessas três funções dos testes relacionados à vida dos estudantes, Gronlund considera que os resultados obtidos por esses instrumentos podem ser utilizados para "avaliar vários aspectos do processo instrucional". No caso, os resultados obtidos na avaliação podem "ajudar a determinar a

¹¹⁸ Idem, p. 4: "os testes podem ser usados para suplementar e complementar nossos esforços de ensino nessas áreas e desse modo aumentar a probabilidade de que a aprendizagem será para os estudantes de maior valor permanente".

¹¹⁹ Idem, p. 4: Conclui o autor: "estas informações proporcionam ao estudante uma base mais objetiva para o planejamento de seu programa de estudo, o selecionamento de futuras experiências educacionais e o desenvolvimento de experiências auto-motivadoras. (...) Naturalmente isto supõe que os testes estão sendo usados para melhorar a aprendizagem e não para ameaçar ou rotular os estudantes."

extensão, na qual os objetivos instrucionais foram reais, se foram adequados os métodos e os meios auxiliares da instrução e quão bem foram organizadas as experiências da aprendizagem". Isto significa que os resultados dos testes de aprendizagem poderão ser "lidos" com esses objetivos, podendo-se identificar tanto os aspectos positivos como negativos. Caso domínios específicos do ensino/aprendizagem não tenham sido atendidos, os resultados de testes, elaborados com adequação, poderão oferecer pistas satisfatórias de interpretação do que está ocorrendo com métodos, experiências de aprendizagem, material didático e outros. Além disso, a discussão dos resultados com os alunos pode oferecer informações que permitam identificar as dificuldades que os alunos estão tendo no apropriar-se dos conteúdos trabalhados, "de modo que pudessem ser tomadas as medidas corretivas"¹²⁰. Para que isso ocorra, importa que os resultados dos testes sejam analisados de forma global e não por cada estudante individualmente. Desse ponto de vista do programa de ensino, interessa o desempenho global dos alunos.

Para que a avaliação da aprendizagem possa se processar, através dos testes, com as funções acima anunciadas, tanto para os estudantes como para o programa de ensino, importa que sejam levados em consideração alguns princípios na construção dos instrumentos. Sem levar em conta esses princípios, os testes poderão conduzir a desvios do próprio processo de ensino/aprendizagem.

Os testes --- nos diz o autor --- podem dirigir ou afastar a atenção dos estudantes dos objetivos da instrução. Podem encorajar os estudantes a

¹²⁰ Idem, p. 5.

focalizar um aspecto limitado do conteúdo do curso ou dirigir a atenção destes para todas as áreas importantes. Podem recompensar uma aprendizagem superficial ou exigir profundidade de entendimento. Podem fornecer informação fidedigna para as decisões instrucionais ou podem fornecer informações inviesadas e distorcidas¹²¹.

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

As funções da avaliação da aprendizagem exigem instrumentos com características que respondam às suas necessidades. Torna-se inviável executar uma avaliação nessa perspectiva diagnóstica e construtiva, utilizando-se de instrumentos elaborados sob uma perspectiva aversiva. Assim sendo, Gronlund propõe os princípios que, a seu ver, devem ser levados em conta na sua construção¹²¹. Eles traduzem o entendimento de que os instrumentos de avaliação são auxiliares da aprendizagem, portanto, um meio positivo de criar condições para o processamento de atividades satisfatórias por parte do educando. Os princípios, que se seguem, direcionam a construção de instrumentos, que, segundo o autor, proporcionam as melhores condições para que se chegue aos resultados planejados. São aberturas para uma avaliação não aversiva, mas que possibilitam, também, um mais efetivo controle dos comportamentos dos educandos.

¹²¹ Idem, p. 5-6.

¹²¹ Gronlund define esses princípios como aplicáveis na construção de testes, porém, acreditamos que podemos ampliar a sua extensão e dizer que eles servem para a construção de qualquer instrumento de avaliação.

Primeiro: os testes de aproveitamento escolar deveriam medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais¹²³. A primeira coisa a ser feita é a delimitação dos resultados da aprendizagem a serem medidos pelo teste. E, isso se faz em três passos: a) identificação dos objetivos instrucionais da atividade de ensino/aprendizagem; b) formulação de objetivos em termos de resultados gerais da instrução; c) arrolamento dos resultados específicos da aprendizagem que se esteja querendo aceitar como evidência da consecução daqueles objetivos. Articulados com essas definições é que poderão nascer os itens do teste.

De fato, as delimitações aqui propostas, no contexto da Tecnopedagogia, já acontecem no planejamento da atividade pedagógica que se intenciona realizar. O planejamento da instrução, na tecnopedagogia, além de ser considerado estritamente necessário, deve ser o mais minucioso possível¹²⁴. Essa é uma atividade importante do processo de ensino/aprendizagem para o domínio, na medida em que quando, no planejamento, se delimita o que o estudante deve dominar ao final de uma atividade pedagógica, está se estabelecendo os limites aos quais se deve ater a prática da avaliação da aprendizagem. A aprendizagem do estudante pode ultrapassar o limite mínimo do domínio, porém, o parâmetro para se saber se

¹²³ Os seis princípios se encontram entre as páginas de 6-15 do livro *A Elaboração de Testes de Aproveitamento Escolar*.

¹²⁴ Idem, p. 7: "Os testes de aproveitamento escolar medem aqueles comportamentos específicos que se espera que os estudantes demonstrem ao final de uma experiência de aprendizagem. Para a utilidade máxima dos testes, esses resultados de aprendizagem deveriam estar claramente definidos e deveriam refletir fielmente os objetivos instrucionais do curso."

ele adquiriu, ou não, o domínio é operar com instrumentos compatíveis com o que foi estabelecido como projeto e o que foi executado como prática de ensino. Nada além disso. A avaliação deve insidir exclusivamente sobre o ensinado e o aprendido.

Segundo: *os testes de aproveitamento escolar deveriam medir uma amostra adequada de resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluído na instrução*. Não há possibilidade de medir todos os resultados possíveis de uma aprendizagem, seja pelas inúmeras informações e habilidades que são trabalhadas durante um curso, seja pelas inúmeras possibilidades de aplicação que decorrem de uma habilidade adquirida. Então, a possibilidade de detectar o nível da aprendizagem do estudante decorrerá da seleção de uma amostra adequada de condutas esperadas¹²⁴.

No planejamento de um instrumento de avaliação, para que se possa estabelecer com objetividade a seleção da amostra de condutas inteligentes e conteúdos da disciplina que se estuda, o autor, a semelhança de Tyler, sugere a utilização de uma tabela de especificação com dupla entrada, numa das quais estariam especificados as condutas esperadas e na outra os conteúdos com os quais o estudante deverá adquirir as condutas estabelecidas. A tabela de especificação mostraria, até visualmente, a ênfase que se estaria dando aos diversos aspectos do programa de ensino/aprendizagem¹²⁶. Para tanto, é

¹²⁴ Idem, p. 7: "É responsabilidade de quem se utiliza do teste --- diz Gronlund --- determinar quão adequadamente a amostra na situação de teste reflete o universo de situações que se supõe representar"

¹²⁶ Na proposição do uso da tabela de especificação de resultados com dupla entrada, Gronlund retoma uma sugestão de Tyler, que propunha o uso dessa mesma tabela para a especificação dos

necessário que essa tabela de especificações nasça das próprias definições de condutas e conteúdos do ensino.

Em síntese, um teste, para possuir uma adequação aos comportamentos previstos, deveria estar plenamente articulado com essa tabela de especificação, contanto que ela estivesse, por sua vez, articulada com o ensino¹²⁷. A eficiência se produz pela execução articulada entre as partes.

Terceiro: *Os testes de aproveitamento escolar deveriam incluir os tipos de itens de testes que são mais adequados para medir os resultados da aprendizagem desejados.* Os resultados de aprendizagem desejados manifestam-se através de evidências comportamentais. Para que se tenha o conhecimento da aquisição, ou não, desses comportamentos, importa que o avaliador construa situações que eliciem o estudante a manifestar a conduta necessária para confirmar sua respectiva aprendizagem. O teste é um artifício para estimular a manifestação do comportamento por parte do aluno. Daí a necessidade de se utilizar itens de teste que estimulem efetivamente a manifestação da conduta que o avaliador aceita como evidência da conduta adquirida. Isso significa que nem todo tipo de questão pode ser utilizada para eliciar todo e qualquer tipo de conduta.

Tomando por critério os tipos de comportamentos que devem fazer emergir como evidência da aprendizagem, os tipos de

objetivos de ensino, que, depois, serviria como especificação para as condutas a serem levadas em consideração na construção dos instrumentos de avaliação.

¹²⁷ Idem, p. 9: "para amostrar adequadamente o aproveitamento em um curso, o teste deveria refletir a ênfase na tabela de especificações, que, por sua vez, deveria refletir a ênfase durante o ensino".



itens de teste diferem-se entre si, na medida em cada um deles elicia tipos de condutas diferentes. O papel, que um item verdadeiro/falso tem em um teste, difere de um item de múltipla escolha, como ambos diferem do papel de um item de correspondência ou de dissertação, e, assim por diante. No caso, para produzir o instrumento de coleta de evidências, importa que o construtor de teste esteja atento a este fato, verificando se o tipo de item que está utilizando é, de fato, útil para fazer emergir a conduta que está desejando avaliar. Sem isso, o instrumento perde o seu objetivo do ponto de vista de coletar e fornecer dados que auxiliem a melhoria do ensino e da aprendizagem, pois que não seriam sensível para medir o objetivo para o qual foi construído.

Quarto: *os testes de aproveitamento escolar deveriam ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados.* A capacidade adquirida por alguém é medida em função de algum objetivo --- por exemplo, ter ciência da capacidade de alguém para prosseguir em determinados estudos (diagnóstico de pré-requisitos), julgar da competência de alguém para exercitar certas atividades profissionais (teste de competência), julgar a aprendizagem decorrente de um curso do qual participou (teste de aproveitamento geral), julgar a aquisição, ou não, de uma aprendizagem enquanto ela está se fazendo (teste diagnóstico da aprendizagem), ou, ainda, investigar as razões de dificuldades específicas no processo de aprendizagem (teste de diagnóstico). Cada tipo de aprendizagem, que se esteja medindo e avaliando, exige um tipo de teste

diferente. Os testes não são iguais e nem possuem os mesmos níveis de complexidade. Por isso, devem ser construídos e utilizados em função do objetivo que se tem¹²⁹. Caso contrário, eles nunca estarão oferecendo dados significativos para avaliar o que se está pretendendo avaliar.

Com esse princípio, o autor está lembrando que não se pode utilizar um único tipo de teste, em termos de complexidade, amplitude, dificuldade, etc..., para todos os objetivos que se tenha. Importa estar atento para este fato se se quer avaliar um objeto, ação, atividade ou resultado específico, de forma adequada.

Quinto: *os testes de aproveitamento escolar deveriam ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, deveriam ser interpretados com cautela.* A fidedignidade de um teste se manifesta através da permanência aproximada dos resultados, se aplicado em ocasiões diferentes em grupos semelhantes ou aplicação de versões equivalentes de um mesmo teste num mesmo grupo de sujeitos, que, no caso do aproveitamento escolar, seriam estudantes.

Gronlund discute a questão da fidedignidade de um teste, tomando por base os recursos estatísticos utilizados em medidas educacionais referenciadas em norma. De certa forma, este princípio, estudado com base nos índices de testes baseados em norma, está em contradição com todos os outros, na

¹²⁹ Idem, p. ii: "Os testes de aproveitamento escolar podem ser aplicados com diversos propósitos. Podem ser usados para determinar se os estudantes tem o conhecimento necessário para tirarem proveito de um curso (pré-teste), para determinar a extensão em que os estudantes dominaram o material básico no curso (teste de domínio), para determinar as dificuldades de aprendizagem específicas dos estudantes (teste diagnóstico) e para avaliar o progresso do estudante na direção dos objetivos do curso (teste de aproveitamento escolar geral ou exame)".

medida em que o índice de fidedignidade, como foi trabalhado por ele, exige a variância dos sujeitos em relação aos resultados, ou seja que alguns se manifestem com aprendizagem satisfatória, outros com aprendizagem mediana, e, terceiros com aprendizagem insatisfatória. Os resultados obtidos desta forma possibilitam algum tipo de decisão para a melhoria da aprendizagem, mas não com o máximo de suas possibilidades. Se os testes de aproveitamento escolar devem ser criados e utilizados para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, não há porque enfatizar a variância dos sujeitos em relação aos resultados, mas sim a aproximação de todos do domínio desejado. Gronlund, neste momento, ainda não tinha atentado para a questão da avaliação referenciada em critério, conduta que vai se manifestar em sua obra posterior. Nem mesmo atentado para o fato de que fidedignidade por ser discutida por meio de outros critérios estatísticos que aqueles que utiliza.

Sexto: *os testes de aproveitamento escolar deveriam ser usados para melhorar a aprendizagem do estudante*. Este princípio é uma síntese de todos os outros e o centro de atenção do autor ao criar os fundamentos do uso de medidas educacionais. O próprio autor diz que, "naturalmente, este tem sido o tema de todo o capítulo":

Em resumo, os testes de aproveitamento escolar terão influência mais positiva na aprendizagem quando refletirem fielmente os objetivos instrucionais, quando medirem uma amostra adequada de todos os resultados de aprendizagem desejados, quando incluírem tipos de itens mais apropriados para os resultados de aprendizagem, quando estiverem adaptados a usos particulares a serem feitos dos resultados e quando forem planejados para produzirem escores fidedignos¹²⁹.

¹²⁹ Idem, p. 15.

Em síntese, poderíamos dizer que Gronlund é um representante da tecnopedagogia, na medida em que está empenhado em produzir recursos teóricos e práticos que possibilitem a obtenção eficiente dos resultados da aprendizagem, tendo como base a definição de comportamentos desejados e a utilização de recursos que eficientizem a construção desses resultados. Todavia, importa estar atento à sensibilidade deste autor --- no que, de resto, é uma sensibilidade de muitos outros ---, para propor a utilização das medidas educacionais "para a melhoria da aprendizagem dos estudantes". Já não é mais estar voltado para a aprovação ou reprovação dos estudantes, como na pedagogia tradicional, mas sim para a sua aprendizagem.

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

Compatível com o espírito, acima exposto, em *Elaboração de Testes para o Ensino*, de 1974, Gronlund assume definitivamente a concepção e uso das medidas educacionais através de *testes referenciados em critério*. A concepção básica sobre o uso dos testes continua sendo utilizar os testes como auxílio para a melhoria da aprendizagem dos alunos; porém, clareia-se a distinção do uso de testes referenciados em

critério e de testes referenciados em norma, além de emergir a concepção de avaliação para o domínio e de avaliação para o desenvolvimento. O livro é um manual que orienta os professores na utilização dos testes referenciados em critério¹³⁰. Com este entendimento, Gronlund ensaia abrir um pouco a tecnopedagogia para a idéia de desenvolvimento, que ultrapassa o domínio; contudo, como veremos, não ultrapassa os limites dessa corrente pedagógica; nem poderia fazê-lo desde que permanece nos seus limites.

Os testes referenciados em norma tem por objetivo analisar a distribuição dos estudantes dentro de um grupo e, por isso, servem para verificar o desempenho do grupo como um todo; os testes referenciados em critério, em primeiro lugar, destinam-se a verificar o desempenho do indivíduo diante do domínio necessário de aprendizagem, podendo, é claro, em segundo plano, determinar o desempenho do grupo de alunos diante dos critérios de domínio previamente estabelecidos.

Poder-se-ia dizer que os testes referenciados em norma visam distribuir o grupo segundo a variabilidade de suas capacidades, portanto cada sujeito pode ser estudado *relativamente* ao desempenho do grupo; porém, os testes referenciados em critério visam verificar o desempenho do estudante diante do critério ou do domínio da aprendizagem, portanto, o estudante é avaliado diante do padrão *absoluto* do critério. Isso faz com que os resultados, que o estudante

¹³⁰ Idem, p. XIII: "Uma das mais recentes inovações quanto a testes educacionais e que está recebendo ampla atenção é a dos testes referenciados em critério.(...) Este livro constitui-se num guia prático para o preparo e uso de testes instrucionais referenciados em critério".

obtenha em seus testes, sirvam de base direta e imediata para se avaliar a sua aquisição, ou não, de comportamentos, previamente determinadas nos planejamentos dos programas de ensino. Os testes referenciados em critério tem a ver com a aprendizagem para o "domínio", na concepção bloomiana. O domínio é adquirido quanto o aluno atinge o critério; o padrão mínimo de comportamentos, previamente estabelecidos.

Porém, é preciso ter claro que nem todos os tecnopedagogistas são reducionistas no que se refere ao estabelecimentos de "objetivos claramente definidos". "Domínio definido" pode significar uma conduta complexa e não simplesmente pequenas parcelas de condutas que, por si, não indicariam nenhuma inteligibilidade. Popham analisando a questão dos objetivos para a instrução e de como os tecnopedagogos compreendem essa questão, diz que os

primeiros defensores dos objetivos explícitos --- sendo o autor um deles --- cometeram um grave erro de estratégia ao descrever os objetivos que recomendavam como objetivos de "comportamento". O que desejávamos enfatizar era um enfoque no aluno (não no professor ou no conteúdo) e um modo de distinguir se o objetivo tinha sido atingido (conforme demonstra o comportamento pós-ensino do aluno). Não estávamos defendendo o *behaviorismo*, uma determinada abordagem de Psicologia.(...) Estávamos preocupados não somente com os comportamentos reais do estudante após o ensino, mas com as capacidades de comportamento.(...) Apesar de que algumas vezes nos esforçamos em obter comportamentos reais dos alunos, outras vezes ficamos satisfeitos em promover uma capacidade que será apresentada quando necessária¹⁹¹.

Gronlund convive com esta questão e --- ainda que não consiga ultrapassar os limites do reducionismo --- apresenta um encaminhamento para procedimentos de avaliação a respeito de domínios simples e domínios complexos de comportamentos; os

¹⁹¹ W.J. Popham, *Avaliação Educacional*, op. cit, p. 67-68.

domínios simples estariam ao nível da aquisição dos comportamentos definidos como padrões que todos devem adquirir e os domínios complexos estariam ao nível de desenvolvimentos que vão para além dos mínimos¹³².

Essa constatação conduz o autor a propor dois tipos de medidas educacionais --- uma para a aprendizagem *relativa ao domínio*, ou seja, referenciada em critério, e outra *relativa ao desenvolvimento*, ou seja, medida da aprendizagem que ultrapassa o nível dos mínimos essenciais¹³³.

Os testes relativos ao domínio seriam aqueles que operariam no nível dos conhecimentos e habilidades mínimos essenciais e os relativos ao desenvolvimento seriam aqueles que operariam ao nível das aprendizagens que ultrapassariam os mínimos essenciais e que permitiriam saltos, extrapolações e aplicações inovadoras. Todavia, lembra o autor que a distinção entre as condutas que denotam domínio e as que denotam desenvolvimento dentro de uma área de conhecimentos e

¹³² N.E. Gronlund, *Elaboração de Testes para o Ensino*, p. 10: "O planejamento e construção de testes referenciados em critério apresentam problemas bem diferentes conforme estejam medindo o *domínio* de mínimos essenciais ou o *desenvolvimento* do aluno além deste nível mínimo. No primeiro caso, o domínio de tarefas de aprendizagem é mais limitado e pode ser mais claramente definido. Isto simplifica o problema de estabelecer objetivos específicos, padrões de desempenho e de obter uma amostra representativa de itens relevantes de teste e informar o desempenho no teste do aluno. A medida que avançamos além do nível de domínio, o número infinito de tarefas de aprendizagem disponíveis e a crescente complexidade dos resultados da aprendizagem apresentam problemas que só podem ser tratados de uma maneira aproximada ou experimental pelo menos durante este estágio de nosso conhecimento".

¹³³ Idem, p. 10: "Desse modo, decidiu-se tratar dos testes referenciados em critério em dois níveis diferentes. No capítulo 2 descreveremos testes referenciados em critério a *nível de domínio* (ou seja, aprendizagem de mínimos essenciais) e no capítulo 3 descreveremos testes referenciados em critério no *nível de desenvolvimento* (ou seja, nível de excelência além do domínio de mínimos essenciais)".

habilidades não é nada simples; ela exige um cuidado especial dos planejadores de ensino¹³⁴.

A definição do que é o mínimo essencial implica em responder as seguintes questões: "O que *deve ser* dominado numa determinada situação de aprendizagem? O que *poder ser* dominado em determinada situação de aprendizagem?"¹³⁵ A resposta a essas perguntas ajudam a estabelecer os resultados desejados como consequência de um processo de ensino e aprendizagem. Eles serão os patamares mínimos de aprendizagem a serem buscados por alunos e professores conjuntamente, assim como serão elementos necessários para desenvolvimentos que ultrapassem os mínimos.

A definição desses mínimos, apesar de possuir um nível de arbítrio por parte do professor, não pode ser tão aleatório quanto parece. Gronlund aconselha que essa decisão seja *coletiva* por parte dos professores de uma instituição escolar, assim como seja levada em consideração as recomendações de especialistas nas disciplinas curriculares¹³⁶. O autor chega a detalhes técnicos para a definição dos resultados mínimos, distintos dos resultados de

¹³⁴ Idem, p. 11: "O problema básico, ao se empregar o domínio como meta, consiste em determinar quais resultados específicos da aprendizagem se espera que os alunos dominem. Isto envolve uma revisão de todos os resultados de aprendizagem de um determinado curso ou série e sua classificação em resultados de domínio (mínimos essenciais) e em resultados de desenvolvimento (desempenho além do domínio de mínimos essenciais)".

¹³⁵ Idem, p. 12.

¹³⁶ Idem, p. 13: "Sempre que possível, é conveniente que a identificação dos resultados a nível de domínio seja feita cooperativamente por todos os professores da escola. Se for possível chegar a um consenso sobre quais deveriam ser esses resultados de aprendizagem e em que série deveriam ser ensinados, poder-se-á obter uma disposição mais sequencial das tarefas de aprendizagem. Isto também facilitaria mais a identificação das habilidades mínimas necessárias para passar de um estágio de aprendizagem para outro.

Os professores não deveriam, é claro, depender inteiramente de seus próprios recursos na determinação de quais tarefas de aprendizagem deveriam ser dominadas em um determinado nível. Também deveriam ser consideradas as recomendações de especialistas de disciplinas, de currículo e de aprendizagem".

desenvolvimento. Porém, considera que suas recomendações não saneiam todas as dificuldades relativas ao estabelecimento dos critérios mínimos; possibilitam, contudo, que, intencional e criticamente, se esteja trabalhando nessa direção:

Em última análise, a questão importante é: *Que nível de domínio é necessário, a fim de aprender efetivamente no estágio seguinte da instrução?* Infelizmente, há poucas respostas para essa questão. Enquanto não dispusermos de maior evidência, precisamos depender amplamente de julgamentos baseados em nossa própria experiência de ensino. Espera-se que uma abordagem sistemática como a que foi descrita, aumente a possibilidade de estabelecer padrões de desempenho mais satisfatórios¹³⁷.

Porém, os conhecimentos e as habilidades podem ser e são mais complexas que os mínimos necessários, assim como os estudantes adquirem na educação escolar experiências diversas daquelas estritamente definidas nos planos de ensino. Os conhecimentos e habilidades mínimas decorrem de uma definição curricular, que é uma forma de seleção dentro do âmbito da ciência e das áreas de conhecimentos; então, as possibilidades são muito mais amplas que os mínimos estabelecidos curricularmente. Por outro lado, os estudantes, somando suas experiências anteriores e as aprendizagens escolares, poderão adquirir múltiplas possibilidades de entendimento e aplicação que vão para além daquilo que foi ensinado e aprendido dentro dos limites curriculares. Diz o autor:

Enquanto a aprendizagem no nível de domínio trata principalmente de resultados de conhecimentos simples (por exemplo: conhecimento de termos) e habilidades básicas (por exemplo: de computação, de gramática), a aprendizagem ao nível do desenvolvimento trata dos tipos complexos de realização. Isto é, realização que vai além da simples memorização de conteúdo aprendido, ou da repetição de habilidades aprendidas anteriormente. Os tipos complexos de realização, geralmente,

¹³⁷ Idem, p. 18.

exigem certa inovação na resposta do aluno. Também requerem freqüentemente a integração de idéias e respostas em padrões de comportamento que constituem mais do que uma soma da série de respostas específicas envolvidas¹³⁸.

Para essas aprendizagens --- denominadas de desenvolvimento --- não existem limites pré-estabelecidos; isso implica que seria necessário um outro tipo de testes que operasse nesse nível do imponderável para além dos mínimos estabelecidos. Essa situação, evidentemente, cria dificuldades específicas para as medidas educacionais¹³⁹.

Essa dificuldade para estabelecer o critério, ou seja, o limite da conduta, no que se refere ao nível do desenvolvimento, traz impasses específicos para o uso de testes referenciados em critério, devido ao fato de que, aí, praticamente inexistente o critério como um padrão "absoluto" da aprendizagem. As possibilidades de aprendizagens estão abertas e, então, Gronlund sugere que se utilize os testes referenciados em norma para medir as possibilidades desse desenvolvimento, ainda que se construa os testes o mais próximo possível da modalidade de testes referenciados em critério, de tal forma que a interpretação dos resultados possam se aproximar da avaliação referenciada em critério. Então, na

¹³⁸ Idem, p. 24.

¹³⁹ Idem, p. 24: "A dificuldade de usar testes referenciados em critério ao nível do desenvolvimento (ou seja, aprendizagem além dos mínimos essenciais) deve-se em grande parte ao fato de que neste nível não existe nenhuma das condições acima. Pelo contrário, os resultados de aprendizagem são complexos (por exemplo: compreensão, habilidades de pensamento), o domínio de tarefas de aprendizagem é praticamente ilimitado e a aprendizagem quase nunca se processa numa sequência clara de estádios. Além disso, os objetivos instrucionais representam metas em relação às quais trabalhar, e não metas a ser completamente atingidas, porque, neste caso, a ênfase está no contínuo desenvolvimento da compreensão e da habilidade. Cada aluno é estimulado a esforçar-se pelo nível máximo de realização e excelência de que seja capaz, ao invés do domínio em algum conjunto predeterminado de mínimos essenciais".

prática da medida e da avaliação educacionais, utilizar-se-ia, simultaneamente das duas formas de testes: os referenciados em critério para os mínimos essenciais e os referenciados em norma para o desenvolvimento¹⁴⁰.

Com isso, podemos observar que Gronlund, utilizando-se da concepção de Glaser a respeito de avaliação baseada em norma e referenciada em critério, dá um salto distinguindo entre critério para o domínio, na medida em que se tem o padrão ao qual todos devem chegar, e norma para o desenvolvimento, na medida em que não se tem um parâmetro: as possibilidades do desenvolvimento são múltiplas. Ainda que para este último tipo apareçam múltiplas dificuldades, importa observar a sensibilidade do autor para pensar que a aprendizagem humana tem uma característica de imponderabilidade, a partir de um certo limite de aquisição; mas que, também, existe um mínimo que é possível ser adquirido por todos.

Todavia, não é inútil lembrar que a concepção de Gronlund a respeito, tanto dos mínimos necessários quanto do desenvolvimento é muito limitada e, por isso, também reducionista, na medida em que, se observamos bem nas citações anteriores, os mínimos estão praticamente ligados ao nível do "conhecimento" da *Taxionomia dos Objetivos* de Bloom e o desenvolvimento aos níveis mais complexos da mesma taxionomia,

¹⁴⁰ Idem, p. 24: "A falta de estrutura e de limites claramente definidos ao nível da aprendizagem de desenvolvimento impõe severas restrições ao uso de testes referenciados em critério. Nesse nível é necessário valer-se dos testes referenciados em norma. Entretanto, quando estes testes são elaborados cuidadosamente, seguindo-se diretrizes semelhantes às dos testes de domínio referenciados em critério, é possível fazer algumas interpretações referenciadas em critério dos escores do teste. Embora tais interpretações não sejam tão precisas quanto as de nível de domínio, elas fornecerão um complemento útil para as interpretações baseadas na classificação relativa dos alunos".

tais como compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação. No entanto, a levar em conta a taxionomia bloomiana, os mínimos deveriam estar definidos, também, em relação a esses níveis mais complexos de condutas. Considerar como mínimos necessários somente os elementos contidos na categoria bloomiana de "conhecimento" é proceder um reducionismo exacerbado do que é um mínimo de aprendizagem para um estudante¹⁴¹.

5.5. Considerações finais sobre as propostas de Gronlund

Em síntese, podemos dizer que Gronlund, ao longo de sua produção de conhecimentos e de recursos técnicos para a avaliação no contexto da Tecnopedagogia, sempre esteve atento a uma questão básica: a melhoria da aprendizagem por parte do estudante e, obviamente, a melhoria do programa de ensino como uma condição básica da anterior. Esse seu centro de atenção está ligado aos seus conhecimentos e a sua experiência com a instrução planejada em função de objetivos específicos da instrução. Isso implica o uso da avaliação para a construção efetiva dos resultados da aprendizagem, portanto como um

¹⁴¹ Pessoalmente, já tivemos oportunidade de publicar um texto denominado "Por uma Prática Docente Crítica e Construtiva", In *Prática Docente e Avaliação*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1990, no qual abordamos a questão do ensino e da aprendizagem, onde tanto o ensino de conhecimentos e habilidades complexas, como aplicação e inventividade, fazem parte dos mínimos necessários. O desenvolvimento, no caso, se manifestaria como os *insights* e os saltos criativos que cada estudante conseguiria dar para além de conhecimentos e habilidades simples e complexas ensinadas e aprendidas ao nível da recepção ativa dos conhecimentos e das exercitações reiterativas, de aplicação e de inventividade. Um estudo mais aprofundado dessa questão pode ser encontrada no livro de M.A. Danilov e M.N. Skatkin, *Didáctica de la Escuela Média*, Havana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1978.

instrumento de controle da eficiência, tanto da aprendizagem como do sistema de ensino.

Se observamos bem, ao longo do tempo, Gronlund foi incorporando os desenvolvimentos teóricos e práticos na área de avaliação, de tal forma que foi aperfeiçoando seu entendimento para melhor dar conta do fenômeno da avaliação do processo de aprendizagem do aluno, tendo em vista sua melhoria. Contudo, como podemos observar, apesar de suas contribuições significativas, não conseguiu dar um salto para além dos reducionismos praticados pela quase totalidade dos tecnopedagogistas, na ânsia de delimitar objetivos específicos e precisos, que pudessem ser eficientemente atingidos. Na distinção entre os mínimos necessários e os objetivos de desenvolvimento, esse viés fica muito claro, quando exemplifica como "mínimos necessários" a aprendizagem dos elementos que estão classificados dentro da categoria "conhecimento" na taxionomia bloomiana, o que é muito pouco.

Por último, cabe observar que, em seus trabalhos, Gronlund se manifesta como um especialista em medidas educacionais e, por isso, não trabalha diretamente as questões pedagógicas, ainda que sejam dadas como pressupostas por ele. Podemos, é claro, através de observações esparsas ao longo de seus livros, perceber nuances de seu pensamento pedagógico, que se revela tecnopedagogo, porém, ele, propriamente, não explicita suas crenças doutrinárias. Aliás, nisso, também, denota-se um tecnopedagogo.

6. Síntese Compreensiva da Avaliação da Aprendizagem na Tecnopedagogia.

A avaliação da aprendizagem na Tecnopedagogia está posta em função do controle da eficiência da modelagem do comportamento por parte do aluno. Esse entendimento nasceu, no caso da educação escolar, de um lado, das exigências e das práticas com a instrução para atender as demandas do processo de expansão do capitalismo transnacional que necessitava de uma mão-de-obra qualificada e que propunha e esperava que todos os alunos aprendessem cem por cento daquilo que era ensinado. E, de outro lado, da contribuição das pesquisas experimentais sobre o comportamento humano, que oferecem a base para a proposição do processo de manipulação comportamental.

O recurso pedagógico mais comum da tecnopedagogia, é a instrução programada (nas suas diversas versões: por passos, ramificada, mapeamento, programa para máquina de ensinar...), que fôra (e ainda é) construída de tal modo que o seu algoritmo obriga o estudante a adquirir o comportamento desejado, através da repetição de uma mesma conduta por meio de mecanismos de reforço ou de extinção. A avaliação, neste caso, entra como elemento de diagnóstico (ou de auto-diagnóstico) da aprendizagem efetuada, na medida em que ela revela se o aluno adquiriu o comportamento desejado, ou não. Caso não tenha chegado ao objetivo, apresenta possibilidades alternativas de retomar o conteúdo até que se chegue à aprendizagem planejada.

A avaliação, então, se tornou um elemento necessário para a melhoria da aprendizagem e do programa que dela se utiliza, desde que oferece subsídios para a decisão de como prosseguir numa determinada aprendizagem. A avaliação, aí, serve de diagnóstico da situação possibilitando decisões de controle sobre a realidade de tal forma que possa ser guiada conforme as decisões previamente tomadas; passa a ser, então, um instrumento subsidiário do controle da eficiência.

Essa compreensão tem a ver com a concepção cibernética sobre a realidade das comunicações, ou seja, uma determinada comunicação deve chegar ao seu destino com a qualidade com que foi emitida; caso isso não ocorra, o *feedback* e a realimentação do processo são os mecanismos que permitem corrigir o curso da informação, para que chegue ao seu destino com as características, inicialmente, definidas e emitidas.

O modelo científico básico que está por trás de toda a prática da avaliação da aprendizagem na tecnopedagogia é o modelo experimental de controle de variáveis, sendo que de Tyler a Gronlund, o modelo foi aperfeiçoado, ganhando conformações diferentes em Bloom e Gronlund. Seguindo a trilha do método experimental, a tecnopedagogia foi aperfeiçoando os meios de controlar mais e efetivamente a modelagem dos comportamentos.

Essa compreensão da avaliação produz um fio condutor que une os três autores que estudamos. Todos --- Tyler, como pioneiro; Bloom, como aquele que alargou e aprofundou as intuições e as exposições de Tyler; e Gronlund, como um

especialista em medidas educacionais, que se utilizou das contribuições de muitos teóricos da avaliação, construindo uma estrutura para a prática da avaliação da aprendizagem, tendo em vista a eficiência e a melhoria da aprendizagem --- todos visam utilizar-se da avaliação em função de objetivos traçados previamente e que devem ser obtidos pelo esforço e pelo controle dos procedimentos que conduzam aos resultados colimados. Todos exigem objetivos definidos comportamentalmente e com precisão, de tal forma que se possa saber como construí-los e como buscar as evidências que manifestem se os resultados foram obtidos ou não. Os três autores tratam das questões da educação, como se os fundamentos filosóficos da prática educativa já estivessem clarificados e aceitos definitivamente. Dão por suposto esses fundamentos, abordando as questões da construção dos objetivos, de sua operacionalização e de sua avaliação somente como questões técnicas. Daí o tecnicismo que os caracteriza, na medida em que fecham o círculo didático, de tal forma que os comportamentos devem ser modelados (disciplinados) de fora.

Observando a postura dos três autores, verificamos que não fazem uma incursão no campo pedagógico propriamente dito (ainda que Bloom, entre eles, tenha tido uma atenção especial ao processo de aprendizagem). Indicam meios técnicos de como fazer a educação, mas não discutem qual educação nem quais os conteúdos com os quais se faria a prática educativa. A eficiência é um elemento importante para todas as atividades, inclusive para atividade de ensino. Sem a eficiência permanece-

se na estaca zero. Porém, é preciso saber eficiência para quê, para chegar a que fins e a que finalidades.

Ninguém, em sã consciência, nega a necessidade da eficiência; porém, qualquer sujeito, com consciência crítica, se perguntaria para que serve a eficiência pela eficiência.

A eficiência na tecnopedagogia tem um objetivo técnico claro, porém não explicita o seu objetivo filosófico-político, ainda que tenha esse objetivo. Os tecnopedagogistas discutem primordialmente os objetivos operacionais; quase que dão por supostas as finalidades axiológicas da atividade educativa; trabalham quase que exclusivamente no nível técnico, colocando-se a serviço de objetivos político-sociais não explícitos. No caso da avaliação, ela poderá estar eficientizando os resultados, sem estar se perguntando para quê. Ou seja, a tecnopedagogia politiza a avaliação fazendo de conta que isso não é feito.

Tendo presente que a prática pedagógica define-se pelos seus *objetivos, conteúdos e métodos*, sendo a avaliação da aprendizagem um dos seus recursos metodológicos, percebemos que na tecnopedagogia, a avaliação da aprendizagem, pelo papel que pode ter no controle da eficiência, ganhou um destaque que, de fato, não lhe pertence.

Da Pedagogia Tradicional, a Tecnopedagogia herda a idéia de controle externo do educando, ainda que mude a perspectiva do controle através de condutas aversivas para o controle através de reforços positivos. Da pedagogia da Escola Nova, herda a articulação da avaliação da aprendizagem com o

processo de ensino-aprendizagem, fazendo da primeira um instrumento subsidiário da segunda; porém, difere da Pedagogia da Escola Nova acrescentando à avaliação da aprendizagem a sobreestimação o caráter de controle efficientizante.

Essa determinação da avaliação da aprendizagem na Tecnopedagogia é explicável pelo contexto social e econômico ao qual serve --- o capitalismo transnacional, carente de recursos humanos para atender suas demandas no processo produtivo. Para, em curto prazo, superar tais carências necessitava de uma prática escolar eficiente em termos de resultados. Para tanto, importava o controle da qualidade dos resultados e este tinha seus fundamentos nos procedimentos de avaliação. A Tecnopedagogia teve seu foco centrado na eficiência e não nos conteúdos da educação; estes pareciam estar definidos consensualmente --- eram os que serviam ao modelo de sociedade vigente e em expansão. Admitidos os princípios, restava tornar eficiente a ação para que eles fossem mediados até que produzissem os resultados esperados.

Do ponto de vista do disciplinamento, a tecnopedagogia se estrutura como uma das tecnologias pelas quais o poder se realiza no processo pedagógico. Os princípios e os recursos de tecnopedagogia tem por objetivo modelar o comportamento dos educando, através de contingências de reforçamento, em geral positivo; o que significa agir para conformar a personalidade das crianças e dos jovens aos modelos desejados e preestabelecidos. A tecnopedagogia não esquadrinha lugares espaciais para os educandos, mas esquadrinha "espaços

psicológicos", nos quais os educandos devem ser submetidos. é o império do domínio autoritário, ainda que não aversivo, sobre os outros.

CONCLUSÃO DA PRIMEIRA PARTE

O estudo de documentos como a *Ratio Studiorum*, dos padres jesuitas, *Leges Scholae Bene Ordenatae*, de Comênio, assim como as obras teórico-práticas de Comênio, Herbart, Montessori, Dewey, Tyler, Bloom, Gronlund nos deram oportunidade entrar em contato com três formas pedagógicas diferentes de tratar as questões da avaliação da aprendizagem escolar, ao longo da história moderna e contemporânea: tradicional, escolanovista e tecnopedagógica.

A categoria que utilizamos para fazer a leitura dessas pedagogias foi o disciplinamento, por vias diferentes, se faz presente em todas elas. A avaliação da aprendizagem, como elemento constitutivo de cada uma dessas pedagogias emerge como mecanismo subsidiário de disciplinamento do educando, na perspectiva da formação do seu caráter; disciplinamento entendido de modo diverso, como diversas são as correntes pedagógicas.

A pedagogia tradicional usa a avaliação da aprendizagem, dentro de sua visão educativa, como meio externo aversivo de disciplinamento (menos em Herbart). As provas exigiam que os alunos se preparassem para elas, constituindo-se em uma ameaça de consequências negativas, caso não assumissem essa atitude; ameaça da reprovação pedagógica, que redundava em

ameaça de reprovação social. No caso dos jesuítas, o aluno, pedagogicamente, poderia ser, ou não, promovido de uma classe para outra, mas também, no nível micro-social da escola, poderia ter direito, ou não, à participação nas "instituições" escolares tais como ser membro da Academia, exercer as funções de bedel, decurião, censor (portanto, exercer o poder sobre os outros); poderia ainda receber, ou não, os louros das premiações, solenemente promovidas. A avaliação hierarquizava os launos do ponto de vista pedagógico, mas também hierarquizava de um ponto de vista social dentro da escola; cimentava no nível micro as experiências macro-sociais. A avaliação susidiava tanto o disciplinamento pedagógico como o social; todavia, o que se colocava em primeiro plano era o social: formar o cristão fiel aos dogmas da igreja. No caso da pedagogia comeniana, os exames possibilitavam, pedagogicamente, as promoções de uma classe de escolaridade para a outra, quando os alunos eram bem sucedidos, mas também possibilitavam, socialmente, o ridículo e o vitupério entre companheiros, quando alguém era mal sucedido, a submissão dos alunos à autoridade do professor pelo medo das conseqüências negativas nas chamadas orais; tinha, ainda, a função de selecionar para ingressar no ensino superior, um privilégio concedido aos pouco privilegiados. A pedagogia herbartiana via a disciplina a partir de outra ótica para a formação do jovem; importava que formasse suas convicções a partir de seu consentimento interior; só deste modo as convicções servir-lhe-iam para uma vida satisfatória como adulto, desde que assim aprenderia a

escolher e a decidir sobre sua vida. As condutas impostas pertenciam ao "governo" e este, ainda que possível, útil e necessário na infância, não preparava o cidadão moralmente sadio.

Para a administração dessa avaliação definidora da vida de alguém, importava criar as condições da objetividade, da não interferência dos ruídos do comprometimento afetivo do professor com os seus alunos, daí, que o julgamento de promoção, tanto na pedagogia jesuítica como comeniana, mais na primeira que na segunda, deveria ser realizado por uma autoridade externa à relação pedagógica professor/aluno: a banca examinadora. Instituição esta que possuía uma ampla autonomia de ação.

Na pedagogia da Escola Nova, a avaliação da aprendizagem escolar foi proposta de um modo completamente diferente. Aqui ela é uma auxiliar do professor e do aluno, no processo de crescimento interior. O que interessa é o desenvolvimento do educando, a partir de seu interior, na busca de sua autonomia e independência. O disciplinamento proposto e encaminhado pela pedagogia nova é completamente diverso do proposto pela pedagogia tradicional. A tradicional produz um disciplinamento externo, a nova um disciplinamento interno; daí que a avaliação da aprendizagem, aqui, é uma forma de auxiliar o crescimento do educando, desde que serve somente para redireccionar o trabalho pedagógico, em acordo com os interesses do educando combinados com o programa educativo, e não para sua aprovação e conseqüente promoção. A pedagogia nova

suprime a aversão do processo avaliativo assim como inverte sua direção; ao invés de vir de fora, deve vir de dentro.

A tecnopedagogia retoma o controle externo encaminhado pela pedagogia tradicional, mas por uma via completamente diversa. Desejando modelar os comportamentos, utiliza-se dos mecanismos de reforçamento positivo e negativo; preferentemente os positivos. As contingências de reforço são preparadas de fora pelo educador (ou, mais do que pelo educador em si, pelo sistema de ensino), que as deve utilizar, tendo em vista construir na personalidade do educando o comportamento desejado. Aqui, o educando é disciplinado a partir de reforçadores externos, porém não aversivos. A tecnopedagogia se propõe a utilizar os reforçadores positivos de tal forma que o educando se sinta envolvido e avance constantemente no processo. A compulsoriedade da aprendizagem que, na pedagogia tradicional, era feita pela relação pedagógica impositiva, agora, é conduzida positivamente pelas contingências de reforço inseridas no próprio meio de ensino ("instrução programada"). Não interessa à tecnopedagogia um estudante submetido aversivamente, mas um estudante modelado, "prazerosamente", pelo próprio instrumento com o qual trabalha, os meios técnico-científicos planejados e executados para proceder o ensino.

Deste modo, cada uma das pedagogias possui uma proposta de avaliação da aprendizagem que serve ao disciplinamento e, pois, à formação do caráter do educando. Porém, cada uma delas em perspectivas diferentes: enquanto à pedagogia tradicional interessa salvar o educando (para salvar

a sociedade), a qualquer preço, forçando-o a ser um cristão piedoso e sábio nos casos dos jesuítas e de Comênio e um cidadão moralmente correto na perspectiva de Herbart, à pedagogia da escola nova interessava criar as condições para que a criança se desenvolvesse livre e independente, a partir de sua atividade, tornando-se um sujeito útil e funcional à sociedade em que vive, à tecnopedagogia interessa "modelar" o comportamento conforme uma definição externa do que seria o modo desejado de ser, para servir diretamente ao modelo de sociedade industrializada.

Cada uma delas se serve, prioritariamente de um instrumental que as caracteriza. A pedagogia tradicional operacionaliza sua proposta e prática da avaliação, através de provas e exames, cujas denominações são bem característica e esclarecedoras. As provas, como bem diz o nome, tem por objetivo "provar" a aprendizagem do aluno, ou seja, experimentar o seu "sabor". Ele deve evidenciar, através de provas, seus méritos na aprendizagem. Os exames não ficam atrás; são modos pelos quais a autoridade obriga o educando a "expor" suas capacidades, a fim de que sejam "vistas" e seus méritos julgados. A pedagogia da escola nova utiliza o questionamento oral, o debate, o trabalho em grupo e a auto-avaliação como meios de proceder a avaliação. À ela importa a construção do desenvolvimento do educando, através de sua atividade e na convivência com os companheiros. Não importa o mérito atual frente a determinados conteúdos, mas sim o processo de desenvolvimento; daí que o educando nada precisa

provar, nem ser examinado, mas auxiliado a crescer. O instrumental próprio da avaliação da aprendizagem na tecnopedagogia é o teste¹⁴²; denominação esta que tem a ver com o seu aspecto experimental. É preciso testar para ver se a modelagem dos comportamentos corresponde à matriz planejada; o teste, por si, não tem a função de detectar méritos como são as provas e os exames, mas sim diagnosticar a situação atual, no caso, de uma ação de aprendizagem, tendo em vista reencaminhar o curso da ação para que os resultados obtidos sejam equivalentes aos planejados. Cada proposta pedagógica criou um tipo específico de avaliação da aprendizagem escolar, assim como criou o instrumental que melhor correspondesse a sua perspectiva de educação; provas e exames se juntam à busca de méritos; questões, debates, trabalho de grupo, autoavaliação e processos de desenvolvimento; teste à experimento.

Na pedagogia tradicional, tanto a estrutura da avaliação como o seu instrumental são utilizados na perspectiva de coercitivamente obrigar o aluno a aprender as condutas desejadas; as condutas são conformadas de fora, seja pelo controle psicológico dos atos de premiação e emulação, que, de certa forma, são castigos, desde que estimulam o educando a se enquadrar num determinado modo de ser, seja através do castigo corporal explícito, como palmatória, encarceramento, ostracismo.... A pedagogia da escola nova utiliza-se duma

¹⁴² Os testes foram utilizados também na pedagogia da escola nova, porém, mas na perspectiva de ter uma configuração do grupo do que dos indivíduos; vale também lembrar que a escola nova foi atravessada por versões da denominada pedagogia científica, que fez largo uso dos testes, na medida em que desejava controlar experimentalmente os resultados. A tecnopedagogia tem antecedentes nesta proposta.

prática de avaliação pouco estruturada e um instrumental pouco sofisticado. é a pergunta do professor e a resposta do estudante, para se verificar o quanto este entendeu e se está conseguindo assimilar do que foi ensinado, para que se possa decidir meios de como ajudá-lo a desenvolver-se mais e mais. A avaliação da aprendizagem na escolanova está a serviço de decisões de crescimento. A tecnopedagogia usa a avaliação, como diagnóstico da situação através da testagem; testagem, no caso, não visa um julgamento classificatório do indivíduo, mas um julgamento para melhor encaminhar a "modelagem do comportamento". A tecnopedagogia coloca a avaliação da aprendizagem sob sua perspectiva de eficiência; importa investir na construção dos resultados, não importa o mérito, no momento da testagem, mas se descobri o nível de "modelagem" no qual se encontra o educando, tendo em vista encontrar os meios para ser eficiente. Nesse contexto, a pedagogia tradicional se dá por satisfeita com o julgamento dos méritos do educando, esperando que sua não-aprovação sirva de "lição moral", para que, em outro momento ou em outra classe, se dedique mais aos estudos, por medo de novas consequências aversivas. A pedagogia da escola nova não se coloca em função do mérito, mas sim em função de que a aprendizagem efetivamente se dê, por isso não classifica, mas diagnostica e reorienta. Acredita que todos, com suas condições individuais, podem sempre se desenvolver. A avaliação é um modo de se auto-compreender nesse processo. A tecnopedagogia está em função do processo de modelagem dos comportamentos, por isso, interessa-lhe controlá-los não pelo

julgamento aversivo dos méritos, mas sim pelo diagnóstico do que foi construído e do que não o foi; pois que só a partir daí pode propor meios e agir para que os comportamentos desejados que não foram modelados possam vir a sê-lo, assim como para extinguir aqueles que sejam indesejados.

A avaliação da aprendizagem na pedagogia tradicional é utilizada na perspectiva da culpa e do castigo; na escolanova e na tecnopedagogia na perspectiva da construção. Para estas pedagogias não há uma culpa a ser expiada, mas sim uma forma de viver a ser construída; por caminhos diferentes estas duas pedagogias possuem desejos semelhantes. A idéia de culpa e de expiação embutida na proposta de avaliação da pedagogia tradicional tem muito a ver com o seu comprometimento salvacionista judaico-cristão, que pretende a remissão do ser humano; remissão esta que se faz pelo "pagamento" dos próprios "erros". Aí, a idéia de expiação está ligada à concepção da natureza humana "corrompida" pelo pecado original. Claro que essa sustentação judaico-cristã era compatível e útil à sociedade moderna emergente do ponto de vista de gerar, ao mesmo tempo, um homem moderno e submisso. A pedagogia da escolanova, ao contrário, se assenta na concepção de uma natureza humana originariamente "boa", que pode e deve desenvolver-se. O que importa é dar vazão a essa natureza boa, cuidando dela para que se desenvolva; daí, a idéia do professor como "jardineiro" que cuida das plantinhas (crianças) no jardim

(da infância)¹⁴². A tecnopedagogia, por sua vez, está a serviço da eficiência. Não importa expiar culpas nem desenvolver natureza, importa resultados, e, estes não se obtém com classificações estáticas, mas sim com decisão e construção.

Quanto aos conteúdos dos processos da avaliação, a pedagogia tradicional abre espaço para o arbítrio de forma explícita. A banca examinadora deve ater-se aos programas de ensino, mas pode trabalhar livremente; por isso, opera em separado do processo ensino-aprendizagem. O mérito final do aluno (no caso do nível superior de estudos) pode até mesmo ser decidido, independente da avaliação do professor ou da banca, pela autoridade regional da Ordem Jesuítica, o Provincial. Na escolanova, praticamente, a avaliação da aprendizagem é um dos procedimentos de ensino-aprendizagem, desde que está diretamente articulado com ele; é um subsídio de encaminhamento. Sendo coerente com a proposta pedagógica, não há como a prática da avaliação seguir o caminho do arbítrio e ser uma via da administração coerciva do poder. Na tecnopedagogia, os conteúdos da avaliação são os comportamentos definidos; nada mais e nada menos do que isso; se algum aluno consegue mais que o mínimo é um sucesso, mas não se exige de todos ir para além do limite nem se permite, teoricamente, que se fique aquém dele. Interessa construir até o limite necessário; o que vai para além é imponderável. Aqui, a administração do poder se estabelece pela construção

¹⁴² Sobre as perspectivas de "natureza corrompida" e "natureza boa", articuladas com pedagogia tradicional e pedagogia escolanovista, vale ver Bernard Charlot, *A Mistificação Pedagógica*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.



unidirecional do comportamento; há que se construir o comportamento desejado, para tanto, se utilizam as contingências de reforço.

As três correntes pedagógicas, ao seu modo, operam com a avaliação da aprendizagem, juntamente com outros recursos pedagógicos, para formar o caráter do educando, cimentando predominantemente um modo de ser da sociedade em que se dão. A pedagogia tradicional estava articulada com o disciplinamento externo e coercitivo, voltada para a construção de uma alma e um corpo submissos às necessidades de uma sociedade que inventava um novo modo de produção; a escolanova estava articulada com os sonhos de uma sociedade nova a partir de crianças e jovens que crescessem educados de um modo novo enfrentando uma crise visível e esperada no seio da europa; a tecnopedagogia estava e está articulada com um modo de produzir industrialmente, de maneira eficiente em quantidade e em qualidade. A avaliação da aprendizagem na pedagogia tradicional parece ser um instrumento de uma sociedade sádica e masoquista; sádica, na medida em que impõe a coerção como meio de conformação das personalidades, e, masoquista na medida em que usa essa prática para se conter a si mesma. A pedagogia da escolanova, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, ao contrário da pedagogia tradicional, quer se propor como um instrumento de um desejo de abrir as portas para uma nova forma de ser; o desenvolvimento do ser humano autônomo e independente. Infelizmente, quando viável, para muito poucos. A tecnopedagogia não tem sonhos, é racional. Serve a uma

sociedade que quer resultados, por isso, racionaliza tudo da forma mais sofisticada que seja possível, de tal modo que os resultados se construam. Se possível que não haja erros nem nos objetivos nem no percurso; que todos sejam conformados ao padrão. De certa forma, também, sádica e masoquista: quer conter para ser contida. A avaliação da aprendizagem se institui como um meio dessa construção racionalizada, na medida em que diagnostica e possibilita decisões e reorientações, tendo em vista os resultados eficientes..

Afinal, essas correntes pedagógicas, com suas nuances e seus comprometimentos, constituem, na história, ... **as sendas percorridas** ... pela avaliação da aprendizagem escolar.

SEGUNDA PARTE

CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BRASILEIRA (UM ENSAIO¹)

¹ Esta parte de nossa tese não se constitui propriamente num estudo científico da prática da avaliação escolar no Brasil; ela pretende ser somente um ensaio de configuração dessa prática em nossas escolas. Para tanto, nos utilizamos de dados de outras pesquisas, especialmente dos relatórios de investigação de José Carlos Libâneo e de Sandra Maria Zákia Lian de Souza para dar base as afirmações que fazemos. Os textos desses pesquisadores já foram lembrados em nota de pé de página na Introdução desta tese e voltam a ser especificados nas subseqüentes notas 3 e 4.

CAPÍTULO ÚNICO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BRASILEIRA DE 1o. E 2o. GRAUS: UMA PRÁTICA CLASSIFICATÓRIA E DICIPLINAR AVERSIVA

1. As heranças da escola tradicional

A prática da avaliação da aprendizagem escolar, no Brasil, vem resistindo a todas as inovações pedagógicas pelas quais tem passado o ensino em nosso país². Ela permanece centrada nas formas tradicionais de conduta do professor e do sistema. As inovações da Escola Nova e da Tecnopedagogia não conseguiram modificar a conduta dos professores no que se refere à essa prática pedagógica. Libâneo, em sua tese de Mestrado intitulada *A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública*, após analisar os depoimentos dos professores bem sucedidos e classificados em tradicionais, renovados (escolanovistas) e tecnicistas (tecnopedagogistas), conclui que,

² Não só no Brasil, a prática da avaliação vem resistindo a mudanças. Skinner, no seu livro *Tecnologia do Ensino*, cujo original é de 1963, aponta resistência parecida nos Estados Unidos da América do Norte.

quanto à avaliação da aprendizagem, eles estão mais articulados com a escola tradicional, não apresentando nuances específicas, apesar de serem classificados em categorias diferenciadas:

Sabe-se que a avaliação é um dos aspectos da prática escolar que resistiu às inovações metodológicas introduzidas, quer pela escola nova, através da psicologia, quer pela pedagogia tecnicista, através do movimento em torno dos testes. Os depoimentos vem confirmar este fato, não havendo, inclusive, diferenciação significativa no posicionamento das tendências nas quais os professores foram classificados³.

Observação semelhante encontramos no estudo feito por Sandra Maria Zakia Lian Souza, intitulado *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1o. Grau --- Legislação, Teoria e Prática*, onde expressa o uso classificatório da avaliação da aprendizagem escolar, característica típica da pedagogia tradicional.

A avaliação --- diz ela, analisando os depoimentos de professores --- chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos e os alunos não se sentem comprometidos com a aquisição de determinados conhecimentos, mas, antes, com a conquista de determinados conceitos. Chegam até a não ver sentido em ir à escola quando já atingiram o conceito necessário para aprovação⁴.

³ José Carlos Libâneo, *A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984 (Tese de Mestrado), p. 175. Uma parte significativa desta tese de mestrado está composta pela análise de depoimentos de professores de 1o. e 2o. Graus, considerados os mais competentes em dez escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo e classificados, pelo autor, em conservadores, renovados e tecnicistas.

⁴ Sandra Maria Zakia 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), vol I, p.195. Esta obra é resultante de uma pesquisa sobre a prática da avaliação da aprendizagem entre os professores da escola de 1o. Grau. Para tanto a investigadora entrevistou professores de duas escolas públicas da cidade de São Paulo, possuindo uma delas características de atendimento à população carente. Visto genericamente e para o que nos interessa neste trabalho, não existem diferenças fundamentais entre os depoimentos dos professores de uma e de outra escola. As características de suas práticas de avaliação da aprendizagem são muito parecidas. A própria pesquisadora, após comparar os depoimentos dos professores de ambas as escolas diz o seguinte: "Embora se tenham caracterizado tais diferenças (as diferenças entre as escolas), houve uma tendência comum nas posições dos professores e de outros profissionais quanto às suas concepções sobre educação e sobre o papel da avaliação no processo educacional. Nestas questões não se observaram divergências entre os grupos" (idem, p.

A finalidade classificatória se sobrepõe à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido. Portanto, a avaliação não se tem constituído em meio de se indentificarem causas de sucesso ou fracasso do processo pedagógico para subsidiar a definição de diretrizes e procedimentos de trabalho, mas tem servido, essencialmente, para julgar e classificar os alunos⁵.

Aliás, importa lembrar, neste contexto, que, do ponto de vista educacional, somos herdeiros diretos dos jesuítas. A Companhia de Jesus foi fundada em 1534, por Inácio de Loyola, como vimos anteriormente, e, em 1549, chegavam ao Brasil os primeiros jesuítas com Tomé de Souza, nosso primeiro Governador Geral, para trabalhar na catequese e no ensino. Foram os primeiros a fundar Colégios nesta terra, aqui permanecendo até o dias de hoje, com um pequeno interregno entre na último quartel do Setecentos e inícios do Oitocentos, primeiro por ação do Marquês de Pombal e, depois, pela extinção da Ordem na Europa. Devemos aos jesuítas uma herança geral de nossas práticas pedagógicas e, em especial, de nossa prática da avaliação da aprendizagem escolar. Basta lembrar que continuamos a aplicar as provas nas nossas escolas com prescrições disciplinares muito próximas daquilo que está definido na *Ratio Studiorum*.

Em sua obra *Analfabetismo no Brasil*, Ana Maria Araujo Freire, abordando a educação jesuítica no Brasil, no período de 1549 a 1759, diz o seguinte:

188). Importa observar ainda que o segundo volume da tese da investigadora contém a publicação completa das entrevistas efetuadas com os professores. Vamos nos servir largamente dos depoimentos contidos no relatório desta investigação, assim como de muitas de suas conclusões.

⁵ Idem, p. 196.

Podemos perceber que a leitura de mundo dos jesuítas, naquele início de Brasil, permitiu uma elaboração ideológica destes soldados de Cristo, com raízes tão profundas que a mesma não marcou somente o seu tempo.

A ideologia da interdição do corpo, como teremos ocasião de verificar, vem marcando o processo histórico brasileiro com normas, valores, preconceitos, hierarquias e discriminações até os nossos dias (grifos nossos)⁶.

Se atentarmos para o fato de que a obra missionária, a "guerra santa e justa" da catequização dos índios e o ensino nos colégios dos jesuítas perduraram por dois séculos, hegemonicamente, poderemos medir a influência política destes religiosos na educação de todos os segmentos da sociedade colonial com repercussão até hoje (grifos nossos)⁷.

Obviamente, outras influências pedagógicas chegaram a este país, quer em versões tradicionais e ecolanovistas, quer em versões libertárias e socialistas,...; porém a herança predominante parece pertencer ainda aos jesuítas; a pedagogia jesuítica representa uma marca indelével em nossa cultura e em nossa prática pedagógica escolar.

Assim sendo, somos herdeiros e praticantes de uma avaliação da aprendizagem escolar com caracteres bastante tradicionais e, pois, disciplinadores tanto a partir do exterior do sujeito quanto a partir de fora do próprio processo ensino aprendizagem. Ou seja, a avaliação da aprendizagem em nossas escolas, se tem um papel relacionado com a própria aprendizagem, possui um outro papel muito acentuado que é o do disciplinamento dos educandos pela imposição da autoridade do professor que reproduz o modelo autoritário da sociedade:

Olhando-se sob outro prisma --- nos lembra Sandra Sousa, após análise de depoimentos de professores da escola de 1o. Grau ---, poder-se-ia dizer que, se por um lado, o ritual é improdutivo quando se considera o papel da avaliação como meio de promover o aprimoramento do processo

⁶ Ana Maria Araújo Freire, *Analfabetismo no Brasil*, São Paulo, Cortez Editora, 1989, p. 33.

⁷ Idem, p.41.

pedagógico, é produtivo e eficiente enquanto meio de controlar e adaptar as condutas sociais dos alunos.

Como se viu nos depoimentos, sob a pretensão de se conseguir um clima favorável para a aprendizagem, trabalha-se com o aluno na direção da submissão e adequação a padrões e normas comportamentais, estabelecidos no interior da escola. *A palavra do professor não aceita discussão, o "bom aluno" é o aluno submisso --- e, deste modo, o prepara para a passividade e para a dependência. (...)*

A desobediência do aluno é punida por meio de baixos conceitos, o que pode levá-lo à reprovação e até ao convencimento de que é incapaz de se adaptar à escola (grifos nossos)⁸.

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem, em nossa prática pedagógica escolar, tem um papel importante na administração aversiva do poder no espaço micro da escola. É a sociedade que, através do sistema de ensino, e mais especificamente do professor, administra o poder sobre os alunos, tendo em vista disciplinar suas condutas (corpos e almas).

Os controles aversivos pelo castigo corporal foram cedendo lugar ao disciplinamento por meios psicológicos, que também tem consequências sobre o corpo⁹. Dentro desta perspectiva, a avaliação da aprendizagem ocupou um lugar especial dentro da prática escolar. Em seu livro *Tecnologia do Ensino*, criticando negativamente os reforçadores aversivos da escola tradicional, Skinner deixa clara a passagem dos castigos

⁸ Sandra Maria Saika Lian Souza, *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1o Grau --- Legislação, Teoria e Prática*, p. 197.

⁹ Em *Vigiar e Punir*, Foucault demonstra, como ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, as penas judiciais que castigavam o corpo e suprimiam a vida, foram sendo substituídas por penas não-corporais. Talvez, fosse melhor dito que as penas corporais explícitas foram substituídas por penas corporais não-implícitas, desde que as penas ditas psicológicas tem efeitos diretos sobre o corpo. Nisso, a escola se tornou especialista.

corporais para os não-corporais, permanecendo intacta a sua qualidade disciplinadora:

A brutalidade da punição corporal e a grosseria, que gera tanto em professores como em alunos, levou, naturalmente, à reformas. As reformas significaram pouco mais do que mudar para medidas não corporais, das quais a educação pode jactar-se de uma lista espantosa. O ridículo (hoje quase sempre verbalizado, mas antes simbolizado pelas orelhas de burro ou pelo ficar de pé no canto), descomposturas, sarcasmos, críticas, encarceramento ("ficar depois da aula"), "cópias" ou tarefas extra, perda de privilégios, trabalhos forçados, ostracismo, ser posto em gêlo, e multas --- são alguns dos artifícios que tem permitido ao professor poupar o bastão sem estragar a criança. Sob certos aspectos são recursos menos condenáveis do que a punição corporal, mas o padrão permanece: o estudante passa a maior parte do seu dia fazendo coisas para as quais não se sente inclinado. A educação é compulsória em, mais de um sentido¹⁰.

A avaliação da aprendizagem, sob a aparência de avaliar a aprendizagem, esconde sua fachada de castigo, que, também, só aparentemente, não é corporal. De fato, as consequências das ameaças se manifestam e se fixam no corpo; posturas ansiosas, dificuldades de respirar, postura física de defesa, suor nas mãos, distúrbios neuro-vegetativos, crises de choro, raiva..., são manifestações visíveis de consequências corporais dos castigos "não-corporais". O medo de possíveis consequências negativas faz com que crianças e jovens se submetam a muitas práticas escolares das quais discordam, tendo em vista evitar consequências negativas. O que eles não sabem é que as consequências dessa submissão emergirão posteriormente, sob a forma de um caráter, como uma couraça que os conterà de modo habitual, ao longo da vida.

Aqui, como em toda e qualquer outra situação, a avaliação da aprendizagem está articulada com uma proposta

¹⁰ B.F. Skinner, *Tecnologia do Ensino*, p. 92.

pedagógica. Como teremos oportunidade de verificar, parece que a nossa prática de avaliação da aprendizagem escolar estaria desvinculada de uma proposta pedagógica, desde que ela se descola do processo de ensino e aprendizagem propriamente dito. Contudo, a aparente desvinculação faz parte da própria proposta, como um subterfúgio que esconde "segredos úteis". O aparente descolamento da avaliação em relação ao ensino e à aprendizagem é um expediente que permite que ela seja usada como instrumento de disciplina e não como meio subsidiário essencial do processo pedagógico de ensinar e aprender.

A pedagogia hegemônica em nossas escolas, não por acaso, possui predominantemente as características da pedagogia tradicional. Certamente que nem é a pedagogia tradicional "pura" nem um outro modo pedagógico de agir plenamente configurado, de tal forma que não mais se reconhecessem mais as características originais. A nossa prática docente é gerida por um senso comum pedagógico hegemônico, que basicamente se caracteriza por considerar a escola como um centro de "formação" cultural e moral do educando, onde predomina uma relação autoritária entre professor e aluno, com conteúdos formais, cujo recurso principal de conhecimento é a memorização¹¹.

A trama de elementos que compõe a prática de avaliação da aprendizagem em nossas escolas se articula com esses aspectos pedagógicos.

No geral e como caráter fundamental, podemos dizer que, em nossa escola, os procedimentos de avaliação ocupam um

¹¹ Cipriano Carlos Luckesi, *Filosofia da Educação*, São Paulo, Cortez Editora, 1989, capítulos 5 a 9.

lugar especial, de tal forma que poderíamos afirmar que a pedagogia predominante em nossa escola é uma "pedagogia do exame"¹². A grande maioria dos atos didáticos de ensino e aprendizagem giram em torno de provas e exames; os professores ensinam e exigem --- mais que isso --- ameaçam os alunos para que estudem para as provas e para os exames; os alunos, por seu turno, na maior parte das vezes, estudam sob a ameaça das provas e exames, ou sob a ameaça de possíveis reprovações; os pais cobram de seus filhos para que se preparem para mesmas provas e exames. Ou seja, ensino e aprendizagem se enquadram dentro dessa ótica de provas e exames. Aliás esse modo de ver e agir já se encontrava nas pedagogias jesuítica e comeniana, nas quais as provas e exames tinham, além de outros, um papel de obrigar os alunos a se prepararem para elas, da melhor forma possível.

Com essa atitude, ao invés da prática pedagógica estar centrada no ensino e na aprendizagem, que são os elementos básicos da relação educativa escolar, centra-se nos procedimentos de avaliação, devido ela oferecer, subjacentemente ao pedagógico, possibilidades de exercício da

¹² Praticamente todos os professores se utilizam de testes e provas; eles ocupam um lugar especial na escola; uma tradição que se converteu numa norma. Na pesquisa *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau --- Legislação, Teoria e Prática*, a investigadora revela que, praticamente, todos os professores declaram utilizar-se de testes e provas como instrumentos de avaliação, ainda que também se utilizem de outros instrumentos: "A testagem foi o procedimento de avaliação citado por todos os professores de ambas as escolas, com exceção de um professor de educação física da Escola 2. Também, excetuando-se um professor (7a. entrevista --- Escola 1), todos mencionaram, em suas falas, de modo explícito ou implícito, a utilização da observação como procedimento. Os instrumentos de testagem citados com maior frequência foram as provas, seguindo-se a chamada oral, os exercícios e os trabalhos escritos" (Vol I, P. 124).¹² Sobre a questão de que a escola pratica verificação e não avaliação, ver Cipriano Carlos Luckesi, *Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?*, publicado em *Ideias: a Construção do Projeto de Ensino e a Avaliação*, FDE, São Paulo, 1990, p.71-80.

autoridade e do controle disciplinar. Ou seja, em nossa prática escolar, a avaliação da aprendizagem, também, manifesta-se como "um lugar especial de administração do poder" na relação pedagógica. Os aspectos da avaliação da aprendizagem na escola brasileira, que abordamos a seguir, parecem demonstrar esse fato.

2. Avaliação como verificação: uma manifestação do uso restrito da avaliação da aprendizagem escolar

O limite da verificação traduz o descuido com a construção da aprendizagem e coloca nas mãos do sistema educativo e social um meio de controle do educando e, conseqüentemente, da sociedade.

Em nossa prática escolar de aferição do rendimento da aprendizagem estão presentes alguns dos elementos fundamentais da prática da avaliação, que são os relativos à medida, porém não são suficientes para caracterizar uma avaliação propriamente dita, que implica numa atribuição de qualidade e numa tomada de decisão. Isso manifesta que a atual prática de aferição do aproveitamento escolar no Brasil, por si, é parcial, na medida em que fica a meio caminho, impossibilitando-a de cumprir plenamente o seu papel de auxiliar do processo ensino-aprendizagem.

Da forma como existe, cria condições para uma padronização da conduta dos professores e alunos com caracteres

limitados; contudo, por outro lado, oferece bases, ainda que com carências técnicas, para prosseguir um passo à frente, se se desejar. Limita, na medida em que fica a meio caminho e que habilita professores e alunos a verem a avaliação sempre nesse padrão; a prática constante com um mesmo modo de ver padroniza essa forma de ver. Mas, por outro lado, pode servir de base para prosseguimento, na medida em que oferece dados a partir dos quais poder-se-ia emitir apreciações e, conseqüentemente, possíveis decisões.

A fenomenologia da prática da avaliação da aprendizagem na escola permite uma "leitura" da concepção teórica com a qual é praticada. De forma simples e sintética, poderíamos dizer que a seqüência de atos que configuram a prática da aferição dos resultados da aprendizagem na escola brasileira denunciam mais o conceito de verificação que o de avaliação¹³.

Verificação é o ato pelo qual se constata e se registra algum fato, acontecimento ou coisa. O *Novo Dicionário Aurélio*, da Editora Nova Fronteira, define *verificação* como "ato de verificar" e *verificar* como "provar a verdade de" ou "investigar a verdade" ou "comprovar a exatidão de; confirmar, corroborar".

Verificação provém do termo *verificare*, do latim vulgar, que, por sua vez, provém da junção dos termos *verum* e *facere* do latim clássico, ou, mais precisamente, de *verum* e *fieri*, que significa "fazer-se verdadeiro" ou "tornar-se

verdadeiro". Semanticamente, verificar significa constatar. É o ato pelo qual um sujeito constata a existência ou veracidade de alguma coisa, *sem daí retirar conseqüências para a ação*. A constatação é um ato que não pede conseqüências. Um exemplo bem simples de constatação é pedir a alguém que "verifique se alguma coisa está acontecendo". A pessoa vai, constata e nos responde: "tal coisa está (ou não está) ocorrendo". Houve a constatação do fato e o seu registro, encerrando-se aí a conduta. Não se retira conseqüências dela; e, na qualidade de constatação, não haveria como fazê-lo.

Diversamente, avaliar é o ato de atribuir qualidade à alguma coisa, fato, acontecimento ou pessoa; ato este que coloca o sujeito em posição de "não-indiferença" com relação ao objeto que está sendo avaliado; ou seja, é um ato que implica posicionamento e exige uma conseqüência.

Etimologicamente, avaliar vem da junção dos termos latinos: prefixo *g* e verbo *valere* que significa "atribuir valor a". O ato de atribuir valor à alguma coisa implica, de um lado, na constatação dessa coisa; mas, além disso, na atribuição de qualidade e na retirada de conseqüências para a ação.

O ato de avaliar constitui-se, em primeiro lugar, da assunção de uma tomada de posição, positiva ou negativa, em relação ao objeto que está sendo avaliado. Isto quer dizer que vai para além do simples ato de constatar alguma coisa, abrindo espaço para ações subseqüentes. Se julgamos positivamente alguma coisa, podemos estar interessados em obtê-la, em realizá-la, em modificá-la, em permanecer junto dela; porém, se

julgamos negativamente, podemos estar interessados em afastar-nos dela, em não desejá-la, em recusá-la ou em agir para modificá-la. Em síntese, o ato de avaliar, diferentemente do ato de verificar, exige consequências; é dinâmico.

Por si, a sequência de eventos pela qual se processa a avaliação dos resultados da aprendizagem escolar deveria transitar da medida para a qualificação dos resultados, a semelhança de qualquer ato que transite da constatação para a avaliação.

O processo de avaliação escolar, por si, a) inicia-se por uma medida da aprendizagem, b) passando por uma transformação das unidades de medidas em menções, c) concluindo pelo uso dos resultados. Através do estudo dessa sequência é que podemos justificar a afirmação que fizemos acima a respeito da predominância do conceito de verificação sobre o de avaliação, na prática escolar de aferição do aproveitamento.

O processo da avaliação a aprendizagem inicia-se, pois, pela sua medida. Medida é um processo de comparação entre grandezas, tomando uma delas por unidade de medida. Assim, uma extensão linear qualquer é medida pelo metro, tomado este como grandeza padrão, contando quantas vezes o metro, ou parte dele, cabe dentro da extensão medida. Tomemos, por exemplo, a extensão de frente a fundo de um terreno urbano. Utilizando-nos de uma escala de um metro de comprimento, medimos a sua extensão e verificamos quantas vezes o metro cabe dentro da extensão do terreno. Comparando a grandeza padrão com o objeto a ser medido, constatamos quantos metros lineares possui o

terreno de frente a fundo, ou seja, quantas vezes a medida padrão cabe dentro da extensão delimitada.

No caso da aprendizagem, o professor, também, inicia o processo de aferição do aproveitamento escolar por uma medida. Não importa, aqui, discutir a precariedade do instrumento de medida em nossa prática escolar, mas sim ter clareza de que é uma medida. O professor compara grandezas. Toma por unidade de medida os "acertos" do aluno frente a determinadas questões. Por exemplo, dentro de um determinado instrumento de avaliação, um aluno poderia, no máximo, obter 80 acertos, mas obteve somente 65. Nesse caso, o instrumento revela uma medida da capacidade imediata do aluno de manifestar sua aprendizagem: em um total possível de oitenta acertos, obteve 65. Essa medida não expressa "toda" a capacidade do aluno, mas a relacionada com o instrumento específico com o qual trabalha (cada instrumento tem uma qualidade específica de medida).

Os acertos, como unidades de medida, podem ser substituídos por "pontos"; e, muitas vezes o são, por um processo de transformação bastante simples; produz-se previamente uma tabela de equivalência entre acertos e pontos correspondentes. A quantidade de pontos para cada acerto depende da decisão de quem estabelece a tabela, tendo por critérios os conteúdos tratados nas questões, assim como sua ênfase. Por exemplo, pode-se considerar que todas as questões possuem a mesma importância frente aos conteúdos tratados, e, por isso, a cada uma delas corresponde o mesmo número de pontos.

Um instrumento de avaliação que tenha 10 questões e a cada uma delas corresponda 10 pontos, teremos uma distribuição de 100 pontos por dez questões. Mas, poderá ocorrer uma distribuição não-equivalente desses 100 pontos pelas mesmas dez questões. Assim, a primeira pode equivaler 5 pontos, a segunda 10, a terceira 20, a quarta 5; assim por diante, até totalizar os cem pontos. Usando-se uma tabela de equivalências entre acertos e pontos, a aprendizagem do aluno será medida em pontos, que é uma forma derivada de medida do rendimento escolar do educando por acertos. Assim, por exemplo, dentro da possibilidade de 100 pontos, o educando pode ter 70. Como resultado final, não importa muito se os pontos foram obtidos através das questões que valem a mais ou a menos pontos; importa, sim, o total de pontos obtidos. A qualificação das questões fora feita, anteriormente, no momento de sua elaboração; agora, no momento da medida, o que importa é o número de pontos e não mais a importância ou ênfase desta ou daquela questão. A medida "por pontos" suprime a qualificação específica de cada questão, linearizando os conteúdos do ensino e aprendizagem em termos de valor e ênfase.

Concluído o processo de mensuração, o professor deve atribuir uma qualidade ao objeto a partir da medida. Aqui é que efetivamente se dá a avaliação. Então, no geral, também, por uma tabela de simples equivalência, se diz: que o aluno que obteve oito acertos em dez é um *bom aluno*; que um aluno que obteve setenta pontos em cem é um *bom aluno*; que um aluno que obteve entre quarenta e cinco e cinquenta e cinco pontos, num

total de cem, é uma *aluno regular*; que um aluno que obteve 10 pontos, em dez possíveis (ou cem pontos, em cem possíveis), é um *aluno excelente*. As menções *excelente*, *bom* e *regular* são qualidades que foram atribuídas sobre os resultados das medidas e expressas, no caso, por *símbolos verbais*, mas que poderiam simplesmente ser substituídas por *notas*, que são *símbolos numéricos* que expressam qualidades: "excelente" poderia equivaler a 10, "bom" a 8, "regular" a 5. Ou seja, o fato da qualidade atribuída à aprendizagem ser expressa em conceitos verbais ou em símbolos numéricos não modifica o ato de qualificar; varia somente a sua expressão¹².

Por último, o professor faz uso dos resultados da aprendizagem medidos e qualificados. São quatro as possibilidades:

1. classificar o aluno e registrar a menção obtida em documentos oficiais da escola (caderneta de aluno, cadastro individual na secretaria do estabelecimento), através de um símbolo previamente convencionado: verbal (excelente, bom, regular), alfabético (S, MS, ME, MI, IN, SR) ou numérico (notas de 0 a 10);
2. possibilitar ao aluno uma nova oportunidade de avaliação para que o mesmo possa melhorar a nota;
3. reorientar o ensino e a aprendizagem de tal forma que, em uma nova avaliação, o aluno possa manifestar uma aprendizagem mais satisfatória;
4. diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno de tal forma que possa orientar a correção dos desvios da aprendizagem.

¹² Esse processo de qualificação pode ser mais complexo quando se utiliza a atribuição de conceitos através da distribuição dos alunos dentro de uma "curva normal" da população que categoriza cada aluno em relação ao grupo ao qual pertence. Porém, no cotidiano escolar, usa-se frequente e quase que exclusivamente uma tabela de equivalência simples, na medida em que, no geral, de um lado, os professores não possuem preparo suficiente para o uso de recursos estatísticos na prática da atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem e, por outro, o tempo disponível dos profissionais do magistério no espaço de trabalho assim como seus baixos salários não deixam muito opção a esse uso; é um procedimento que exige qualificação e tempo.

Tendo presente essas possibilidades dos atos de avaliação, podemos verificar que, em nossa escola, o que é definido como ato de avaliar é de *verificar*. De fato, o primeiro tipo de uso dos resultados da avaliação se caracteriza especificamente pelo aspecto de constatação do nível de aprendizagem do aluno. Obtém-se o resultado e registra-se-o, ou seja, uma *constatação* de como se encontra a aprendizagem do aluno, sem que daí se retire consequências imediatas para a ação subsequente. No caso, nada mais se faz do que constatar como está o aluno em relação à aprendizagem e registrar essa informação em documentos oficiais. Os depoimentos de professores, considerados os mais bem sucedidos, obtidos por Libêneo, em sua pesquisa sobre prática pedagógica dos professores em escolas públicas da cidade de São Paulo, revelam o quanto a nossa prática da avaliação da aprendizagem escolar não ultrapassa o nível de constatar e registrar:

No meu sistema de avaliação --- diz um professor conservador --- uma das notas é de aproveitamento. No começo todo mundo tem 10, quem não cumprir suas obrigações, a nota vai descendo. A segunda nota é de frequência, cada falta eu desconto 0,25. A terceira nota é dos exercícios de fixação que vou dando; vou anotando ponto positivo (quem faz), negativo (quem não faz) e mais ou menos se estiver incompleto, no fim eu faço os descontos a partir do 10 inicial. A quarta nota é de disciplina, eu tiro ponto por indisciplina. No final junto tudo com as provas mensais e bimestrais, somo e tiro a média¹⁵.

O depoimento de um professor considerado progressista não é muito diverso do anterior:

Tem que ter nota, não há outro jeito. Eu não vejo isso como controle. A maneira possível de se avaliar, neste momento é a aplicação de provas, dando notas nos seminários, inclusive a grande quantidade de alunos.

¹⁵ José Carlos Libêneo, *A Prática Pedagógica de Professores na Escola Pública*, p. 175.

Nos seminários, observo quem participa, quem fala, como fala e dou sempre notas individuais¹⁴.

As notas, nesses depoimentos, significam o processo constatação. Os professores constatarem como estão os alunos e registram essa situação sob a forma de notas.

O segundo modo de utilização dos resultados de avaliação --- tomar decisão de criar uma nova oportunidade de avaliação "para melhorar a nota" --- é muito parecido com o primeiro. A única diferença é que a menção do aluno conduz a alguma decisão, além do puro registro; ou seja, garantir uma "melhoria da nota". Essa conduta não revela uma decisão voltada para elevar o nível da aprendizagem, mas sim para melhorar a menção, tomada abstratamente, desde que ela está voltada para a aprovação ou reprovação do educando e não para a sua aprendizagem. Em relação à aprendizagem, ela manifesta uma conduta estática como a primeira, ainda que ela possa significar uma atenção à situação específica do aluno, que poderia até estar sendo reprovado, caso isso não fosse feito. Cabe a pergunta: será que vale a pena agir deste modo?

Os depoimentos dos professores são claros nesse sentido. No geral é essa a conduta quando se fala em

¹⁴ Idem, p. 178. Nos depoimentos tomados pelo autor, alguns professores, sejam eles conservadores, renovados ou progressistas, reagem a idéia de uso das notas, porém continuam utilizando-se delas. Os depoimentos colhidos por Sandra Maria Zaika, Lian Souza não seguem caminhos muito diversos. À pergunta "o que é avaliar a aprendizagem", entre muitas respostas, tomamos as seguintes: "Ver se eles (os alunos) aprenderam o que voce explicou"; "verificar o aproveitamento deles em termos de conteúdos"; "verificar o conhecimento do aluno, saber até que ponto aquilo que foi dado foi compreendido"; ... *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1o Grau* --- *Legislação, Teoria e Prática*, vol II, p. 44. Em nenhum depoimento aparece a avaliação como suporte de decisão.

"recuperação da aprendizagem" do aluno. Não é uma recuperação da aprendizagem, mas sim uma recuperação da nota:

A recuperação paralela, nunca dá para ser muito bem feita e afinal não dá para ser uma maravilha, porque é muito pouco tempo. A paralela, eu faço assim: o aluno que teve uma nota baixa de chamada oral, eu *dou uma segunda chance*, embora não anule a primeira nota, somo e divido por dois. E, quando não consegue nota na prova, *daí a gente faz outra prova. Isso já é da escola, todo mundo tem que fazer assim* (grifos nossos)¹⁷.

A paralela, eu dou assim --- diz outro professor ---: alguns exercícios de revisão e prova, porque não temos tempo realmente (...). Depois, eu faço a média, eu verifico quais os alunos que estão abaixo da média C e daí, eu faço uns exercícios, mas bem rápidos, porque não dá tempo realmente. (...) Eu acho a recuperação uma coisa meio... não funciona. Uma aula de exercício e uma prova não vai recuperar nenhum aluno. *Muda a nota dele*, esse bimestre por exemplo mudou muito pouco (grifos nossos)¹⁸.

O terceiro tipo de uso --- proceder uma recuperação da aprendizagem, melhorando as possibilidades de aprovação do aluno --- diverge bastante dos dois anteriores, na medida em que possibilita uma reorientação do ensino e da aprendizagem; conseqüentemente, cria condições de uma melhoria da aprendizagem. Contudo, vale observar que, ainda aqui, a preocupação é com a aprovação de uma série para a outra. Os estudos de recuperação, do qual fala a lei 5.692/71, passam a ser uma obrigação para possibilitar a promoção, mas não um processo de melhoria da aprendizagem propriamente dita. A recuperação não tem se manifestado como uma forma permanente de construção da aprendizagem, mas sim como uma oportunidade de salvar aquilo que parece *estar perdido*, é como se pudesse

¹⁷ Idem, p. 63.

¹⁸ Idem, p. 63-64. E assim se multiplicam os depoimentos relatados pela pesquisadora: "Ele tem uma chance a mais de aumentar a nota" (p.65); "A recuperação é prá passar de ano mesmo" (p.67); "Se o aluno for bem de recuperação, então eu posso até dar C de bimestre para ele"; "Na última semana do bimestre, tem que fazer recuperação, então, é dada mais uma chance pro aluno" (p.71); "Se o aluno consegue fazer, então dou C, o aluno está recuperado". (p.72).

dizer: "já que a aprovação do aluno não foi viável até este momento, vamos tentar uma saída de emergência"¹⁹.

Os depoimentos dos professores não deixam dúvidas de que essa recuperação final do ano letivo tem a ver mais com a "aprovação" do que com a aprendizagem. A intenção é sadia, mas a prática insatisfatória:

Como sempre, recuperação é um tempo muito curto, então não dá para fazer muita avaliação²⁰.

Depois da recuperação tem alunos que realmente passam sem ter condições. Eu acho que os alunos estudam naquela hora, estão sabendo naquela hora²¹.

Eu não vejo sentido na recuperação, essa final para mim não tem valor; você vê, são três aulas numa semana, eu tenho duas pra dar a matéria e uma de prova. Tem que ter duas avaliações. Então, eu tenho que dar um texto. Não representa o que ele estudou o ano inteiro²².

Eu acho que a recuperação não recupera coisa nenhuma. Essa recuperação que você faz, de cinco dias, se o aluno não teve condição de aprender durante um ano, ele não vai se recuperar em cinco dias. Agora, eu sou contra a reprovação²³.

Ou seja, os professores tem ciência da fragilidade desse processo de recuperação, que aprova por um acréscimo qualquer, sem que a aprendizagem se faça; ou seja, desejam um resultado mais satisfatório, mas só encontram inviabilidades, decorrentes das condições de ensino.

¹⁹ "Despontam-se, assim, para os alunos, meios de recuperar esse controle que possibilitam, embora com maior dificuldade, conseguir o conceito necessário para a aprovação. Citam-se, como exemplo, os trabalhos e exercícios extras, propostos pelo professor que, se realizados pelo alunos, convertem-se em um conceito de maior valor. De forma semelhante situam-se os estudos de recuperação que se tem constituído, na maioria das vezes, em uma oportunidade para o aluno melhorar o conceito, não necessariamente o nível de aprendizagem". Sandra Maria Zaika Lian Souza, *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1o Grau*, vol I, p. 198.

²⁰ Idem, p. 63.

²¹ Idem, p. 64.

²² Idem, p. 65.

²³ Idem, p. 68.

A quarta possibilidade de uso dos resultados da avaliação --- a de diagnóstico permanente do andamento da aprendizagem do aluno --- é a mais compatível com o conceito de avaliação, que é uma forma de atribuir qualidade a um objeto ou aos resultados de um processo, retirando daí decisões conseqüentes para a ação posterior; no caso da aprendizagem escolar, para a construção da própria aprendizagem.

Um ou outro professor, falando de recuperação da aprendizagem, critica a conduta exigida pela legislação, e levada a efeito pela escola, ao tempo que dizem tentar, aqui e acolá, uma atividade permanente de reforço do ensino. Porém, mesmo esses utilizam-se de todos os mecanismos disponíveis para a promoção, não fugindo ao padrão habitual²⁴.

Estando atentos ao que acontece na escola, em relação ao processo de avaliação, observando os quatro usos possíveis, acima elencados, verificamos que, em primeiro lugar e de forma acentuada, se encontra o uso classificatório dos resultados da aprendizagem; seguindo-se as variações de "melhorar a menção classificatória" através de "uma nova oportunidade de avaliação", ou de "uma tarefa para melhorar a nota" ou de "melhorar a aprendizagem para melhorar a nota". A possibilidade do uso diagnóstico da avaliação, como um permanente auxílio na

²⁴ Sandra Maria Záika Lian de Souza, em seu estudo *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º Grau*, diz que "cerca de 85% das escolas-alvos (escolas sobre as quais desenvolveu sua investigação) mencionaram que a avaliação se dá de modo contínuo no processo ensino aprendizagem. Os professores relataram que fazem *avaliação diária* ou *avaliação em todas as aulas*. Também, em ambas as escolas destacaram a avaliação que fazem de modo mais sistematizado, sempre que termina um *item* ou *capítulo* novo do programa". Mas, acrescenta ela: "Fizeram também referência à avaliação que ocorre ao final de cada mês ou bimestre" (Idem, vol 1, p. 112). Ou seja, existem boas e significativas tentativas de utilizar-se da avaliação de modo diagnóstico, contudo sempre se volta ao modelo classificatório. No final do bimestre, torna-se necessário classificar. Ainda não aprendemos a utilizar-nos sempre da avaliação como um diagnóstico.

construção dos resultados da aprendizagem, é a situação que apresenta uso menos frequente ou, poderíamos dizer, quase inexistente. Isso indica que, na escola, predominantemente se pratica a verificação e não a avaliação, na medida que o que predomina é a constatação e o registro da situação do estudante.

A abordagem que fizemos acima nos permite perceber que o que se pratica na nossa escola, ainda que com precariedades técnicas, contém parte do processo de avaliação, havendo carência de outra parte. De fato, para proceder a avaliação da aprendizagem escolar, há necessidade de *medir* os resultados da aprendizagem, deste modo, procedendo sua verificação, que nada mais é do que a constatação dos resultados. Porém, permanecer no limite da mensuração e da constatação significa chegar só a meio caminho, desde que é a partir daí que ocorre propriamente o ato de avaliar.

Nesse sentido, importa ter presente que a mensuração e a verificação, no que se refere à aprendizagem escolar, não são processos negativos, como muitas vezes parece ao senso comum pedagógico. A verificação é um passo importante para a avaliação, na medida em que ela tem por objetivo constatar o real. Porém, ela é limitada se permanece só no nível da constatação, desde que esta atinge uma compreensão estática da aprendizagem e não possibilita retirar-lhe as consequências significativas.

Assim sendo, aquilo que pratica a escola, hoje, do ponto de vista conceitual da avaliação da aprendizagem, com a

resolva de que deveria ser executada com um pouco mais de precisão científica e cuidado técnico, tem o seu aspecto negativo no limite que assume, porém tem o seu aspecto positivo na identificação de resultados que estão sendo obtidos com a prática educativa, passo fundamental para uma efetiva avaliação desses resultados e dos processos que os constituíram.

Do ponto de vista pedagógico, a verificação do aprendido, como constatação, é fundamental, pois sobre ela que se pode processar a qualificação. Não há como qualificar alguma coisa se ela ainda não foi constatada. Em função desse aspecto, as considerações do senso comum pedagógico de que a verificação da aprendizagem é algo negativo em si, necessita de ser revisto. O negativo está no uso da verificação como se ela fosse já a avaliação. A verificação é um ato pleno, por si mesmo, e preliminar necessário para a avaliação; contudo, não é avaliação. Permanecendo nesse limite, as decisões fundamentadas, do ponto de vista pedagógico, que poderiam ser tomadas, ficam prejudicadas e os atos de aferição da aprendizagem perdem o seu "filé mignon", que seria indicar caminhos adequados para a construção de resultados definidos.

Do ponto de vista sociológico, a permanência no nível da verificação, é compatível com o modelo de sociedade no qual vivemos que não pretende, por si, a mobilidade mas, sim, a estaticidade social. A avaliação oferece as condições para decisão de construção, o que significa movimento; a verificação constata e registra uma situação dada, é estática. Interessa à sociedade que parte da população escolar não progrida o quanto

poderia progredir em função da possível massa crítica que emergiria daí, com possibilidades mais satisfatórias de compreender o que se passa ao seu redor e agir para modificar a situação. A sociedade na qual vivemos interessa a seletividade.

A prática permanente do uso da verificação, como limite da aferição da aprendizagem, por sua reiteratividade, produz, psicologicamente, nos estudantes um entendimento e um hábito inadequado no que se refere à avaliação. A reiteração de um ato limitado cria um hábito, também limitado. A conseqüência dessa prática de aferição da aprendizagem, ultrapassa seu próprio limite, gerando condutas negativas para a própria formação da personalidade do educando. A visão estática e conservadora da sociedade é mediada, entre muitos outros fatores, também pelo processo de verificação da aprendizagem, que, no caso, apresenta-se, como estático.

Essa prática tem conseqüências significativas para a formação do caráter da criança e do jovem; faz com que os alunos passem a se conduzir, também, em conformidade com esse conceito (ou preconceito). O que importa na escola não é aprender, mas sim ter nota. Trabalha-se e estuda-se por nota. Trabalha-se em função do controle, prioritariamente, aversivo da nota. As relações sociais que se dão na escola, no grupo, na família, na sociedade como um todo reforçam essas condutas.

A nota é aversiva, na medida que ela é uma espada sobre a cabeça de cada um; se, com ela se é aprovado, também, se é reprovado. Os alunos se "acomodam" a muitas coisas na escola, tendo em vista obter as notas que necessitam e que são

utilizadas pelos professores como disciplinadoras, como vimos em depoimentos anteriores. Contudo, o esforço decorrente do medo das consequências do controle aversivo faz com que alunos tenham sucesso em suas condutas e, então, poderão começar até a sentir prazer de que as coisas sejam assim, podem até passar a entender e agir como se a única forma de conseguir resultados positivos fosse a administração autoritária das relações²⁵. Uma parte de nossas atitudes fascistas provém de um caráter formado pelo controle social aversivo e autoritário. O fascismo é um modo de ver e de agir que encontra um solo fértil na contradição de relações autoritárias e submissas do caráter do cidadão; ele se aprende a se submeter à autoridade, mas ao mesmo tempo cria um caráter autoritário; essa fica parecendo ser a única via possível²⁶. Na escola a avaliação praticada predominantemente sob a perspectiva de verificação é um campo fértil para o uso do poder do professor sobre o aluno.

Mais do que isso, o uso da avaliação como verificação é uma manifestação clara de que o professor (e a sociedade através dele) não está voltado para o movimento de crescimento de todos, mas sim para a obtenção de um patamar de domínio, que alguns atingem e outros não; um processo de reprodução do

²⁵ Skinner, no seu livro *Tecnologia do Ensino*, p. 140, lembra o significado dos reforçadores externos como controladores da conduta do educando: "Os reforçadores negativos foram provavelmente os primeiros a serem usados e são ainda certamente os mais comuns. A palmatória e a perda de privilégios são naturalmente aversivos; a crítica e o ridículo são empréstimos da cultura; as más notas e (ironicamente) tarefas adicionais são invenções do professor. Podem ser utilizadas em contingências de reforço que "fazem o aluno estudar" --- nas quais, especificamente, o aluno procura escapar ou evitar todas estas espécies de estímulos aversivos. Estas contingências muitas vezes funcionam, e o resultado pode ser superficialmente reforçador para professores, diretores, administradores, pais e mesmo para o aluno. A prática tem uma longa história e ainda hoje os educadores olham com inveja as classes disciplinadas que continuam a operar principalmente sob controle aversivo".

²⁶ Ver a obra de W. Reich, *Psicologia de Massas do Fascismo*, op. cit.

que se dá na sociedade. Com isso, através do uso da verificação como meio de aprovação, o professor tem em suas mãos um instrumento aversivo de dominação do educando, desde que se dá no limite; e, é utilizado no limite.

3. Avaliação como ato classificatório: outra faceta do uso aversivo da avaliação da aprendizagem escolar

A análise anterior, que nos permitiu concluir que a escola pratica mais verificação que avaliação, nos permite clarear o *conceito de avaliação*, que emerge dessa prática como ato classificatório. O poder de classificar e promover que se coloca nas mãos do professor dá-lhe um poder sobre as condutas dos educandos. A classificação se calça na idéia da verificação.

Para tanto, não vamos nos utilizar diretamente dos conceitos de avaliação manifestos pelos professores em seus depoimentos, desde que são muito simples e insuficientes para delimitar o fenômeno que pretendem conceituar. Usualmente, estão vinculados à compreensão da avaliação, como meio de atribuir notas aos alunos e proceder a promoção de uma série de escolaridade para a outra²⁷, que é isso efetivamente o que fazem; o que, aliás, demonstra coerência entre o seu agir e o

²⁷ Na pesquisa de Sandra Maria Sakia Lian Souza, à pergunta "o que é avaliação da aprendizagem?", os professores ofereceram respostas que justificam bem esse comentário: "Ver se eles aprenderam o que você explicou"; "É medir... medir o que eles aprenderam. Ver se pelo menos eles aprenderam aquilo que eu ensinei"; "É ver o que eles estão conseguindo aprender". *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1o. Grau --- Legislação, Teoria e Prática*, p. 44.

seu pensar; pensam como agem. Isto é muito pouco para conceituar, entitativamente, o que é avaliação da aprendizagem.

Para efeito de procedimentos de abordagem do tema, vamos definir avaliação como *um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão*²⁹. E, por avaliação da aprendizagem escolar, tomando por referência a definição anterior, vamos entender *um juízo de qualidade sobre dados relevantes da aprendizagem, tendo em vista uma tomada de decisão sobre a mesma*. Ao final, verificaremos que os elementos da aferição da aprendizagem que se fazem presentes na prática escolar, traduzem um conceito de avaliação cuja função é a classificação não a tomada de decisão, pois que a prática escolar, hoje, em nosso país, é basicamente classificatória. O uso classificatório, em avaliação da aprendizagem, possibilita, em princípio e na prática, uma atitude de controle aversivo, desde que, chegado à classificação, não há mais caminho a seguir; a classificação, no caso da aprendizagem, encerra o processo. Por isso, pode ser utilizado de forma autoritária e ameaçadora; o ato de avaliar a aprendizagem classifica e dessa classificação, não se pode fugir; daí, a possibilidade do seu uso aversivo.

Para proceder a análise que nos propomos, necessitamos de esclarecimentos sobre cada um dos elementos que

²⁹ Sobre a questão de uma definição para a avaliação da aprendizagem escolar e como ela se manifesta na escola, tivemos oportunidade de escrever e publicar alguns textos. Para tanto, ver: Avaliação Educacional: Pressupostos Conceituais, em *Tecnologia Educacional*, No. 24, 1978, p. 6-8; Avaliação: Otimização do Autoritarismo, em *Equívocos Teóricos na Prática Educacional*, Rio de Janeiro, ABT, Rio de Janeiro, 1983, p. 44-55; Avaliação Educacional Escolar: para Além do Autoritarismo, *Tecnologia Educacional*, no. 61, p. 6-15; Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino, em *Prática Docente e Avaliação*, ABT, Rio de Janeiro, 1990, p. 34-55.

compõem a definição acima. Assim sendo, discutiremos o que entendemos por *juízo de qualidade*, por *dados relevantes* e, por último, o que entendemos por *tomada de decisão*, ao tempo em que procuraremos desvendar como se manifesta o uso de cada um desses elementos na nossa prática escolar.

Por *juízo de qualidade*²⁹, compreendemos uma atribuição positiva ou negativa de qualidade a alguma coisa. Um juízo, em teoria do conhecimento como em gramática, é uma afirmação ou uma negação sobre algum objeto, sujeito ou ação; juízo de qualidade, no caso, será uma afirmação ou uma negação sobre a qualidade de alguma coisa, sujeito ou objeto. Para estabelecer uma compreensão mais adequada sobre o juízo de qualidade, vale uma referência ao *juízo de existência*³⁰.

Juízo de existência é a afirmação ou negação que fazemos sobre determinado objeto a partir de sua configuração

²⁹ Em alguns dos textos de nossa autoria, citados na nota anterior, utilizamos a denominação de *juízo de valor* ao invés de *juízo de qualidade*, que passamos a utilizar nesta oportunidade. Ocorre que o termo juízo de valor é mais adequado para ser utilizado quando se está tratando de questões axiológicas fundamentais, que implicam em abordagens dos destinos da vida, da moral, da conduta política; já o termo juízo de qualidade se ajusta de forma mais adequada na abordagem da qualidade que deve possuir ou a que deve chegar um objeto, uma conduta, uma ação, de tal forma que sirva de mediador para um fim mais abrangente. No caso que interessa a esta nossa análise, a aprendizagem serve de mediação para um fim político e social mais abrangente, ou seja, ela serve como uma instância entre outras dentro da vida social para que se possa conquistar fins axiológicos mais abrangentes para a vida humana. Pedro Demo, no seu livro *Avaliação Qualitativa*, Cortez Editora, São Paulo, 1987, faz uma distinção, dentro desta mesma perspectiva, entre *qualidade política* e *qualidade formal*, onde a qualidade formal é compreendida como instrumental, metodológica e a qualidade política é compreendida como os conteúdos e a perfeição da vida humana (p. 14-23).

³⁰ Manuel Garcia Morente, no capítulo *Ontologia dos Valores*, em *Fundamentos de Filosofia*, p. 293-303, discute a questão da conceituação de valor, tomando por base a distinção entre juízo de valor e juízo de existência, dizendo: "juízos de existência serão aqueles juízos que enunciam de uma coisa aquilo que essa coisa é, enunciam propriedades, atributos, predicados dessa coisa, que pertencem ao ser dela, tanto do ponto de vista do ser dela como ente, como do ponto de vista da essência que a define. (...) Os juízos de valor enunciam acerca de uma coisa algo que não acrescenta nem tira nada do cabedal existencial e essencial da coisa. Enunciam algo que não se confunde com o ser enquanto existência nem com o ser enquanto essência de coisa". Ou seja, o juízo de existência tem como referência o objeto mesmo que denomina e o juízo de valor tem por finalidade a atribuição de uma qualidade ao objeto.

real. Por exemplo, dizemos que o tampo de determinada mesa tem a forma retangular. É um juízo de existência devido ao fato de que, medido os lados e os comprimentos dessa superfície plana, se descobre que os dois lados são aproximadamente iguais, assim como são aproximadamente iguais os dois comprimentos. Ora, essa é uma figura geométrica denominada retângulo, o que leva a afirmar que aquele tampo de mesa é retangular. Ou seja, o juízo de existência nasce e se encerra no objeto que ele denomina. O juízo de qualidade, por sua vez, faz uma afirmação ou uma negação sobre determinado objeto, atribuindo-lhe uma qualidade, que não está na configuração do próprio objeto, mas que tem como referência suas propriedades. Vejamos.

O juízo de qualidade emerge de uma qualidade atribuída pelo sujeito ao objeto avaliado, a partir de uma comparação das suas características com um determinado padrão de qualidade, assumido como grau satisfatório. A exemplo, podemos lembrar que, ao visitar uma favela, dizemos: "esta habitação é inumana". Esse juízo emerge de uma comparação entre essa habitação e uma habitação urbana, que assumimos como a "padrão ideal de qualidade", com as características de construção em alvenaria ou madeira, com determinado padrão de acabamento, ambiente higiênico, etc. Como fato empírico, a habitação de uma favela tem características *factuais* próprias que, por si, não são qualitativamente nem boas nem ruins. A qualidade emerge da comparação.

Enquanto o juízo de existência opera e se encerra nos limites do objeto, o juízo de qualidade exige que se faça a

...iva das características do objeto com o padrão estabelecido. As propriedades do objeto, sujeito a variações, podem preencher as delimitações do padrão de forma mais satisfatória ou de forma menos satisfatória. Desse fato, decorre que o juízo de qualidade pode variar entre dois polos --- o positivo e o negativo --- e no interior de cada um desses polos pode variar ainda entre uma posição minimamente, medianamente e plenamente positiva ou entre uma posição minimamente, medianamente e plenamente negativa. Portanto, o juízo de qualidade é bipolar e variável; por isso, pode ser *hierarquizado*. O juízo de existência, ao contrário, é único, no sentido que encerra sua ação no ato de denominar o objeto a partir de suas características. Enquanto o juízo de existência possui uma única possibilidade de denominar o objeto, o juízo de qualidade possui múltiplas possibilidades de qualificá-lo. O que ocorre entre juízo de existência e juízo de qualidade assemelha-se ao que ocorre na relação entre substantivo e adjetivo no contexto linguístico: enquanto o substantivo nomeia o objeto, o adjetivo o qualifica; o primeiro é único e o segundo possui graus --- normal, diminutivo, aumentativo, superlativo³¹.

³¹ A questão do valor tem sido um tema constante na história do pensamento humano. Nesta tese, para efeito de análise da avaliação da aprendizagem, temos utilizado a expressão juízo de qualidade ao invés de juízo de valor, por questões de compreensão do que é fim e do que é meio, conforme nota acima; porém, filosoficamente, o tema abordado e discutido, no decorrer da história do pensamento, tem sido o do valor. E vale ressaltar que ele possui as mesmas características básicas. Entre os antigos, Platão e Aristóteles, de forma metafísica, estabelecem uma vinculação constitutiva entre ser e valor: dizendo-se ser, se diz perfeição e perfeição é valor. Em Platão o Sumo Ser é o Sumo Bem e, em Aristóteles, o ser é a perfeição e a perfeição é o bem, fim ao qual devem tender todos os entes. Na Idade Média, retomando a posição metafísica de Aristóteles, Tomás de Aquino afirma a vinculação total entre o ser e o valor, ao afirmar, na discussão dos Transcendentais do Ser que, "o ser, o uno, o verdadeiro, o bom e o belo se convertem", ou seja, afirmando-se um está-se afirmando o outro. Na Idade Moderna, a partir de

O padrão de qualidade, que o sujeito usa para julgar o objeto de avaliação, sofre as determinações da sociedade onde ele tem vigência. Não existe "in abstracto", mas sim na concreticidade das relações sociais, onde tem validade. Já se discutiu muito, de um modo metafísico, sobre a objetividade e sobre a subjetividade das qualidades; porém, de fato, elas possuem só uma "objetividade social".

Para sintetizar, o juízo de qualidade emerge de uma comparação entre as características do objeto e um determinado padrão de qualidade que estabelecemos no contexto das determinações sociais; ele é bipolar e hierarquizável.

O segundo elemento importante da definição de avaliação, que estabelecemos, é que o juízo de qualidade se dá sobre *dados relevantes*.

Que significa isso? O juízo de qualidade não incide sobre quaisquer características do objeto que está sendo qualificado, mas sim sobre as essenciais para a qualificação que estamos desejando efetuar, que devem estar diretamente

Kant, essa articulação entre ser e valor é desfeita. Na medida em que Kant demonstrou criticamente os limites do conhecimento, que emerge da experiência, e lançou para a reflexão metafísica as questões da moralidade (e outras), procedeu uma desvinculação entre valor e ser. Mais que isso, a própria moralidade ganhou um novo fundamento na *formalidade do dever*; fundamento este diverso das filosofias anteriores que colocavam o seu fundamento no ser. Tomás de Aquino dizia: "ao ser segue-se o agir". Mais recentemente, a questão do valor passou a ser discutida no âmbito da objetividade ou da subjetividade desse fenômeno tipicamente humano que é a valoração. Autores tais como Christian von Erhenfels e Christian von Meinong enveredaram, em finais do século passado por essa senda, procedendo a uma larga polémica, concluída pela aproximação de ambos do fato de que a subjetividade humana articula-se com a objetividade do mundo exterior (ver Rizieri Frondizi, *Que son los valores*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957). Todos esses autores procedem a análises metafísicas do valor. No seio de marxismo, a abordagem da questão do valor assume um fundamento material no contexto das relações de produção que o produzem e o sustentam, possibilitando sair da discussão estéril entre os extremos da subjetividade e da objetividade, colocando a questão de que os valores se dão nas relações sociais nas quais o ser humano vive e sobrevive (ver Adolfo Sanchez Vasquez, *Os Valores*, em *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1967; José Misael Ferreira do Vale, *Valor e Educação*, São Paulo, 1983 (tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica).

ligados aos objetivos que temos ao estabelecer a avaliação. Assim, se desejamos comprar um maço de cigarros, não vamos adquiri-lo tomando por critério de seleção a aparência estética da embalagem, se temos por objetivo satisfazer nossas necessidades de fumar. Porém, se o objetivo for colecionar embalagens bonitas, certamente que o formato, as cores, o "design",... serão fatores mais relevantes que as características químicas dos próprios cigarros que estão contidos no maço. Então, para haver uma julgamento da qualidade de alguma coisa, importa observar o objetivo em função do qual ela está sendo qualificada. Certamente que o objeto permanecerá com suas mais variadas propriedades objetivas; contudo, para a finalidade que estamos julgando, muitas dessas propriedades podem ser consideradas irrelevantes. Importa, para processar o juízo de qualidade, selecionar aquelas propriedades que são relevantes para a configuração da perspectiva, segundo a qual estamos operando com o objeto de nossa ação.

Por último, o juízo de qualidade implica numa *tomada de decisão*. Propriamente dito, ele obriga uma tomada de posição, desde que qualificar alguma coisa significa colocar-se numa posição de "não indiferença" em relação a ela. A posição de "indiferença" seria a posição intermediária (o ponto zero) de uma escala que variasse entre o positivo e o negativo; essa posição "zero" não existe no caso da qualidade, desde que ela é bipolar, sendo obrigatoriamente positiva ou negativa. A tomada de posição é constitutiva do juízo de qualidade.

Para a avaliação, em geral, e da aprendizagem, em específico, mais que uma tomada de posição, interessa uma *tomada de decisão*, como consequência do juízo de qualidade sobre resultados de curso de ação. Interessa-nos, pois, uma decisão, para continuar, modificar ou cancelar determinado curso de ação, no qual estamos atuando.

Conforme seja oajuizamento qualitativo dos resultados, ele conduz a posições e decisões diferenciadas; se for, plenamente positivo, a decisão é uma; se for medianamente positivo, a decisão será outra; e, se for, negativo, a decisão será outra ainda. O que importa, aqui, é compreender que uma qualificação implica numa tomada de posição e, nos casos de curso de ação, implica numa tomada de decisão, fato este que garante a dinamicidade do ato de avaliar, que não existe no ato de verificar.

Com essa matriz conceitual em mãos, podemos nos dedicar à análise do que ocorre na escola, tomando por base os elementos desse conceito.

Em primeiro lugar, quanto ao *padrão de qualidade*, importa observar que no exercício da prática docente na escola hoje, no geral, ele não se faz presente, de forma explícita. Não é que não exista, de todo, esse padrão; ele existe, pois que, sem ele, não há como ocorrer um julgamento de qualidade. Porém, existe de um modo bastante indefinido; e, assim, é utilizado pelo professor. É, *mais ou menos*, o padrão que está comumente contido nos livros didáticos ou na prática

consuetudinária dos professores, transmitida de geração em geração de docentes, sem sofrer uma abordagem crítica⁹².

O padrão de qualidade possui uma variabilidade constitutiva em função de elementos intervenientes, tais como: as exigências da sociedade onde se dá a escola, as exigências burocráticas do estabelecimento e do sistema de ensino, o conceito de mérito que possui a escola dentro do contexto social onde se situa, a personalidade do professor, até mesmo o seu estado momentâneo de humor. Essas variáveis intervêm sobre

⁹² Os depoimentos dos professores para pesquisa de Sandra Maria Zaika Lian Souza, *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1o. Grau --- Legislação, Teoria e Prática*, revelam que a maior parte dos professores tem como padrão de qualidade "o modo de fazer a avaliação"; o que não significa um critério, mas uma operação; contudo, também apresenta eventualmente algum critério, mas bastante vago. Observemos um depoimento que versa sobre "os princípios orientadores da prática avaliativa": "Assim que eu dou uma coisa nova, na aula seguinte eu já começo com exercício ou chamada oral. Então eu avalio praticamente todo dia. Quando eu faço exercício, eu vou corrigindo, dando pontos positivos, 0,25 a cada resposta certa, para incentivar eles a fazer exercícios. Faço as provas que são obrigatórias, uma prova de livro e uma de gramática. Redação e entendimento de texto, eu não dou prova. Também há exposição oral, uma vez cada semestre. Eu faço eles lerem um livro que eles escolheram... e daí vem expor em classe, em cinco minutos. Eu faço correção de caderno, porque senão eles fazem o caderno todo bagunçado. Eu tenho uma ficha em classe e coloco os pontos de participação do aluno em aula, de correção de exercício no quadro, de comportamento, se ele traz material, de participação em trabalho de equipe. Eu avalio comportamento, eu avalio participação dele na aula, raciocínio, tudo isso pelas perguntas que a gente faz. Nas provas aquilo que foi dado, explicado no ponto e também raciocínio. Para ele ser promovido, ele tem que: saber raciocinar, o que hoje em dia é muito difícil, e saber aquilo que foi dado, pelo menos as coisas essenciais. Por mim ele só passaria nesses casos" (grifos nossos --- vol II, p. 47). Citei esse longo depoimento como exemplo dos outros colhidos pela pesquisadora. Eles se repetem, com pequenas nuances. Importa observar nesse depoimento, os vagos critérios utilizados para a correção e para a promoção do aluno. São critérios (padrões de qualidade)? Claro que sim, porém vagos. É isso que estamos querendo defender: os padrões existem, porém não são delimitados com clareza. Vale à pena ver mais este depoimento: "A nota que vão receber não é só nota de prova. Eu vou avaliar participação em sala de aula, disciplina. Quando eu corrijo uma prova, eu vejo se ele não sabe ler, se ele não sabe escrever, se ele não sabe organizar uma frase. O critério de correção varia muito, inclusive, isso dá até problema na sala de aula porque eles comparam a prova. Por exemplo, eu estou trabalhando agora com a 5a. série e tem uma garota na minha sala que é empregada doméstica. Exigir a mesma coisa que eu exigi, prá ela, de uma garota que pensa, coordena, sabe ligar fatos, associar os problemas, uma menina que tem cultura geral ampla, lê muito, como é que eu posso exigir dessa a mesma coisa que uma garota que trabalha. Eu decido a promoção pelo conteúdo. Eu considero também alunos problemáticos" (idem, p. 51). Há um uso compensatório das notas; não é que o aluno tenha adquirido o nível necessário; a sua real fragilidade cognitiva é compensada por uma decisão do professor em levar em conta critérios variados de promoção. todavia, como existe o uso compensatório, que é arbitrário, também existe um uso seletivo, que, por sua vez, também, é arbitrário.

o padrão de qualidade, fazendo-o ganhar diferentes conotações em função da presença maior ou menor de cada uma delas. Variabilidade essa que tem acentuada sua amplitude, se o padrão não seja explicitado.

Esse fato faz com que o aluno nunca tenha a possibilidade de estar seguro do que pode ocorrer com ele no processo de avaliação, pois os critérios adotados, como base de julgamento, conduzem a uma variabilidade que atinge, desde a construção do instrumento de avaliação, como veremos a seguir, até a correção e a atribuição de uma qualificação aos resultados³³. Mas, também, o professor pode utilizar-se indiscriminadamente de um padrão mais ou menos exigente, desde que, por sua indefinição, não há limite para o seu uso.

Por vezes, o professor decide pela produção de um instrumento mais complexo e exigente, do ponto de vista cognitivo, justificando desejar "manter o padrão da escola"³⁴;

³³ Os alunos tem dúvidas sobre como ocorre a avaliação em geral, como também no que se refere aos critérios de cada disciplina. Vejamos estes depoimentos de alunos de 5a. série sobre "a sistemática de atribuição de conceitos": 1) "Como os professores dão nota, os conceitos, no final do bimestre?" 2) "É diferente isso. Porque tem uma professora, ela dá nota de acordo com o que está errado e com o que está certo. E a professora de Matemática vai dando ponto, ponto --- 17 pontos, 10 pontos, sei lá". 3) "As outras é diferente, é por erros. Se voce acerta tudo A, se acerta... eu não sei direito o esquema. Se erra uma pode tirar "B mais" ou, então, "A menos", não sei o esquema deles". 4) "A professora de Ciências, ela avisou as médias e falou assim: "tirou C", mas podia ficar com B' (B linha), é porque tinha negativo. Porque eu estava com B e eu fiquei com C, porque tinha negativo" (Idem, p. 177). Vejamos estes outros depoimentos dos alunos de 8a. série: "Através das provas e participação", diz um. Outro acrescenta: "Mas participação nunca abaixa a nota, aumenta". "Pode baixar", diz outro. "Lógico que pode baixar", diz um outro. "Entra comportamento, se não foi na aula". Ainda outro: "Voces entendem". "Não". "De alguns". "De alguns". Acrescenta um outro: "Se em todas as provas voce teve média, então voce vai ter que ter média na nota final. Então se voce tem B, tem duas provas B, B, voce vai com B, pode até ir com A. Aí, não depende muito do conceito, né". Outro acrescenta: "É, aí depende da professora e do aluno". "Se o aluno for indisciplinado, aí, abaixa". "É, mas ela também não pode, se o aluno tirou dois B, ela não pode deixar com D" (Idem., p. 181)

³⁴ Analisando propostas de melhorar a qualidade do ensino a partir do uso de controles aversivos, Skinner diz: "Propostas para adicionar requisitos e elevar o padrão geralmente fazem parte de um sistema aversivo. Um conhecido educador (J.S.Bixler) escreveu: 'Precisamos

outras vezes, o modo de proceder a avaliação poderá ser mais, ou até menos, exigente em função das exigências da administração do estabelecimento de ensino; outras vezes, o professor fará provas "para pegar os alunos pelo pé", em decorrência de reais ou supostas condutas de indisciplina. Então, a dificuldade na avaliação não virá dos próprios conteúdos estudados, mas de fatores externos como pode ser uma decisão disciplinar do professor⁹⁵.

A não explicitação prévia e clara do padrão de qualidade, a ser levado em consideração, possibilita, ainda, um outro modo de variabilidade, que se manifesta no momento da leitura e análise dos resultados apresentados pelos alunos: o estado de humor do professor. No momento da correção dos testes, provas, trabalhos, etc. os níveis de exigências de aprendizagem poderão sofrer ainda variações em função do estado psicológico do professor, cuja consequência principal é possibilitar a interferência nos conceitos que o professor

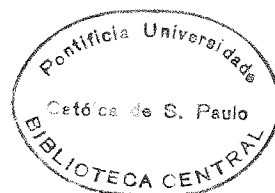
endurecer o trabalho em nossas escolas... temos todos os motivos para nos concentrar em algumas matérias e ser infatigáveis na nossa insistência de que sejam realmente aprendidas ... Os últimos anos (no curso secundário) devem ser os mais difíceis ... Devemos dar aos estudantes tarefas que sejam tão difíceis quanto importantes e (insistir) que sejam bem feitas... Devemos exigir mais dos nossos alunos'. Estas expressões provavelmente pretendem ser sinônimos de "os estudantes devem aprender mais" ou talvez "os professores devem ensinar mais". há boas razões pelas quais os estudantes devem ter mais matemática ou aprender uma língua moderna mais eficientemente ou estar melhor preparados para a faculdade ou estudo posterior. Mas não são razões para intensificar pressões aversivas (*Tecnologia do Ensino*, p. 96 --- grifos nossos).

⁹⁵ "Os exames são planejados para mostrar principalmente o que o aluno não sabe. Uma prova que tenha se demonstrado fácil demais será tornada mais difícil, antes de ser dada outra vez, precisamente porque uma prova fácil não discrimina; porém, mais provavelmente porque o professor tem medo de enfraquecer a ameaça sob a qual seus estudantes estão trabalhando. O professor é julgado por seus superiores e colegas pela severidade da ameaça que impõe: será um bom professor se faz com que seus alunos trabalhem duro, pouco importando como o faz ou o quanto ensina usando esse método. Eventualmente passa a avaliar-se a si próprio da mesma maneira; se tenta mudar para métodos não-aversivos, pode descobrir que resiste a tornar as coisas mais fáceis, como se isso significasse necessariamente ensinar menos" (B.F. Skinner, *Tecnologia do Ensino*, p. 95-96).

atribuirá a cada um dos seus alunos. Aqueles alunos sobre os quais recaem conceitos positivos, terão oportunidade de serem equinhouados com uma atenção benigna; porém, aqueles sobre os quais recaem conceitos negativos tem múltiplas possibilidades de virem a ser equinhouados com "superexigências" por parte do professor. Se o padrão de qualidade estivesse explícito e admitindo a coerência da ação do professor em relação a eles, ocorreriam menores possibilidades dessa variação.

Ou seja, padrões sociais, exigências burocráticas, decisões pessoais do professor são fatores que interferem largamente no processo de avaliar a aprendizagem na escola, sem que se esteja suficientemente atento ao processo de suas interveniências; fato este que significa uma atuação em avaliação sem o controle das suas variáveis intervenientes. O que dá margem à possibilidade do uso averseivo da avaliação. Se for do interesse, facilita-se; se não o for, dificulta-se. Importa ter claro que não é só o professor que usa individualmente esse processo. Essa atitude expressa um modo autoritário e seletivo de ser da sociedade.

No que se refere aos *dados relevantes*, a prática da avaliação da aprendizagem escolar manifesta várias situações onde toma *dados irrelevantes* como se fossem relevantes. Essa conduta articula-se com a não existência de um padrão de



qualidade explícito, conforme análise anterior³⁶. Vejamos alguns exemplos.

Quando, num instrumento de avaliação, se solicita aos educandos certos conhecimentos e certas habilidades que não são suficientemente essenciais dentro de uma determinada área de conhecimento, ocorre uma utilização de dados irrelevantes para a prática da avaliação da aprendizagem. Para exemplificar, vamos relembrar o uso que se faz das *regras de divisibilidade* no ensino da operação de divisão com números inteiros em matemática.

As regras de divisibilidade são aquelas segundo as quais, em decorrência do uso de alguns procedimentos práticos, pode-se saber se um número é divisível por outro, de forma exata. As regras de divisibilidade vão de 2 a 11. Elas representam um conteúdo secundário em matemática. Mais importante do que sabê-las, é entender e processar corretamente a operação de divisão, suas propriedades, sua aplicação à solução de problemas. Sabendo operar corretamente com a divisão, o educando não terá necessidade das suas regrinhas práticas.

³⁶ Zákia Souza, analisando os depoimentos dos professores que entrevistou, conclui o seguinte: "Nota-se que, com excessão de um professor da Escola 2 (5a. entrevista), os professores não fazem referência se o *"ensinado"* corresponde ao *"previsto"* em objetivos previamente estabelecidos, em planos de trabalho, conforme seria esperado na concepção de avaliação norteadora das proposições legais" (idem, p. 101). "A conceituação de avaliação como o processo de determinar *até que ponto foram atingidos os objetivos educacionais* é vivenciada em termos de *até que ponto os alunos aprenderam*. O professor não sente necessidade de explicitar que aprendizagens são essas, ou seja, os objetivos: isto é visto como exigência burocrática" (p.102 --- grifos no original) Ou seja, o suposto "essencial" definido nos planos de ensino não são tomados em consideração. O depoimento da coordenadora da Escola 2 é claro nesse sentido: "As vezes, elas (as professoras) fogem dos objetivos, esquecem de uma coisa, um aspecto importante e avaliam um negócio que não tem tanta importância no rendimento do aluno".

Então, porque manter esse conteúdo nos programas de ensino de matemática em várias séries do 1o. Grau? Mais que isso: porque utilizar-se desse conteúdo em provas que efetivamente reprovam alunos? Será que a operação de divisão (fórmula de operação, as propriedades, a solução de problemas,...) não é mais importante que as regras formais da divisibilidade? Qual seria, então, a razão de insistir em tal conteúdo nos instrumentos de avaliação, que podem até mesmo reprovar (e reprovam) um aluno? O mesmo pode ocorrer e ocorre em língua portuguesa, geografia, ciências, etc. Tentando tornar difícil e intrincado um instrumento de avaliação, o professor toma muitos elementos que são secundários ou irrelevantes para uma aprendizagem significativa do educando. Isso assusta qualquer estudante, desde que ele não sabe a que o professor vai ater-se para elaborar o seu teste ou a sua prova. É um modo de usar aversivamente dados irrelevantes para manter os estudantes sempre "alertas", o que quer dizer temerosos e ansiosos, a caminho da submissão.

Outra forma de utilizar-se de dados irrelevantes na prática da avaliação decorre do fato de que o professor, por vezes, deseja "castigar os alunos", produzindo um instrumento para "pegá-los pelo pé". Para que se construa um instrumento de tal quilate, existem dois caminhos possíveis: a) tomar conteúdos mais complexos que os ensinados; b) utilizar-se de dados que não são essenciais para a aprendizagem³⁷. Qualquer um

³⁷ Criticando a atitude de tornar a aprendizagem mais difícil, Skinner quer justificar sua teoria do reforço positivo, mas nem por isso deixa de dizer a verdade sobre a questão de tornar o ensino e a aprendizagem mais difíceis: "A defesa padrão da matéria "difícil" é a de que se quer ensinar mais do que o assunto. O estudante deve ser desafiado e ensinado a "pensar". O

dos dois caminhos significa tomar dados que não são relevantes para essa avaliação, que, por sua vez, significa uma avaliação desarticulada com a prática do ensino propriamente dita³⁰.

Nessa mesma perspectiva, o professor pode utilizar-se de uma linguagem-jargão para delimitar o que pede aos alunos, assim como pode utilizar-se de uma linguagem complicada e incompreensível, de tal forma que o aluno tenha dificuldade para entender o que está sendo-lhe pedido e, por isso, tenha dificuldade de responder; nem tanto pela dificuldade do que se pede, mas pela dificuldade de se entender o que se pede. De fato, deseja-se mais descobrir o aluno "que não sabe" do que aquele "que sabe".

argumento é, algumas vezes, pouco mais do que a racionalização de uma apresentação confusa, mas é indubitavelmente verdade que aulas e livros são, com frequência, inadequados e equivocados de propósito. Mas com que fim? Que espécie de pensar pode o aluno aprender lutando com o material didático difícil? É verdade que os que aprendem em condições difíceis são os melhores estudantes; mas, são melhores porque venceram as dificuldades ou venceram as dificuldades porque são melhores? A pretexto de ensinar a pensar criamos situações confusas e difíceis e, depois, elojiamos os alunos que as conseguiram vencer" (*Tecnologia do Ensino*, p. 50)

³⁰ Depondo sobre a "finalidade da avaliação", na pesquisa de Sandra Maria Zákia Lian Souza, um professor diz o seguinte: "Primeiro verificar se realmente eles aprenderam, ou não, depois, se eles tem condições ou não de acompanhar a série seguinte. *Hoje em dia os alunos ficam mais em função da nota (...), eles abusam. Então se eles sabem que nós não faremos nada, eles sendo indisciplinados, não fazendo tarefa, isso, aquilo, eles começam a abusar da gente. Então nós temos que ter uma maneira de segurar os alunos*" (grifos nossos --- Idem, p. 45). Ou seja, quando não se tem um manejo satisfatório da classe, a avaliação é utilizada como um meio de reprimir os alunos em suas condutas. Os próprios livros de medidas educacionais exigem que os itens de um teste sejam graduados dos "fácilimos" para os "difícilimos", tendo em vista possibilitar que os alunos seja discriminados segundo a distribuição de uma curva estatística normal. No caso, um item de teste que todos acertem não é um bom item, devido não discriminar, ou seja, *a priori*, tem-se que construir instrumentos de avaliação para que alguns ou muitos alunos não possam ser qualificados positivamente. A docimologia, como ciência das medidas educacionais, expressa o modo aversivo, autoritário e seletivo com o qual a sociedade deseja exercer a educação. Para confirmar essa posição vamos citar o livro *Testes Projetivos e Psicométricos*, de Godeardo Baquero, S. Ed. Loyola, p. 67: "A finalidade de um teste é pôr em evidência as diferenças individuais. Se todos os indivíduos fossem iguais em suas aptidões, não teria sentido falar em testes. Um teste, quando bem construído, tem que discriminar. É lógico também que os itens que formam os testes discriminem, diferenciem. Deverá, pois, existir no teste itens muito difíceis, muito fáceis e itens com dificuldades médias. Em geral um item será tanto mais perfeito quanto mais discriminar dentro dos indivíduos de um grupo".

Há ainda o uso dos processos de avaliação como meios de ameaça sobre os alunos, que se expressam através do acréscimo de dificuldades nos instrumentos. Por exemplo, quando um professor ameaça alunos, que estão irrequietos, com uma possível prova difícil no futuro, ele está prometendo utilizar-se de dados que podem ser irrelevantes para a aprendizagem mínima necessária. É uma ameaça no sentido de que eles poderão, no futuro, vir a ter uma qualificação insatisfatória do ponto de vista da promoção, ou não, no processo de escolaridade. São manifestações dessa conduta, frases tais como: "você vão ver o que vou fazer com você no dia da prova"; ou então: "estudem --- e muito --- se quiserem ser aprovados, porque a avaliação não será nada fácil". É o processo da ameaça³⁹. Tornar mais difícil um instrumento para "castigar um ou muitos alunos" é uma forma de usar dados irrelevantes para a prática da avaliação. O interesse, aí, não está centrado no ato de avaliar para melhorar a aprendizagem, mas sim no ato de castigar, portanto, um ato aversivo e disciplinador.

Há ainda o caso dos professores que prometem "pontos a mais" (positivos) ou "pontos a menos" (negativos) nas menções dos alunos, sem que esses "pontos a mais ou a menos" estejam

³⁹ Depoimento de um professor sobre o processo de atribuir conceito revela bem a questão da ameaça: "Eu faço o seguinte: eles tem lição todas as aulas. Ele deixou de fazer três vezes a lição do bimestre, eu abaixo um conceito dele. Se durante um bimestre, três vezes ele deixou de fazer a lição, se ele teria que ter conceito B, ele passa para C. Então isso faz com que as crianças não deixem de fazer a lição (...). Se eles estão no segundo ponto negativo, eles tem medo do terceiro. Eu não acho que nota tenha a ver com polícia do aluno. Mas, há certas horas que se você não fizer esse tipo de coisa eles deixam de fazer, porque nem sempre a lição é agradável. Às vezes, eles tem um trabalho, eles tem ponto positivo. Se eles tem três pontos negativos, por exemplo, começam a ter positivo, os positivos anulam os negativos. Então, eles são obrigados a trabalhar" (grifos nossos --- Idem, vol II, p. 59)

efetivamente articulados com o conteúdo da aprendizagem que está sendo ensinada⁴⁰. Por exemplo, a expressão --- "se não ficarem quietos, vou retirar um ponto da nota de vocês" --- traduz uma ameaça que não tem nada a ver com o conteúdo cognitivo ou afetivo que se esteja trabalhando, mas sim com o disciplinamento social do educando.

Outras vezes, o professor diz: "os alunos que na próxima semana trouxerem tais e tais objetos --- tesoura, cartolina, cola, papel alofane, purpurina, etc. ---, terão um ponto a mais na nota (um positivo) e os alunos que não trouxerem esse material perderão um ponto da nota (um negativo)". Essa afirmação não tem nada a ver com a efetiva aprendizagem do conteúdo com o qual os alunos trabalharão, utilizando-se desse material; o que quer dizer que os pontos "a mais" ou "a menos" (os positivos e os negativos) são atribuídos sem que estejam articulados com os conteúdos essenciais para a aprendizagem do educando.

Esses são meios pelos quais dados irrelevantes atravessam a avaliação dos resultados da aprendizagem escolar. São meios de controle averbaivo externo. De fato, esses mecanismos não estão postos para efetivamente proceder a avaliação e

⁴⁰ Em geral, os professores atribuem os pontos positivos ou negativos aos alunos; vejamos o depoimento seguinte, que é representante de uma imensa maioria de condutas docentes: "Daí, eu faço a diagramação do conceito. Ele (o aluno) tem dois conceitos básicos de provas. Depois, ele tem uma série de positivos e negativos, conforme aqueles exercícios de quadro, correção, verificação de matéria e ele tem negativos que é a ausência de tudo isso, quer dizer se ele não fez a tarefa, se não cumpriu o pedido. Para os alunos eu, em geral, digo que três positivos pode subir a média, três negativos desce a média, mas na realidade isso aí é mais efeito psicológico. (...) Então, é mais ou menos pro forma. Com isso dá prá manter a classe mais ou menos equilibrada ..." (grifos nossos --- Idem, vol. II, p. 59). Nos depoimentos prestados à investigadora, existem muitos outros semelhantes a esse, que revelam o mesmo significado para os pontos a mais ou a menos: ameaça psicológica.

melhorar a aprendizagem escolar, mas sim para proceder o disciplinamento dos educandos. Com esses procedimentos, o professor poderá tanto criar condições que dificultem quanto que facilitem a promoção; usualmente mais dificultam que facilitam; porém, certamente que, com o seu uso, não se procede uma efetiva avaliação da aprendizagem dos conteúdos essenciais propostos e ensinados; contudo, se procede um excelente controle.

Com isso, se confirma que, para que se possa proceder a avaliação dos resultados da aprendizagem, o sistema de avaliação deverá estar comprometido com conteúdos essenciais da aprendizagem e não centralizados nos interesses da promoção/reprovação dos educandos.

Por último, a avaliação dos resultados da aprendizagem, por si, se destina a uma *tomada de decisão* sobre o curso da ação de ensinar e aprender. A nossa prática escolar da avaliação dos resultados, porém, mostra praticamente que a destinação dos dados obtidos não tem servido para uma tomada de decisão sobre o curso da ação, mas sim para a *classificação* dos alunos; o que conduz a compreender que se tem utilizado, quase que com exclusividade, a função classificatória da avaliação⁴¹. a função classificatória justifica os usos de um padrão não-explicito assim como dos dados irrelevantes. A classificação é o pomo da ameaça; e, para que seja ameaçadora, necessita de ser

⁴¹ Essa perspectiva do uso da avaliação se faz presente nos depoimentos dos professores das duas pesquisas (Libâneo e Souza), que vimos citando neste texto. Sandra Zákia Souza revela que "a resposta ao para *quê* esta informação (a da avaliação) é utilizada, concentrou-se em: atribuir nota e verificar se o aluno tem condições de ser promovido" (Idem, vol I, p. 106). Ou seja, um uso classificatório.

operacionalizada; no caso, o é através dos padrões não-explicítos e do uso de dados irrelevantes.

O verdadeiro sentido da avaliação, como indica tanto a sua etimologia como seu sentido semântico, é de diagnóstico, porém, a prática escolar insiste em utilizar a avaliação como uma forma de constatação e registro, ou seja, insiste em permanecer no limite da classificação. Os alunos permanecem classificados "em definitivo"; os resultados permanecem em documentos oficiais da instituição escolar e pessoais do aluno.

Executados os procedimentos da avaliação, que possibilitam uma classificação qualitativa dos resultados, o professor, usualmente, registra em documentos oficiais a posição do aluno (atribui-se-lhe uma nota) e encerra-se por aí o "ritual" da avaliação da aprendizagem. Do conhecimento adquirido sobre a situação do aluno, não se retira, pois, consequências significativas para a ação subsequente de ensino e aprendizagem.

A exemplo, podemos relembrar as situações nas quais muitos alunos possuem registros sucessivos de resultados insatisfatórios nos bimestres do ano letivo. Uma das leituras possíveis dessa sucessiva obtenção de resultados insatisfatórios é de que os resultados da avaliação são utilizados exclusivamente de forma classificatória. Não se percebe, na observação do cotidiano escolar, a consequência retirada do julgamento da situação do aluno, no sentido de reorientar a sua aprendizagem. Claro, que poderão, aqui e acolá, ocorrer (e ocorrem) fatores que independem da vontade do

professor de atuar na melhoria da aprendizagem de um determinado aluno (ou de todos os alunos) na perspectiva do seu crescimento --- fatores como carência de pré-requisitos, condições de estudo, etc. ---, porém, há uma conduta generalizada (que constitui uma regra geral nesse processo) de constatar o fato e, exclusivamente, registrá-lo. É generalizada a situação de alunos que possuem seqüências de menções negativas, denotando que não houve uma atenção especial à intermitência desses resultados negativos e, pois, a não utilização da avaliação na sua dimensão diagnóstica.

Essa prática classificatória, que passa a ser "natural" tanto para os professores como para o sistema de ensino, pode ser percebida com maior clareza na situação onde ocorre a chamada recuperação da aprendizagem escolar. Por exemplo, quando um ou vários alunos obtêm um resultado negativo, como seja a nota 2 numa disciplina escolar qualquer, e, quando o professor decide, nessa situação, fazer um estudo de recuperação da aprendizagem, o resultado final, usualmente, não é o resultado obtido pelo aluno ao final desses estudos, mas sim a média entre a situação negativa anterior e o resultado satisfatório obtido no momento posterior. Assim, se o aluno obteve 2 no primeiro momento e 10 no segundo, a média final será 6.

Ora, tomando por base a aprendizagem efetuada, esses dois resultados manifestam que, no primeiro momento, a aprendizagem estava insatisfatória, e que, no segundo, estava excelente; mas, pela média, o professor registra que ela é

mediana. Então, o aluno manifesta que, com os estudos de recuperação, atingiu o nível ideal da aprendizagem, porém o professor comunica, pelos documentos oficiais, que ele somente atingiu a mediana.

No nível micro, só o uso classificatório dos resultados explica o processo acima descrito, desde que, se se estivesse levando em conta a aprendizagem, no caso exposto, não se poderia dizer que ela foi mediana, desde que se manifestou como excelente. De fato, o que predomina na escola é a prática classificatória. A média de nota é uma média entre duas classificações. Não se admite o dinamismo e a mudança do aluno, ainda que possam ser incentivados com as atividades de recuperação, mas sim os estágios estáticos e "definitivos". Isso dá poder a quem pode ser o administrador da classificação.

O exemplo acima demonstra, também, o quanto a prática classificatória opera em avaliação da aprendizagem de forma *descolada* da própria realidade da aprendizagem do aluno. *No real*, o aluno do exemplo seria excelente, desde que teria apresentado qualidades satisfatórias de aprendizagem, mas na *classificação final*, obteve uma qualificação mediana. Como isso se deu? Simplesmente pelo uso classificatório da avaliação. Ele estava classificado em "2"; passou a ser classificado em "10"; mas terminou sendo classificado em "6". A nota final não corresponde a sua aprendizagem; isso quer dizer que se opera, na classificação final, de forma independente do real. Esse fato, nos demonstra que, legalmente (não legitimamente), o professor e o sistema de ensino usam os resultados de forma

arbitrária e descolada do real. A operação com as notas, sem levar em conta o real da aprendizagem, lineariza uma realidade que não é linearizável⁴².

Em síntese, do ponto de vista conceitual, os procedimentos escolares de avaliação da aprendizagem revelam distorções no sentido entitativo da avaliação, desde que não se tem explícito o padrão de qualidade, os dados relevantes nem sempre são levados em conta e, por último, a tomada de decisão a partir dos resultados obtidos redonda numa classificação final. Ou seja, os procedimentos de aferição da aprendizagem na escola não são utilizados como avaliação, mas sim como verificação, o que possibilita o seu uso psicológico aversivo.

Na escola, hoje, pratica-se como avaliação um juízo de qualidade sobre dados, às vezes, relevantes, e, às vezes, irrelevantes, para uma classificação do aluno e, por vezes --- raras vezes ---, para uma tomada de decisão. A prática escolar da avaliação apresenta limites, que não a invalidam como instrumento subsidiário do processo ensino-aprendizagem, porém que exigem modificações.

O uso classificatório da avaliação da aprendizagem abre canais para a administração do poder no processo pedagógico escolar. Pelo fato do professor ter em suas mãos o poder de classificar o aluno, a partir dos meios que ele mesmo cria (instrumentos, critérios, padrões), tem se utilizado da

⁴² A média das notas, na prática escolar, se faz sobre esse mesmo processo. Um aluno que obteve nota 10 em adição e nota 2 em subtração, fica com a média 6 em adição e subtração. O que é um engano. De fato, no real, o aluno manifesta saber adição e não saber subtração, mas a nota média informa que ele sabe medianamente os dois conteúdos; ou seja, uma qualificação descolada do real.

avaliação como um meio aversivo de disciplinar o educando. Aparentemente, a avaliação está voltada para qualificar a aprendizagem dos conhecimentos e disciplinar essa aprendizagem, mas de fato, é um disciplinamento para a vida em sociedade. O poder de classificar é o meio pelo qual o professor cria as condições do medo e da ansiedade; devido ao poder de classificar, ele tem em suas mãos os meios e o poder de aprovar ou reprovar, de promover ou não. Necessitando, e, às vezes, sem mesmo necessitar, usa desse poder para conformar as personalidades dos educandos dentro de padrões de submissão. Em função de poder usar classificatoriamente os resultados da avaliação, o professor mantém em suas mãos um poder que submete os educandos aos seus ditames, que são, no geral, ditames da sociedade. O poder de classificar é um poder sobre o encaminhamento do processo escolar do educando, por isso, pode ser ameaçador (usualmente tem sido).

Esse mesmo processo classificatório de avaliar, com todos os seus limites e a um alto custo psicológico, tem algum aspecto positivo; tem possibilitado que crianças, jovens e adultos adquiram múltiplas habilidades mentais, emocionais e motoras; porém, também tem possibilitado que muitas habilidades mentais, emocionais e motoras tenham sido estioladas; ou seja, tem deixado suas sequelas. O que pode ter de positivo é minorado pelo que tem de negativo. Sobre isso, Skinner tem o seguinte testemunho:

O professor pode usar o controle aversivo porque é maior e mais forte que seus alunos ou capaz de invocar a autoridade seja dos pais ou da polícia. Pode coagir os alunos a ler textos, a ouvir aulas, a tomar parte em seminários, a lembrar tanto quanto possível do que tenham ouvido

ou lido, escrever trabalhos, etc... Isto será talvez um resultado, mas prejudicado pela extraordinária lista de subprodutos atribuíveis à prática básica⁴³.

4. Distinção entre avaliação quantitativa e qualitativa: um adendo à prática classificatória da avaliação da aprendizagem escolar

Há uma oposição que se faz na prática pedagógica escolar entre avaliação quantitativa e avaliação qualitativa e, então se diz, comumente, que, hoje, na escola se pratica mais a avaliação quantitativa que a qualitativa. A própria Lei 5.692/71 aborda esta questão, sem deixar claro o seu significado. Ela diz que na aferição do rendimento escolar deve-se levar em consideração sobretudo os aspectos qualitativos. Essa expressão da lei federal foi traduzida em muitas das legislações estaduais, municipais e nas práticas escolares, como se o quantitativo se referisse ao cognitivo e o qualitativo ao afetivo. Essa distinção possibilitou e possibilita que os professores possam atribuir "positivos" e "negativos" aos alunos, a partir de suas condutas disciplinares, atuando sobre os conceitos finais de promoção. Vejamos o depoimento de um professor:

Decido a promoção principalmente em base ao conteúdo que ele aprendeu. Mas, também, nós temos que verificar se o aluno não conseguiu média, mas é esforçado e é limitado. Tem aluno que é limitado, não consegue dar

⁴³ B. F. Skinner, *Tecnologia do Ensino*, p. 92.

mais que aquilo. *Ela chegou no máximo dele e não consegue mais. Então, nesses casos, eu estudo à parte pra verificar se é melhor pra ele ou não ser aprovado ou reprovado (grifos nossos)*⁴⁴.

Esse depoimento nos revela o quanto os aspectos cognitivos e afetivos estão separados na prática escolar. Mesmo que o aluno não tenha conseguido aprender os conteúdos, ele poderá ser promovido em função de suas condutas afetivas. O contrário também é verdadeiro. Um aluno pode ter os seus conceitos rebaixados por indisciplina; se não isso, ao menos o máximo rigor em consequência de suas condutas. É como se um tipo de conduta compensasse, equivalentemente, o outro. Evidentemente que há uma confusão conceitual nessa prática. Os aspectos afetivos não compensam os cognitivos, mas formam um todo com eles.

Se estudamos o relatório do Grupo de Trabalho que elaborou a Lei 5.692/71, verificaremos que o aspecto qualitativo, do qual se fala, tem a ver com a "perfeição" da conduta que está sendo construída pelo aluno. Refere ao nível dos conhecimentos, das habilidades e dos hábitos. A afetividade positiva é uma necessidade que para que as condutas se

⁴⁴ Sandra Maria Zákia Lian Souza, *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1o Grau --- Legislação, Teoria e Prática*, vol. II, p. 47-48. Outros depoimentos dentro da mesma perspectiva: "Na hora de dar uma nota de bimestre, a prova de gramática não conta muito, tanto quanto a avaliação pessoal que eu faço da criança. Às vezes uma criança tem um D numa prova de gramática mas eu sei que ela se esforçou, que ela está com problema em casa, eu não a reprovoo nesse bimestre..." (idem, p. 49). Outro: "Em primeiro lugar, eu vou avaliar o conteúdo. Em segundo lugar, quando é uma questão aberta, eu vou avaliar o português, somente ortografia. Se o aluno tem C para cima, não vou perder meu tempo, ele está aprovado. Agora, vamos supor que ele tenha três C e um D, está faltando um único ponto, então, aí, eu vou levar em consideração fatores pessoais. Se ele é um aluno esforçado, se ele fez o limite do seu esforço ou se ele é um cara de pau, que não faz nada, está brincando. Aí eu vou ver a situação pessoal do aluno" (idem, p. 50 --- grifos nossos). É como se os aspectos afetivos ("qualitativos") substituíssem os cognitivos; as carências cognitivas são compensadas pelas fragilidades afetivas.

aperfeiçoem. Ninguém investe em nada se não estiver positivamente voltado para o determinado objetivo.

Já abordamos anteriormente a questão da mensuração e da qualificação dos resultados da aprendizagem escolar, onde estes dois elementos aparecem juntos no conceito de avaliação. Só por uma prática limitada é que o conceito de avaliação é confundido com o de mensuração. Essa distinção entre as duas formas de avaliação não possui uma sustentação nem epistemológica nem factual, na medida em que toda avaliação, por ser avaliação, deve ser uma atribuição de qualidade e, por isso mesmo, qualitativa. Portanto, por si, não pode existir uma avaliação quantitativa; o quantitativo é a base do qualitativo. O que se dá em toda e qualquer avaliação é que ela opera, ao mesmo tempo, com um aspecto quantitativo e um aspecto qualitativo. A qualidade é atribuída a partir de alguma propriedade objetiva que, precisa ou latamente, podemos denominar de quantitativa.

Assim, o juízo de qualidade, que é produzido na avaliação da aprendizagem cognitiva, se dá sobre o somatório das respostas adequadas oferecidas pelos alunos a partir de determinado conteúdo, que é a manifestação das propriedades objetivas da sua aprendizagem; também a qualidade, que é atribuída a um tipo de atitude afetiva de um aluno, emerge da *frequência* de vezes em que se observa que esse aluno teve tal atitude. Não se afirma que um estudante é criativo, inventivo, respeitador dos outros, etc., se em duzentas possíveis ocasiões, em uma única ele foi criativo, teve iniciativa,...

Para que ajuizemos, qualitativamente, um aluno como criativo, é preciso que em n vezes ele seja observado tendo condutas consideradas criativas. Ou seja, a qualidade que atribuímos sobre uma determinada conduta afetiva depende da quantidade de vezes que observamos essa mesma conduta em um educando em circunstâncias diversas.

Assim, tanto na avaliação do cognitivo quanto na avaliação do afetivo, o juízo de qualidade se sustenta numa quantidade e, deste modo, não existem dois tipos de avaliação, uma quantitativa e outra qualitativa; dá-se, sim, uma avaliação que é sempre qualitativa, tendo por base elementos quantificáveis da realidade.

Essa consideração se sustenta no conceito mesmo de qualidade que não existe por si mesma, mas como uma forma de atribuição, a partir das propriedades do objeto que é qualificado. Ontologicamente considerada, a qualidade se dá como atribuição, na relação sujeito-objeto-circunstância. O objeto, por si, não é valioso, mas possui propriedades objetivas que permitem ao sujeito, conforme as circunstâncias, atribuir-lhe uma qualidade variável.

O sujeito não atribui a qualidade a partir de si mesmo, mas sim, a partir de sua interação com o objeto numa determinada circunstância. O objeto manifesta suas propriedades "físicas", que são elementos de si e que o constituem. O sujeito interage com esse objeto, numa determinada circunstância histórico-social, que é condicionante do processo de avaliação. Existem objetos que são avaliados negativamente em determinados

momentos e que passam a ser avaliados positivamente em outros, a depender da ética que se tome como essencial para qualificá-lo. Existem, também, objetos que ainda não sofreram uma avaliação por parte do sujeito, desde que ainda não entraram na esfera humana de conhecimento e utilização.

O fato de avaliarmos um único objeto, através de múltiplas de suas facetas, não significa que o avaliamos qualitativamente, por oposição a uma avaliação quantitativa que levaria em consideração múltiplos objetos. Observar um único objeto não significa que observamos qualidades; significa que observamos uma maior quantidade de aspectos desse mesmo objeto; centramos nossa atenção nele. A qualidade que atribuímos a esse possível objeto se sustenta no *teor de suas propriedades*; sejam elas quais e quantas forem, o que importa é o teor dessas propriedades: uma peça de ouro, no seu aspecto de metal, é qualificada pelo teor de quilates; um sujeito, do ponto de vista cognitivo, é qualificado pelo teor de seu "back-ground" cultural, de sua sagacidade, de sua intuição, pelo teor de seu processo de pensar. A qualidade, apesar da interferência do indivíduo que qualifica, não é pura subjetividade.

Deste modo, não há razão, constitutiva, para uma divisão entre avaliação quantitativa e avaliação qualitativa. É mais adequado denominar tão somente de avaliação ao processo de atribuição de qualidade a alguma coisa, ato, acontecimento ou pessoa, desde que toda avaliação, por ser avaliação, contém dentro de si quantidade e qualidade.

A avaliação, tanto dos aspectos cognitivos como dos aspectos afetivos do educando, implica, conjunta e orgânicamente, a verificação do teor da propriedade enfocada assim como a qualificação dessa propriedade. Cada um desses elementos isolados não constitui a avaliação.

A distinção entre avaliação quantitativa e qualitativa, hoje praticada na escola, não traz nenhum suporte significativo para se proceder uma prática pedagógica mais satisfatória; contudo, facilita em muito a sua utilização disciplinar ou compensatória⁴⁵. Ambas insatisfatórias para a formação do caráter do educando; e ambas como atos descolados da aprendizagem do educando. O uso disciplinar se manifesta como uma ameaça permanente, que cria o medo, a ansiedade, a submissão. Um uso que, por si, nada tem a ver com avaliação. O uso compensatório cria a dependência; o aluno é aprovado devido a "bondade" do professor, ao invés de ser devido à sua efetiva aprendizagem. Também, um uso arbitrário de um poder que foge ao ato efetivo de avaliar. Além disso, de certa forma, a conduta compensatória desobriga o sistema e o professor de encontrar meios pelos quais os alunos efetivamente aprendam e se desenvolvam. Em qualquer uma das perspectivas, o uso da avaliação da aprendizagem é negativa: de um lado, é aversiva, porque castiga; de outro, é "bondosa", porque premia gratuitamente.

⁴⁵ Ver nota anterior.

5. Fetichização da avaliação: um modo geral de agir em avaliação da aprendizagem escolar

A partir das análises que vimos fazendo da prática da avaliação da aprendizagem escolar, emerge a sua característica de fenômeno fetichizado, decolado da realidade sobre a qual atua. Em nossa escola, ela vem apresentando uma característica predominante de autonomia e independência com relação ao próprio processo ensino e aprendizagem. a avaliação vem se manifestando como a "prima dona" de todo processo pedagógico escolar; adquiriu um poder próprio e domina a tudo e a todos. Domina os processos pedagógicos, sustentando uma "pedagogia dos exames"; domina professores, alunos, pais, sistema de ensino. é um fetiche.

Marx trata do fenômeno do fetiche, discutindo a mercadoria como categoria explicativa da sociedade burguesa. Funda o fetiche na base material da sociedade, através do processo mercantil, que se sustenta na dissociação entre o produtor e a apropriação do valor do seu produto, possibilitando que a circulação das mercadorias, no processo de troca, se estabeleça como uma relação entre coisas. A relação de troca, que seria uma relação entre pessoas, assume, no processo mercantil capitalista, a forma de relação entre coisas.

Concluindo o capítulo sobre a Mercadoria, no Livro I de *O Capital*, explicita como ela se transforma em fetiche dizendo:

Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isto de fetichismo que será sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias⁴⁶.

O fetichismo, que possui sua base material no processo mercantil, apresenta os produtos da atividade humana em geral como se se dessem desarticulados do sujeito (ou dos sujeitos) que os produz (produzem). Lukács diz que o fetiche tem sua origem no fato de:

uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa, e ser, por isso, de uma "objetividade ilusória" que, pelo seu sistema de leis próprio, aparentemente rigoroso e racional, dissimula todo e qualquer traço de sua essência fundamental: a relação entre homens⁴⁷.

O *Dicionário de Filosofia*⁴⁸, do Editorial Progresso de Moscou, diz que "a forma historicamente inicial do fetichismo foi engendrada pelo nível extremamente baixo da cultura do homem primitivo e se expressava pela atribuição aos objetos-fetiches de uma capacidade mágica de influir premeditadamente sobre a vida do mesmo".

Acrescenta que o modo capitalista de produção, sob a sua forma mercantil, "introduz o fetichismo na prática diária"; sendo que, aí, a sua forma fundamental é "o caráter fetichista

⁴⁶ Karl Marx, *O Capital*, Rio, Civilização Brasileira, Livro I, vol I, p. 81.

⁴⁷ Georg Lukács, *História e Consciência de Classe*, Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1974, p.97.

⁴⁸ Editorial Progresso, *Dicionário de Filosofia*, Editorial Progresso, Moscou 1984, verbete "Fetichismo".

da mercadoria, sua personificação e, também, a coisificação dos produtores da mercadoria". Nesse contexto, parafraseando Marx, define o fetichismo da mercadoria como a forma de ver, segundo a qual, as relações entre os produtores se parecem como relações entre coisas e as relações entre produtos se parecem com relações entre sujeitos.

Todavia, para o autor do verbete "fetichismo", o fetiche não permanece restrito ao mundo da economia; ao contrário, ele se estende por todas as atividades humanas. A sua perspectiva é de universalização, a semelhança do processo de universalização do próprio capitalismo. Lukács lembra:

A forma mercantil deve (...) penetrar o conjunto das manifestações vitais da sociedade e transformá-las à sua imagem, em vez de estabelecer apenas uma ligação exterior entre os processos, por si mesmos independentes dela e orientados para a produção de valor de uso⁴⁹.

O autor confirma essa necessidade de universalização do fetichismo ao analisar a forma como o capitalismo submete ao seu modo de ser as formas de relações de produção já existentes na história anterior a si. Conclui dizendo:

Assim como o sistema capitalista se produz e se reproduz economicamente a uma escala cada vez mais alargada, também, no decurso da evolução do capitalismo, a estrutura da reificação penetra cada vez mais profundamente, totalmente, constitutivamente, na consciência dos homens⁵⁰.

⁴⁹ Idem, p. 99.

⁵⁰ Idem, p. 109. Na nota 23 da página 113, Lukács denuncia que estuda a reificação "como um fenômeno fundamental, geral e estrutural de toda a sociedade burguesa". Acrescenta ainda: "Foi o capitalismo que, pela primeira vez, produziu, como uma estrutura econômica unificada para toda a sociedade, uma estrutura de consciência --- formalmente unitária, para toda a sociedade", p. 116. Aprofunda essa compreensão, dizendo que nada nas relações entre os homens escapa ao processo de reificação (fetichização): "E, não há, em conformidade com a natureza, qualquer forma de relação dos homens entre si, qualquer possibilidade para o homem de fazer valer suas "propriedades" físicas e psicológicas, que não esteja submetida a esta forma de objetividade", p. 115.

Penetrando na consciência, os fetiches assumem o papel da própria realidade; e, então, a ação passa a ser desenvolvida no mundo do fetiche como se estivesse operando no mundo do real: sofisticava-se o mundo jurídico, como se ele fosse a própria expressão das verdadeiras relações de dever e de direito entre os homens; sofisticava-se a burocracia como se ela fosse a verdadeira forma dos seres humanos se relacionarem dentro de uma organização; sofisticava-se as regras de proceder na construção da ciência como se a formalização das regras substituíssem a intuição criativa; sofisticava-se a cultura, ao paroxismo, por vezes, como se a sua sofisticação fosse o real. Ou seja, o fetiche passa a criar um mundo próprio dentro do qual o ser humano age, como se estivesse agindo no real. É um mundo superposto ao real, que, tendo nascido do real, ganha uma forma aparentemente autônoma de ser; aparência de autonomia tão forte que cria um mundo a parte, supostamente independente das reais relações. Contudo, só *supostamente* independente do real, desde que é dele e por sobre ele que emerge o mundo do fetiche.

Assim sendo, o fetiche não é uma forma inócua de ver o mundo. Ele é ativo, possui uma força que atua sobre os resultados materiais e espirituais do ser humano:

O fetichismo se manifesta no culto ao dinheiro, ao ouro, na atribuição ao capital de autocrescimento independente do trabalho, em uma adoração fanática dos símbolos do poder e às instituições políticas, assim como em dotar de influência mágica as representações e consignas ideológicas. Em todos estes casos, os resultados (materiais ou espirituais) da atividade humana recebem uma independência mística e um poder sobre os indivíduos. As raízes do fetichismo radicam na tergiversação objetiva, em obscurecer as relações entre sujeito e objeto, assim como na alienação e na coisificação das relações sociais, isto é, em reduzir o homem ao nível de coisa ou de executor de funções desta⁵⁴.

⁵⁴ *Dicionário de Filosofia*, op. cit.

O fetiche passa a atuar como se fosse uma verdadeira expressão do real, no entanto, é uma forma mascarada de interpretá-lo. Mascarada, mas não inócua, na medida em que possui uma força de ação, que aprofunda a alienação e conduz a novas ações alienadas, formando uma cadeia de ação e entendimentos, que se petrifica, sendo, por isso mesmo, eficiente⁵².

A avaliação da aprendizagem escolar, como um fenômeno tipicamente de relações entre seres humanos, também sofreu os efeitos do processo de universalização das formas capitalistas, na medida em que assumiu as características de relações fetichizadas, ou reificadas como denomina Lukács. Já não é uma relação entre sujeitos do processo educativo escolar --- professor-aluno ---, mas sim um mundo a parte e fechado em si mesmo, que rege as relações de aprovação-reprovação, promoção-não-promoção do estudante. O sistema de avaliação na escola, de certa forma, escapa das mãos dos professores e dos alunos, submetendo-os aos seus processos, quase que inexoráveis. Dizem os professores: "não concordamos com isso; sabemos que essa não é a forma mais correta de conduzir a avaliação; todavia, não há

⁵² Norman Geras, produzindo o verbete "Fetichismo" do *Dicionário do Pensamento Marxista*, organizado por Tom Bottomore, traduzido no Brasil pela Jorge Zahar Editor, 1988, sobre a eficiência do fetiche da mercadoria diz o seguinte: "As propriedades conferidas aos objetos do processo econômico, verdadeiras forças que sujeitam as pessoas ao domínio desse processo, são como que uma espécie de máscara para as relações sociais peculiares do capitalismo. Isto dá lugar à ilusões quanto a origem natural dessas forças. Mas a máscara não é ilusão. As aparências que mistificam e deturpam a percepção espontânea da ordem capitalista são reais: são formas sociais objetivas, que simultaneamente, são determinadas pelas relações subjacentes e as obscurecem. É assim que o capitalismo se apresenta: sob disfarce. Desse modo a realidade do trabalho social fica oculta por trás dos valores das mercadorias; assim também os salários ocultam a exploração, já que, embora sejam o equivalente apenas do valor da força de trabalho, parecem ser um equivalente do maior valor que a força de trabalho em ação cria. O que na verdade é social aparece como natural; uma relação que é de exploração parece ser uma relação justa. Cabe à teoria descobrir o conteúdo essencial oculto em cada forma manifesta".

como modificar, somos submetidos às regras escolares". Isto é, os professores estão submetidos a um produto de suas relações que escapam de suas mãos. As relações envolvidas nos procedimentos de avaliação são relações entre os sujeitos do processo educativo — professor-aluno —, porém elas assumem uma forma de ser que mais se parece com relação entre conceitos e notas. Opera-se abstratamente com as notas, de tal modo que os professores entregam aos setores administrativos da escola a obtenção de médias finais, que são os instrumentos de aprovação ou de reprovação do estudante. Ou seja, os professores entregam a outro os resultados do seu trabalho para que sejam manipulados independentemente das relações humanas, entre professor e aluno, que os constituíram.

Torna-se estranha a "objetividade" que adquirem os procedimentos de avaliação, quando um professor consegue aprovar ou reprovar um estudante em função de décimos de nota. A exemplo, um aluno pode ser reprovado com uma nota 5,8, quando o necessário para ser aprovado seria 6,0. Será que é possível obter tal nível de precisão na mensuração e qualificação da aprendizagem do aluno? Será que a avaliação, sendo o resultado de relações entre pessoas, não teria outras possibilidades além da simples e rígida média entre conceitos? Será que o professor, que acompanhou o aluno durante um período letivo, não estaria em melhores condições de qualificar sua aprendizagem do que o secretário que procede os cálculos das médias? Aqui estamos falando dos estudantes que são reprovados por décimos (que precisão de medida!), mas poderíamos lembrar

dos estudantes que obtêm resultados satisfatórios sem, também, possuírem as aprendizagens necessárias. O aluno que fez as provas e obteve notas altas, mesmo que não tenha aprendido, obterá obrigatoriamente médias satisfatórias. Na circunstância, não está sendo importante o modo como elas foram obtidas; importa a notas em si. Um aluno que colou, que pescou, que assinou um trabalho feito por colegas, obtém nota satisfatória, ainda que nada saiba e o professor fica atado as regras "objetivas" das notas. A reprovação ou a aprovação podem dar-se, em princípio, desvinculadas da realidade da aprendizagem.

Que é isso, senão a prática fetichizada da avaliação? Prática que revela uma teoria, cujo conteúdo, por si, é rejeitado pelos professores; contudo, praticado. Uma dissociação, pois! Ou seja; na prática da avaliação da aprendizagem escolar, apresenta-se um equívoco teórico, na medida em que no nível do discurso se chega a um tipo de compreensão, mas, no nível da prática, emerge um outro entendimento que se faz presente nas "entrelinhas" dessa mesma prática. É uma situação mais ou menos como se os professores não aceitassem os procedimentos da avaliação como eles são praticados, devido o seu significado, mas não conseguem fugir a sua força e ao seu poder mágicos.

Isto quer dizer que, no geral, a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo praticada como se ela existisse por si mesma, como se ela fosse uma entidade que pudesse propor e resolver os seus problemas por si mesma, como relações objetivas, independentes dos sujeitos e dos processos de ação

envolvidos. Essa afirmação se esclarece mais ainda quando percebemos e compreendemos o que ocorre com as operações que se fazem com a obtenção de menções, especialmente através da nota; com as configurações do modo de obter as médias; as operações com os símbolos numéricos como se eles fossem quantidades; a elaboração dos instrumentos de avaliação em desarticulação com o próprio processo de ensino; a utilização dos mecanismos de avaliação para outras finalidades que estão para além ou para além da aprendizagem (ameaças e castigos para o disciplinamento, por exemplo). São múltiplas as manifestações de que a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo utilizada de forma independente, parecendo, inclusive, estar contra os desejos explícitos dos professores e dos alunos. Aparentemente todos desejam a aprendizagem, o crescimento, o desenvolvimento dos educandos, servindo a avaliação, também, para isso. Porém, no cotidiano, não é o que vem acontecendo; a avaliação parece estar contra esses desejos explícitos. Ela emerge como tendo o seu mundo próprio, independente dos sujeitos que realizam o seu processo. Mais que isso: ela se impõe dessa forma a professores, alunos e sistema de ensino.

A modalidade de proceder em avaliação da aprendizagem na escola se transformou num *Habitus* do "ethos" escolar, que determina o modo de ser dos professores. Não são os sujeitos que tomam conta da avaliação, mas a avaliação que toma conta dos sujeitos. A avaliação da aprendizagem predomina como a senhora absoluta. Todos ficam mobilizados por ela, ao ponto da aprendizagem mesma --- com seus objetivos, conteúdos e métodos

— ficar obscurecida. O aspecto central do ensino se torna subsidiário e o subsidiário se torna central.

O fetiche assumiu o lugar da realidade a tal ponto que, nos estudos sobre procedimentos de avaliação, tem-se dado mais atenção ao aperfeiçoamento dos procedimentos para executar essa avaliação, que está aí, do que aos fundamentos propriamente ditos da avaliação. Os livros de medidas educacionais estão voltados para desenvolver e sofisticar procedimentos dentro do próprio círculo dos atuais procedimentos, porém pouco, ou quase nada, tem feito, para olhar a sua prática com uma "virada de pescoço". Parece que os cientistas da docimologia tem dificuldade para dar uma "torcida de pescoço", tendo em vista ver o objeto da avaliação a partir de um outro ângulo. O fetiche não só se impõe ao nível da prática, mas tem força suficiente para direcionar estudos e pesquisas. O fetiche cega e, por isso, domina.

Coisa semelhante ocorre na prática escolar com as modificações que os administradores escolares introduzem nos procedimentos de avaliação dos estabelecimentos sob suas responsabilidades. Modificam-se e sofisticam-se os modos de obter a média, ponderando mais uma do que outra menção, substituindo um período de provas marcado previamente por provas espalhadas no decorrer do semestre, discutindo as relações entre professores e coordenação pedagógica no que se refere aos procedimentos de avaliação, etc... Nesse processo, ocorre um engano: supõe-se que se está trabalhando sobre o essencial da avaliação da aprendizagem e, no entanto, se está operando sobre

os aspectos fetichizados dela, desde que se está atuando sobre o padrão existente e este está calçado numa prática descolada do real.

Isto nos demonstra a força que tem o fetiche de produzir e conduzir ações dentro do seu âmbito, sem que se questione os seus fundamentos.

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem escolar faz a mediação de uma concepção pedagógica, escondendo sob si o real sentido com o qual é praticada. É praticada na perspectiva do disciplinamento, mas parece que é no sentido pedagógico; está sendo praticada a favor da seletividade, mas parece estar sendo a favor da promoção do educando; está sendo praticada com base em fatores externos ao processo ensino e aprendizagem dos conteúdos essenciais, mas parece estar sendo a favor do ensino, da aprendizagem e do crescimento do educando. A ilusão se faz realidade⁵³.

6. Consequências da atual prática da avaliação da aprendizagem na escola brasileira

A avaliação da aprendizagem escolar praticada em nossa escola possui estratégias e modalidades próprias de ação, pelas quais processa uma administração do poder no nível micro,

⁵³ Octávio Ianni diz que "a consciência social, ao mesmo tempo, exprime e constitui a realidade" (*Dialética e Capitalismo*, Petrópolis, Vozes, 1988, 3a. edição, p. 39). De fato um fetiche expressa a consciência social reificada, assim como, por seu papel, passa a constituir a própria realidade. Deste modo, a ilusão se faz realidade.

cimentando os modos do poder da sociedade como um todo. As consequências que elencamos a seguir decorrem de uma prática de esquadramento e operação com estratégias que quase nunca se manifestam articuladas com as manipulações do poder. Na aparência, são atos pedagógicos; na essência, além de atos pedagógicos, são atos de poder, que marcam o caráter de crianças e jovens, cimentando um modo social de ser.

A avaliação da aprendizagem escolar fetichizada, que se manifesta pelo uso quase que exclusivo da verificação ao invés da avaliação, pelo uso classificatório dos resultados ao invés do seu uso diagnóstico, pela elaboração e utilização de instrumentos desvinculados dos conteúdos de ensino e processos de ensino, pelo uso da nota descolada da real aprendizagem do educando, pela burocratização exacerbada dos procedimentos de avaliação, traz consequências para os componentes da prática educativa que poderiam ser classificadas de: psicológicas, pedagógicas e sociológicas.

Do ponto de vista psicológico, o uso dos atuais procedimentos de avaliação da aprendizagem escolar, feito sob a forma de atividade intermitente, conduz alunos, professores e o próprio sistema de ensino a assumirem como "natural" certos modos de ação, que, por si, não são naturais, mas construídos pela prática diuturna no processo educativo escolar.

O uso intermitente de um determinado tipo de atividade gera, psicologicamente, uma conduta padronizada correspondente a essa atividade. Em síntese, um caráter. É pela atividade que o ser humano se constrói. O seu caráter distintivo é o ser



agente; e, como tal, na medida mesma em que age se constrói a si mesmo. Engels, como vimos, é cristalino ao discutir essa questão em sua análise sobre o papel do trabalho na construção do ser humano⁵⁴. O hábito é uma forma adquirida de agir, construída por uma ação intermitente e reiterada, conformando o ser humano, como uma segunda "natureza". Ou seja, chega a parecer que as condutas, psicologicamente adquiridas, pertencem ao ser humano como uma natureza. Ade-se tão "naturalmente" com esse padrão, que parece que pertence ao ser humano, desde sempre, de modo inato. O hábito é tão forte que não se consegue nem mesmo reconhecer que foi adquirido e que, por isso, pode ser modificado. Tudo o que se inicia no tempo tem uma duração e um fim.

O uso da avaliação, como vem sendo exercitada, em múltiplas ocasiões, na quase maioria das vezes, pode gerar (e gera) hábitos negativos, que repercutem na vida psicológica do educando e do educador. O educando aprende a se submeter sob a ameaça do educador e o educador aperfeiçoa o ato de usar a ameaça.

A observação mais geral que podemos fazer, refere-se ao fato de que todo educando, desde a pré-escola até a vida universitária, passa a centralizar sua atenção nos *meritos*, que garantem sua aprovação ou sua reprovação, que, na aparência, se refere somente à aprendizagem cognitiva, mas que, em profundidade, atua sobre múltiplos aspectos da sua vida.

⁵⁴ F. Engels em "Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem", em Karl Marx e Friedrich Engels, Obras Escolhidas, São, Paulo, Editora Alfa-ômega, vol 2, p., 267-280.

O professor é o representante do grupo social que aprova ou desaprova o educando em função do seu mérito. No caso, a avaliação da aprendizagem ultrapassa o mero julgamento da aprendizagem de conhecimentos, habilidades, hábitos, para atingir o nível da aprovação ou reprovação social.

No que se refere à aprendizagem escolar, os denominados melhores alunos são os mais aceitos e mais acariciados em seus egos, assim como mais equinchoados em atenção e cuidados. Os alunos denominados mais fracos, passam a ser os rejeitados e, por isso, nem sempre equinchoados com atenção e cuidados. Esses últimos, de fato, deveriam ser os mais cuidados, a fim de que pudessem ultrapassar suas dificuldades específicas na aprendizagem. No entanto, nem sempre --- ou quase nunca --- o são. É fácil ensinar quem é capaz de aprender, mas é difícil ensinar quem tem dificuldade para tanto. Lauro de Oliveria Lima, certa vez, expressou o seguinte: ser bom professor é conseguir ensinar quem tem dificuldade de aprender. Psicologicamente, em função dos méritos, os professores não levam muito a sério esta definição. Em função de pressões sociais, que tem por base o mérito, alunos e professores centram-se na aprovação ou reprovação e não na aprendizagem. Porém, a questão da aprovação/reprovação ultrapassa a relação professor/aluno na sala de aula e se estende para a vida social. Pela reiteração dessa conduta, o aluno pode formar (e, usualmente, forma) para si a imagem de um fracassado, conduta que, psicologicamente, pode descambar numa raiva permanentemente contida, por não "poder" rebelar-se, ou

numa atitude incorrigível de vítima: "não sou capaz; sou um fracasso sempre!"

Um segundo aspecto importante das consequências psicológicas negativas da avaliação da aprendizagem praticada hoje na escola é o desenvolvimento de uma conduta submissa por parte do educando. Praticamente o educando não tem como fugir à ação do professor, que já o ameaça, "naturalmente", com sua "presença de professor", por ser uma autoridade posta oficialmente, mas especialmente, não tem como fugir à "ação de professor", que exercita sua autoridade, ao longo do tempo, muitas vezes ou na maior parte das vezes, sem ter consciência dela.

O professor atua por longos períodos de tempo junto ao aluno, investido do papel de professor, mas também investido de sua própria personalidade, que inclui atos voluntariamente conscientes como atos cujas razões se encontram no seu mais recôndito inconsciente; inconsciente este também formado ao longo de suas experiências existenciais, bem ou mal sucedidas. O professor, na prática escolar, afinal é autoridade plena para proceder os julgamentos sobre o educando --- em primeira, segunda e... última instância. Os alunos sentem e admitem isso.

Tanto é assim, que nós, como atores externos a um determinado processo de ensino e aprendizagem, se desejarmos orientar um estudante por um caminho diverso daquele que orientou o seu próprio professor, ainda que trabalhemos com o mesmo conteúdo e que cheguemos aos mesmos resultados, não

teremos sucesso, devido ao fato de que o estudante se recusará a trilhar nossa orientação sob a seguinte alegação: "Meu professor ensinou de outra forma. Quero fazer como ele me ensinou. Não vai admitir que eu faça de outra modo. Quem vai ficar na pior sou eu". Predomina o medo e a consequente submissão à autoridade do professor. Autoridade, muitas vezes, exacerbada.

O sentimento do estudante, nesta circunstância, não está voltado para a aquisição dos conhecimentos e habilidades, com liberdade e criatividade, mas sim para a aquisição dos conhecimentos e habilidades em conformidade com os padrões propostos pelo professor. Essa conformação, reiteradamente exercitada, configura a forma de agir do educando, de modo rígido, tornando-se difícil sua superação. Ao longo do tempo, esta conduta se torna habitual; um modo do caráter do educando.

Existem os órgãos colegiados escolares (como o Conselho de Classe) que minoram os efeitos negativos da exacerbção da autoridade do professor no que se refere as questões de promoção, ou não, do educando de uma série para outra; mas, infelizmente, não tem o poder de minorar os efeitos negativos desse tipo de autoridade sobre a personalidade do aluno. Estes decorrem da ação cotidiana e intermitente do professor junto ao aluno e não de uma decisão eventual, no final de um período letivo, época em que se dá a reunião do denominado Conselho.

Os órgãos colegiados atuam para, supostamente, "reparar" uma injustiça da não-promoção do estudante, ou para

dirimir limites duvidosos de aprovação. Contudo, não há como, através de decisões administrativo-pedagógicas, reparar efeitos psicológicos, construídos ao longo do tempo. Uma "penada", no instante em que se reúne um órgão colegiado, não suprime uma construção produzida ao longo do tempo.

Os efeitos da conduta submissa incidem, a nosso ver, sobretudo em três pontos: a) centralização da atenção na promoção; b) aprendizagem e vivência do arbítrio, a partir da prática da avaliação; c) geração do medo e do incomodo proveniente do processo de avaliação, assim como aprofundamento de medos já implantados nos processos psicológicos do estudante, originários de outras experiências.

Quanto ao primeiro aspecto, O uso dos procedimentos de avaliação direcionados para a promoção, conduzem os alunos, ao longo do tempo, a estarem atentos às questões da promoção e não da aprendizagem. Torna-se um hábito trabalhar com este enfoque de atenção. O aluno não está preocupado se aprendeu ou não, importa ter obtido notas ou conceitos satisfatórios, pois que são eles que contam no momento da promoção. Podemos até dizer: "a nota (ou conceito) que promove, depende da aprendizagem satisfatória". Do ponto de vista lógico esta afirmação é coerente (é uma obviedade até), porém, do ponto de vista da realidade, pode não ser verdadeira; e, na maior parte das vezes, não o é. Se um aluno tiver obtido uma menção satisfatória, mesmo que ele não tenha aprendido suficientemente determinado conteúdo, ele se dá por satisfeito, pois que já obteve o que necessitava --- a nota para a aprovação.

Psicologicamente, aquilo que é o vital no processo de educação escolar fica secundarizado, e o que seria o secundário passa a ser o mais importante.

Isso é tão forte, que, muitas vezes, o aluno não possui os conhecimentos e habilidades suficientes para responder determinado questionamento presente nas arguições, mas ela "arriaca" a resposta, na perspectiva de que se acertar "de oitiva", ótimo; se não acertar, terá a oportunidade de discutir com o professor a concessão de "alguma coisa" (um "pontinho", dizem!) pelo "pouco" que pode ter acertado. Não é a aprendizagem que está em jogo nessa conduta, mas sim o "pontinho" para a aprovação. E o aluno que não "arriacar", pela consciência de não saber, poderá pagar essa conduta sadia com a reprovação. Parece que não há muito como fugir dela. O aluno se submete ao processo de promoção, para evitar consequências negativas. O professor age com esse padrão e o aluno se submete a ele.

No que toca ao segundo aspecto --- aprendizagem da violência do arbítrio ---, a aferição do aproveitamento escolar apresenta muitos elementos de arbítrio, como tivemos oportunidade de observar nos entendimentos expostos anteriormente. Isso conduz a que o estudante esteja sempre na expectativa da armadilha que será utilizada na próxima oportunidade de avaliação, que poderá ser previamente marcada, ou poderá vir de sopetão (os denominados testes relâmpagos --- o nome indica bastante bem o seu significado), assim como faz

com que esteja atento aos meios dos quais pode lançar mão em caso de necessidade.

Ou seja, na relação professor/aluno, em função do processo de avaliação, emerge, psicologicamente, um clima de prevenção. O professor prevenido contra os alunos, para apanhá-los pelo pé, e os alunos prevenidos contra o professor, na tentativa de "dar conta" do que possa vir pela frente. Esse fato revela um clima de antagonismo, onde cada um dos elementos do processo está atento ao modo de como poder atacar o outro e/ou como neutralizar os efeitos negativos da ação considerada adversária. Dessa forma desaparece o clima amoroso que deveria envolver o ato educativo. Ou seja, o educando, ao invés de desenvolver uma *ação educativa*, desenvolve uma forma de *reação* aos atos do professor. Com isso não se constrói uma personalidade sadia do ponto de vista da entrega à vida, mas sim um tipo de personalidade que está sempre pronta para desconfiar e reagir aquilo que acontece na vida. O clima amoroso, ao contrário, dinamiza os conflitos, que são próprios do processo educativo (o conflito estimula, dinamicamente, a passagem para uma nova atitude), possibilitando ao educando uma *forma integrada de agir*, ao invés de uma *forma fragmentária de reagir*.

Com isso, não estamos querendo dizer que só a prática da avaliação leva a essa conduta, nem que os sujeitos humanos não necessitam de aprender a reagir. Porém, a intermitência de estar sempre preparado para a reação é algo negativo na vida psicológica de cada um. O arbítrio exige atenção e cuidado e

acostuma-se a viver nesse clima, conformando um modo de viver nesse clima. Mais que isso, habitua-se a usar um arbítrio contra o outro, mas não a superá-los. O conflito é constitutivo do real de forma dinâmica e não de forma petrificada.

No que se refere ao terceiro aspecto mencionado --- geração do medo e do incômodo proveniente da avaliação ---, o medo da avaliação é um estado psicológico que nos acompanha pela vida a fora; sejamos crianças, jovens ou adultos, temos submeter-nos a processos de avaliação, sejam eles quais forem. Ao anúncio de proposição de avaliação de nossos atos pessoais, iniciamos a resistência. Durante a vida escolar inteira fomos submetidos ao tribunal da avaliação da aprendizagem, e ..., muitas vezes (ou, na quase totalidade das vezes), de forma ameaçadora e estressante. Os professores, com profusão, fazem uso da ameaça nos procedimentos da avaliação. Dizem eles:

- "Cuidado! A avaliação será muito difícil".

- "Comportem-se! Caso contrário, vocês verão o que ocorrerá no dia da prova".

- "Quem avisa, amigo é. Cuidem-se! Estou preparando uma prova que vai ser muito difícil".

- "Sou daqueles professores que dão nota 10 a Deus, 9 ao professor, Aos alunos..., de 0 para baixo".

- "Sou daqueles professores que gostam de reprovar. Cuidem-se!"

Essas e outras frases semelhantes, reiterativamente repetidas, fazem com que os alunos cheguem às situações de avaliação com o ânimo muito estressado, ansioso, amedrontado;

muitas vezes, até, com distúrbios neuro-vegetativos; sempre com respiração curta e insuficiente; às vezes, com sudores frias; outras vezes, com as axilas extremamente enxarçadas de suor. E com múltiplas outras manifestações bio-psicológicas. situação essa que impossibilita uma conduta aproximadamente normal do ser humano, fato que, por vezes, impede o educando, inclusive, de expressar com clareza o que sente, pensa, compreende e sabe.

A avaliação, que, constitutivamente, é um ato de diagnóstico, de compreensão e auto-compreensão, passa a ser um ato de tortura e, por isso mesmo, rejeitado. Temido mesmo! Muitas condutas reativas, muitas condutas rígidas, assim como muitas doenças somatizadas podem advir daí.

A ansiedade, os medos, a má respiração, a tensões abdominais decorrentes do medo, são alguns, entre muitos fatores, que preparam o corpo para a instalação das doenças fisiológicas. Esses fatores, além de tudo, limitam a criatividade. O medo do ridículo de uma experiência mal-sucedida (Como fazer ciência, se não houvesse a possibilidade da experiência mal-sucedida? Como viver temendo uma situação de insucesso, se essa é uma possibilidade real de nossa existência?) pode impedir o sujeito de arriscar-se na inventividade da vida, como também da ciência.

Evidentemente que, com isso, não estamos querendo afirmar que a avaliação da aprendizagem seja a causa de tudo isso, mas sim que ela tem um papel nesse processo. Ela reforça e reproduz condutas que estão postas na família e na sociedade; por isso, tem sua parte de contribuição. Importa não esquecer

que a vida escolar é marcada por inúmeros atos oficiais de avaliação. Provavelmente, a escola seja o espaço onde, durante a vida de um cidadão, mais se dêem atos oficiais de avaliação.

Atos de avaliação ocorrem intermitentemente na vida, mas atos oficiais de avaliação dão-se em maior número na escola; por isso, o papel que desempenham possui um lugar especial na constituição dos sentimentos que se fazem presentes nas crianças, nos jovens e em nós adultos nos momentos em que nos submetemos a procedimentos de avaliação, especialmente aqueles dos quais dependem encaminhamentos sociais de nossas vidas.

A prática da avaliação, por si, é um instrumento que deve auxiliar a auto-compreensão e a independência do sujeito. Hoje, ela não está cumprindo esse papel. Parece-nos que se torna urgente e importante dar-lhe uma nova direção.

Do ponto de vista pedagógico, a atual prática da avaliação na escola não tem cumprido o seu significativo papel de diagnosticar a situação em que se encontra o educando no seu processo de aprendizagem dos conteúdos escolares --- conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções ---, de tal forma que forneça, tanto ao professor como ao próprio aluno, condições de perceber o que efetivamente necessita de ser feito para a construção da aprendizagem.

Na medida em que se utiliza da avaliação como verificação e na medida em que, ao invés de diagnosticar, se classifica, essa prática pedagógica perde efetivamente o seu

verdadeiro significado de desenvolvimento da situação, de tal forma que possibilite decisões de encaminhamentos construtivos.

Essa consequência é negativa tanto para o sistema de ensino, para a atividade profissional do educador, como para o estudante. Evidentemente que para o sistema de ensino ela seria negativa, se ele estivesse interessado no desenvolvimento dos educandos, e, de todos os educandos. Porém, como o sistema está comprometido com a seletividade social, provavelmente, essa consequência pedagógica não lhe afeta tanto. Contudo, para o atual sistema de ensino, na medida em que está articulado com o atual modelo de sociedade, qualquer mudança na prática da avaliação, de classificatória para diagnóstica, será negativa, pois que estará posta a serviço de um propósito de recusa da seletividade.

Para o professor, essa consequência é bastante negativa, desde que está relacionada com o sucesso de sua atividade profissional. Uma atividade profissional, que não conduza a resultados bem sucedidos, propicia condições de frustração. Os professores, por vezes, até assumem, de forma mais ou menos habitual, um discurso que expresse uma certa "felicidade" com o insucesso do seu trabalho. Alguns chegam a afirmar que "professor que não reprova, não é bom professor". Um certo masoquismo. O masoquismo, todavia, é uma doença psicológica típica da frustração. Contudo, a consequência negativa não é só psicológica para o professor; ela tem também um significado social e político. Se o seu trabalho, por si mesmo, traz uma significação política, o seu insucesso

significa o comprometimento das consequências sociais benéficas de sua atividade, e, isso deve ser frustrante (psicológica e) politicamente.

Para o estudante, a consequência pedagógica negativa significa um descuido com sua aprendizagem satisfatória, assim como carência de auto-compreensão da situação em que está da aprendizagem, frente ao objetivo que se tenha.

Do ponto de vista sociológico, a atual prática da avaliação, com as consequências acima apontadas, compromete-se, de um lado, com a padronização das condutas dos educandos sob a égide da ameaça, do medo, da insegurança diante das decisões da autoridade, que pode ser (e, muitas vezes, é) arbitrária, reforçando a criação de seres incapazes de sentir, avaliar, decidir e agir por conta própria, quer na perspectiva do individual ou quer na da coletividade. Esse modo de ser interessa a esta sociedade, que tem o seu centro no conservadorismo. Nada melhor para o conservadorismo do que um bom medo, a partir do fetiche!

Além disso, esse modelo de avaliação, hoje implantado em nossas escolas, age contra a emancipação da maioria dos alunos, na medida em que não conduz ao encaminhamento da aprendizagem satisfatória, senão de todos os alunos, ao menos de sua maioria. A avaliação classificatória não oferece o suporte para o dinamismo da aprendizagem, mas sim para sua limitação.

Isso, aliás, é muito compatível com o nosso modelo de sociedade que não deseja nem propicia mecanismos de mobilidade social; ao contrário, cria e utiliza-se, cada vez com mais per-

fação, de mecanismos que sirvam à conservação e à dominação das maiorias populacionais.

A avaliação da aprendizagem, conduzida pelos processos de discriminação, da forma como tem sido descrita e orientada pelos autores de *Medidas Educacionais* e da forma como tem sido praticada na escola, está posta em consonância com os processos de seletividade social. A argumentação, para tanto, se assenta no fato de que, usualmente, uma população, a partir de suas diversas características, se distribui segundo uma "curva normal de distribuição" e que, também, a aprendizagem dos alunos se distribui desta forma; ou seja, previamente se define que um percentual de estudantes obterá resultados inferiores, um outro percentual resultados regulares e um terceiro terá resultados satisfatórios.

Isto quer dizer, que a prática educativa nunca poderá fugir aos processos de seletividade, mesmo dentro do seu específico contexto de atuação, pois que os alunos já estão destinados a distribuir-se, em termos de aprendizagem, segundo os parâmetros de uma curva normal. Assim sendo, seria impossível utilizar-se do ensino para superar, pelo menos dentro do processo educativo escolar, a seletividade. Assim seria impossível a obtenção de resultados de aprendizagem que se distribuíssem numa curva estatística em J (jota), ou seja, situação de aprendizagem na qual a maioria ou a totalidade dos alunos obteriam resultados satisfatórios. Um ensino satisfatório para todos seria sempre uma miragem. De fato, teríamos que admitir que a única saída para os educadores e

para o sistema de ensino é a seletividade na aprendizagem que, por sua vez, expressa a seletividade social.

Certamente que uma avaliação, conduzida de forma adequada, não produzirá, por si, uma sociedade menos conservadora que esta, porém, será uma mediação a mais no processo de construção de uma sociedade que esteja a serviço das necessidades de todos os seres humanos.

Sociológica e politicamente, então, a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar situa-se como mais uma das mediações do modelo de sociedade onde ela se situa. Não sendo, evidentemente, uma razão de última instância, ela se situa entre as múltiplas mediações que asseguram a conservação da sociedade. Mas, nem por isso, deve continuar sendo tratada e utilizada como tem sido até o presente momento. Há que se pensar e se agir numa direção bem diversa desta. É preciso, romper a barreira do fetiche, se se deseja um outro modo de usar a avaliação da aprendizagem, como mediação de uma concepção e de uma prática pedagógica que estejam a serviço do ser humano, na dinâmica de suas relações com a natureza e a sociedade.

O círculo do fetiche é uma câmara sem saída. Para desenvolver uma outra forma de ação, é preciso rompê-lo.

7. Concluindo este ensaio

Em conclusão, podemos dizer que as estratégias da prática da avaliação da aprendizagem na escola brasileira definem um "espaço" na relação pedagógica e cumprem o seu papel na administração do poder no nível micro dessa relação, atuando aversiva e disciplinadoramente para a formação de um caráter que seja predominantemente submisso. A avaliação da aprendizagem em nossa prática escolar tem heranças predominantes da pedagogia tradicional, em função de suas propostas ainda servirem aos interesses presentes em nossa sociedade. Como observou Libâneo, em citação do início deste capítulo, a avaliação da aprendizagem tem sido, de todos os componentes do processo pedagógico escolar, o mais resistente a mudanças. Não por acaso. A prática da avaliação da aprendizagem na escola de hoje, e ao longo de nosso país, revela-se formalista, burocratizada, autoritária, fetichizada, e, por isso mesmo, muito útil à sociedade em que vivemos, constituída predominantemente por relações sociais autoritárias.

Por enquanto, é a *senda que percorremos e ... ainda estamos a percorrer.*

BIBLIOGRAFIA

1. Bibliografia específica...

BAQUERO, Goderado, *Testes Psicométricos e Projetivos: esquemas para construção e análise de avaliação*, São Paulo, Edições Loyola, 1968.

BASTOS, Lília Bastos, PAIXÃO, Lyra, MESSICK, Rosemary Grêves, *Avaliação Educacional: planejamento, análise dos dados, determinação de custos*, Petrópolis, Editora Vozes, 1977.

-----, *Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas*, Petrópolis, Editora Vozes, 1978.

BOURDIEU, Pierre, *Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1974, p.203-230.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Claude, *A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino*, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1975.

BLOOM, Benjamin S. e outros, *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo*, Porto Alegre, Editora Globo, 1973.

-----, *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*, Porto Alegre, Editora Globo, 1972.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MANDAU, J. F., *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1983.

CHADWICK, C. B., ROJAS, A. M., *Tecnologia Educacional e Desenvolvimento Curricular*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1980.

CHATEAU, Jean, *Os Grandes Pedagogistas*, Companhia Editora Nacional, 1978.

COMÊNIO, Hoão Amós, *Didáctica Magna*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

-----, *Leges Scholae Bene rdinatae*, tradução de Giuliana Limiti, sob o título "Norme per un buon ordinamento delle scuole", publicado em *Studi e Testi Comeniani*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1965, p. 47-107.

DEMO, Pedro, *Avaliação Qualitativa*, São Paulo, Cortez Editora, 1987.

DEPRESBITERIS, Léa, *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem, dos fundamentos a uma proposta inovadora*, São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1989.

DEWEY, John, *Educação e Vida*, São Paulo, Edições Melhoramentos, s/d, 7a. edição.

-----, *Como Pensamos*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959, 3a edição.

-----, *Democracia e Educação*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959.

-----, *Experiência e Educação*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1976, 2a. edição.

FRANCA, Leonel, *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1952. Este livro contém a tradução de *Ratio Studiorum*.

FOUCAULT, Michel, *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979, 2a. ed.

-----, *Vigiar e Punir*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1989, 7a. edição.

-----, *História da Sexualidade: a vontade de saber*, vol I, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1990.

FOULQUIÉ, Paul, *As Escolas Novas*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1952.

FRITZSCH, Theodor, *Juan Frederico Herbart*, Buenos Aires, Editorial Labor, 1932.

GRONLUND, Norman E., *Elaboração de Testes de Aproveitamento Escolar*, São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1974.

-----, *Elaboração de Testes para o Ensino*, Livraria Pioneira Editora, 1979.

-----, *Sistema de Notas na Avaliação do Ensino*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1979.

HERBART, J. F., *Pedagogia General: derivada del fin de la educación*, Madrid, Ediciones de la Lectura, s/d.

HOUSE, Ernest R., Assumptions Underlying Evaluation Models. In George Madaus, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam, *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation*, Boston, Kluwer Nijhoff Publishing, 1983, p. 45-64.

LENUAL, Helena Lubienška de, *A Educação do Homem Consciente*, São Paulo, Editora Flamboyant, s/d.

-----, *A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São paulo, 1984 (Tese de Mestrado).

LIMA, Lauro de Oliveira, Como Utilizar os Instrumentos de Verificação do Rendimento Escolar. In *Escola Secundária Moderna: Organização, Métodos e Processos*, Petrópolis, Editora Vozes, 1973, 10a. edição, p. 595-638.

LOURENÇO FILHO, M. E., *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, São Paulo, Editora Melhoramentos, s/d, 7a. edição.

LUCKESI, Cipriano Carlos, Avaliação Educacional: Pressupostos Conceituais. In *Tecnologia Educacional*, (24):5-8, 1978.

-----, Avaliação: Otimização do Autoritarismo. In *Equívocos Teóricos na Prática Educacional*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983, p. 44-52.

-----, Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In *Tecnologia Educacional*, (61):6-15, 1984.

-----, Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação. In *Tecnologia Educacional*, (65): 6-16, 1985.

-----, Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? In *IDÉIAS 8: a construção do projeto de ensino e a avaliação*, São Paulo, FDE, 1990, p.71-80.

-----, Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In *IDÉIAS 8: a construção do projeto de ensino e a avaliação*, São Paulo, FDE, 1990, p. 133-144.

- , *Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino*. In *Prática docente e Avaliação*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Série Estudos e Pesquisas, no. 44, p. 33-54.
- LUZURIAGA, Lorenzo, *Antologia de Herbart*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1946.
- MADAUS, George f., SCRIVEN, Michael, STUFFEBEAM, Daniel L., *Program Evaluation: a historical overview*. IN *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, 1983, p. 3-22.
- MONTESSORI, Maria, *Método da Pedagogia Científica*, Salvador, Bahia, Oficinas Gráficas d' "a Lufa", 1934.
- , *El Metodo de la Pedagogia Científica*, Barcelona, Casa Editorial Araluze, 1937.
- , *A Criança*, Lisboa, Portugalíia Editora, s/d.
- , *Manual Practico del Metodo*, Barcelona, Casa Editorial Araluze, 1939.
- NOLL, Victor H., *Introdução às Medidas Educacionais*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1975.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e, *Perspectivas da Tecnologia Educacional*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1977.
- PERFROM NETO, S., *Tecnologia da Educação e Comunicação de Massa*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1976.
- POPHAM, W. James, *Avaliação Educacional*, Porto Alegre, Editora Globo, 1983.
- REICH, Wilhem, *Análise do Caráter*, São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1989.
- , *Psicologia de Massas do Facismo*, São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1972.
- SANTOS, Wladimir dos, *Mensuração e Avaliação: significados, funções e diretrizes*, PUC, São Paulo, 1978 (Tese de Mestrado).
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian, *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1o. Grau: legislação, teoria e prática*, PUC, São Paulo, 1986, vol. I e II (Tese de Mestrado).
- TYLER, Ralph W., *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, Porto Alegre, Editora Globo, 1974.

-----, A Rationale for Program Evaluation. In George Madaus, Michael Scriven, Danile Stufflebeam, *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, 1988, p.67-78.

VIANNA, Heraldo Marelím, *Testes em Educação*, São Paulo, Ibrasa, 1973.

-----, *Introdução à Avaliação Educacional*, São Paulo, 1989.

2. Bibliografia Geral.

ANÍSIO, Mons. Pedro, *Tratado de Pedagogia*, Rio de Janeiro, Liv. Civilização Brasileira, 1934.

-----, *Compêndio de Pedagogia Experimental*, Rio de Janeiro, Empresa Gráfica ADC Ltda, 1937.

AGUAYO, A. M., *Filosofia da Educação e Novas Orientações da Educação*, São Paulo, Livraria Acadêmico, 1939.

-----, *Didática da Escola Nova*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1956, 10a. edição.

APLE, Michael W., "O Formato Curricular e o Controle Técnico: construindo o indivíduo possessivo", em *Ensino e Realidades: análise e reflexão*, organizado por Maria das Graças Furtado Feldens e Maria Estela del Pai Franco, Editora da Universidade do Rio Grande do Sul, 1986, 222-244.

BARTOLOMEIS, Francesco de, *Avaliação e Orientação: objetivos, instrumentos e métodos*, Lisboa, Livros Horizontes, 1981.

BONFIM, Manuel, *Lições de Pedagogia*, Rio de Janeiro, Liv. Francisco Alves, 1920, 2a. edição.

BRITO, Márcia Regina Ferreira de, *Uma Análise Fenomenológica da Avaliação*, São Paulo, PUC, 1984 (Tese de Doutorado)

CHARLOT, Bernad, *A Mistificação Pedagógica*, Rio de Janeiro, Ediotrea Guanabara, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil, *Educação e contradiçãoLN*, São Paulo, Cortes Editora e Autores Associados, 1985.

- DANILOV, M. A. e SKATKIN, *Didáctica de la Escuela Media*, Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston, *Tratado das Ciências Pedagógicas*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.
- EBY, Frederick, *História da Moderna Educação: Teoria, Organização e Práticas Educacionais (séc. XVI-séc XX)*, Porto Alegre, Editora Globo, 1970.
- FREIRE, Ana Maria Araújo, *Analfabetismo no Brasil*, São Paulo, Cortes Editora/ INEP, 1989.
- KLINGBERG, Lothar, *Introducción a la Didáctica General*, Havana, Editorial Pueblo y Educación, s/d.
- LARROYO, Francisco, *História Geral da Pedagogia*, São Paulo, Editora Mestre Jou, 1974.
- LEIF J. e RUSTIN, G., *Pedagogia Geral: pelo estudo das doutrinas pedagógicas*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1960.
- LIBÂNEO, José Carlos, *Fundamentos Teóricos e Práticos da Prática Docente --- estudo introdutório sobre pedagogia e didática*, PUC, São Paulo, 1990 (Tese de Doutorado).
- , *Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo, Edições Loyola, 1985.
- LUDKE, Hermengarda, MEDIANO, Zélia D., *O Processo de Avaliação Dentro da Escola*, Rio de Janeiro, PUC, 1989 (Relatório de Pesquisa).
- LUZURIAGA, Lorenzo, *A História da Educação e da Pedagogia*, São Paulo, companhia Editora Nacional, 1980, 12a. edição.
- MAGER, Robert F., *Objetivos para o Ensino Efetivo*, Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, 1971.
- MANACORDA, Mario Alighiero, *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, São Paulo, Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1989.
- MARX, Karl, *O Capital*, Rio de Janeiro, Liv. Civilização Brasileira, Livro I, vol I.
- MONROE, Paul, *História da Educação*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979, 14a edição.
- PADES/UFRGS/PROGRAD, *Avaliação da Aprendizagem: enfoques teóricos*, Porto Alegre, Editora da Universidade, 1983.

PALÁCIOS, Jesús, *La Cuestión Escolar*, Barcelona, Editorial Laia, 1984, 2a. edição.

PINTO, Alvaro Viera, *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979, 2a edição.

PONCE, Anibal, *Educação e Luta de Classes*, São Paulo, Cortez Editora, 1985, 5a edição.

ROSA, Maria da Glória de, *História da Educação Através de Textos*, São Paulo, Editora Cultrix, 1982.

SAVIANI, Dermeval, *Escola e Democracia*, São Paulo, Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1989, 22a edição.

SCIACCA, Michele Frederico, *O Problema da Educação*, São Paulo, Editora Herder, 1966.