

PEDAGOGIA POR OBJECTIVOS/PEDAGOGIA COM OBJECTIVOS¹

"Começai por melhor estudar os vossos alunos porque, seguramente, não os conheceis"

J. J. Rousseau

"Dizeis que é necessário conhecer a criança para a instruir. Eu diria antes que é necessário instruí-la para a conhecer"

Alain

§ 1. Razões do sucesso da Pedagogia por objectivos

Confrontado com estruturações sociais em rápida transformação e surpreendentes novidades técnico-civilizacionais (índice crescentes de escolarização, pulverização da função educativa, invasão dos mass media, etc.), atravessado por agudos conflitos ideológicos e situado face à diversidade e heterogeneidade das incipientes aquisições das Ciências Humanas, o pensamento pedagógico tende hoje a recalcar a sua origem e vocação filosóficas e a procurar, ávida e desesperadamente, constituir-se como discurso que responda, de forma integrada, a todos os reptos que a nossa modernidade lhe coloca.

Tal discurso não se pretende apenas integrador mas visa igualmente constituir-se como novo. Em conflito consigo próprio e com a sua história, encontra-se eivado de oposições, em grande parte desencadeadas por essa sua mesma situação conflitual. Aquém e além fronteiras são manifestas, por um lado, a vontade de instauração de novos valores e práticas pedagógicas e, por outro, a recusa, muitas vezes em bloco, dos valores e práticas tradicionais. Recusa que, quase sempre, se realiza sem o empenhamento crítico necessário para que a crítica possa ser algo mais do que a pura e simples rejeição.

É neste contexto que nos parece dever ser compreendido o sucesso com que, entre nós, e sob a égide da peculiar vertente estrangeirista que nos caracteriza, tem vindo a ser adoptada a chamada *Pedagogia por objectivos*. Conjunto de princípios metodológicos mais ou menos precisos e de técnicas pedagógicas mais ou menos rígidas, a pedagogia por objectivos inspira-se em trabalhos de pedagogos norte-americanos dos anos 50 (Tyler e Bloom) que conheceram posteriores desenvolvimentos, quer nos Estados Unidos, quer na Europa, de entre os quais se

¹ Com algumas alterações, este trabalho constituiu o texto de uma comunicação apresentada ao encontro nacional sobre "Pedagogia por objectivos" promovido pelo Instituto Piaget em Lisboa nos dias 7, 8 e 9 de Fevereiro de 1983.

referem, como mais conhecidos entre nós, os trabalhos de Mager, Vandeveld, Krathwohl e Landsheere².

Embora sejam já numerosas e mesmo antigas as tomadas de posição crítica³, o sucesso e vulgarização da pedagogia por objectivos não se tem restringido aos limites das nossas fronteiras. Segundo Hameline, tal sucesso fica a dever-se, por um lado, à esperança de aí se encontrar uma alternativa para o contraditório campo da pedagogia após o fracasso das correntes directivas e não-directivas e face à ameaça da possível revolução técnica que se avizinha e, por outro lado, à invasão do discurso industrial e gestor no campo educativo; a pedagogia por objectivos seria um modelo pedagógico pedido por empréstimo aos gestores e à sua lógica de planificação, rentabilização e economia de projectos, meios, recursos e produtos. Em ambos os casos, gestão e educação, o objectivo seria o mesmo: racionalização dos meios e dos fins e controlo dos factores aleatórios do acaso⁴. Teremos adiante oportunidade de, pela nossa parte, propor ainda uma outra razão do sucesso da pedagogia por objectivos.

§ 2. Pedagogia por objectivos: Técnica ou Pedagogia

Embora intitulando-se por *pedagogia* por objectivos, o conjunto de princípios e técnicas que por tal vulgarmente se designa, apresenta-se como mero e neutro instrumento à disposição de todos os professores e podendo ser por estes adaptado às suas diversas concepções pedagógicas, isto é, como isento de valores ideológicos, concepções psicopedagógicas ou opções éticas fundamentais. Tratar-se-ia, muito simplesmente, de um conjunto de processos que visam facilitar e clarificar as tarefas de planificação, execução e avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

É neste sentido que Hameline veementemente recusa à pedagogia por objectivos o estatuto de uma *pedagogia* e a prefere definir como uma “*tecnologia* das actividades educativas (...) que reagrupa, num conjunto racional, uma panóplia de meios que permitam obter um produto determinado (aquisição de conhecimentos e competências), otimizando os recursos e as condicionantes mobilizadas por essa produção”⁵.

No entanto, apresentando-se apenas como meio, método ou instrumento, a pedagogia por objectivos e os seus defensores ignoram que, como mostrou

²Para uma detalhada informação sobre esses inúmeros desenvolvimentos, Cf. V. e G. Landsheere, Definir os objectivos da educação, trad. port., de M. Helena Albarran, Lisboa: Moraes (col. Psicologia e pedagogia), 1977.

³ Sobre este assunto, Cf. Landsheere, op.cit., pp. 303-306 e também os n.ºs. 148/149 de Novembro de 1976 dos conhecidos e influentes Cahiers pédagogiques.

⁴ Cf. D. Hameline, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris: ESF, 1979: 28-31.

⁵ Hameline, op.cit., p. 27 (sublinhados nossos). Cf. também ibid, p. 31 .

McLuhan⁶, o meio é (a) mensagem, esquecem que um método é muitas vezes criador do seu próprio objecto e se encontra sempre com ele dialecticamente articulado (veja-se a História de qualquer ciência, por exemplo, a Psicologia, onde ainda hoje se demarcam nitidamente diversas concepções metodológicas e suas correspondentes determinações ao nível do objecto de investigação) e que todo o instrumento, para usar a feliz expressão de Bachelard, é uma teoria materializada⁷. O que, no caso particular da pedagogia e utilizando agora categorias linguísticas, equivale a reconhecer que o modo como se diz também diz⁸.

Por esta ordem de razões é impossível aceitar-se a legitimidade, ou sequer a possibilidade, de uma qualquer tecnologia que se ofereça como transparente e neutra. Tal ideal de transparência repousa na ilusão da neutralidade possível dos lugares, dos discursos e dos saberes e resulta do esquecimento, recalçamento ou desejo de ocultação dos pressupostos e valores próprios de qualquer proposta educativa⁹.

Enquanto professores, cabe-nos reflectir seriamente sobre o valor de todas as tecnologias e metodologias que nos são propostas e reclamar o direito - e o dever - de nos não limitarmos a aplicá-las sem termos previamente procurado explicitar as opções pedagógicas e os valores nelas necessariamente implícitos.

Nesse sentido interrogaremos aqui a pedagogia por objectivos. Antes porém, iremos enunciar, de forma breve e sucinta, aqueles que nos parecem ser os seus preceitos fundamentais. Procuraremos atender, não só à fidelidade e especificidade das clássicas e já divergentes posições dos autores atrás referidos, mas também à generalidade das práticas mais difundidas no nosso país.

§ 3. Caracterização sumária da Pedagogia por objectivos

1º - Se a definição das grandes *finalidades* do ensino é de natureza política e conjuntural e se a definição dos *objectivos gerais* de cada disciplina é da responsabilidade do Ministério da Educação através das equipas responsáveis pela elaboração dos programas das várias disciplinas, cabe ao professor, face à realidade concreta dos seus alunos, definir *objectivos específicos* que precisem e clarifiquem os objectivos gerais programáticos.

⁶ Cf. McLuhan, M., Pour comprendre les média, trad. franc. de Jean Paré, Paris: Mame/Seuil, col. Points, 1968.

⁷ Cf. G. Bachelard, Le nouvel Esprit Scientifique, Paris: PUF, 1978, p. 16.

⁸ Como nota Fernando Gil num importante e infelizmente pouco estudado trabalho (pelo menos por aqueles que, entre nós, se dedicam aos estudos de carácter pedagógico), "Para uma Teoria do Ensino", Raiz e utopia, n.ºs. 9/10, pp. 150-189, o próprio professor é já um meio e uma técnica de ensino.

⁹ Sobre a questão da impossível neutralidade, veja-se o interessante artigo de Jacques Derrida, "Onde começa e como acaba um corpo docente", in Políticas de filosofia, colectânea de textos reunidos por D. Grisoni, trad. port. de José Saramago, Lisboa: Moraes (col. Temas e problemas), 1977, pp. 47-69.

2º - Tal *especificação* consiste numa *operacionalização* dos objectivos gerais, isto é, na sua *tradução comportamental*: o professor deverá definir os comportamentos observáveis que o aluno deverá manifestar para que se possa considerar ter atingido os objectivos gerais. Não se trata portanto de definir o comportamento do professor mas sim de estabelecer *o comportamento que o aluno deve exhibir no fim do processo de ensino/aprendizagem*, donde decorre que o objectivo comportamental deve ser definido em termos do produto e não do processo de aprendizagem.

3º - A definição comportamental do objectivo específico deve ser o mais *clara, precisa, inequívoca, detalhada e exhaustiva* possível pois que é também sua função dar a conhecer aos alunos o que deles se espera, “sem ambiguidades nem mistérios”¹⁰. É assim que, por exemplo, Mager, considera que quanto mais numerosas forem as suas formulações, mais probabilidades terão as intenções do professor de serem compreendidas pelos alunos¹¹. Para facilitar esta tarefa, têm vindo a ser constituídas várias taxinomias ou categorizações de todos os possíveis produtos da aprendizagem, devidamente seriados e hierarquizados.

4º - A definição dos objectivos comportamentais deverá ser *prévia* à determinação dos métodos e à previsão das actividades de ensino/aprendizagem pois constitui a base da sua preparação. Só conhecendo-se claramente as modificações pretendidas no comportamento dos alunos, se poderão escolher as estratégias adequadas à sua aprendizagem. Como diz Landsheere, “não baste prever o que o mestre vai fazer, (...) é também necessário saber claramente aquilo que os alunos terão oportunidade de aprender e, portanto, de fazer”¹².

5º - Só a definição de objectivos comportamentais permite *avaliar* com segurança, tanto os processos de trabalho do professor, como os progressos e dificuldades dos alunos (avaliação formativa) como ainda, e em termos de resultado, fornece os critérios indispensáveis a uma avaliação sumativa com o desejável grau de fidelidade.

Em síntese, a *Pedagogia por objectivos* desenvolve-se em três momentos fundamentais segundo o esquema:

¹⁰ Landsheere, *op.cit.*, p. 23.

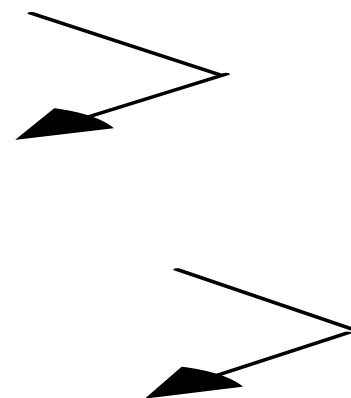
¹¹ Cf., Mager, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, trad. frac., Paris: Gauthier Villars, 1971, p. 4.

¹² Landsheere, *op.cit.*, p. 23.

Estabelecimento
do objectivo
comportamental

Estabelecimento das situações
de ensino/aprendizagem que
permitam a aquisição, pelo
aluno, do comportamento
correspondente

Testagem da aquisição,
pelo aluno, desse
comportamento (13)



Na coerência deste modelo no qual, como vimos, cada momento cria condições ao desenvolvimento do seguinte, tudo se encaminha para a avaliação. A este respeito, é interessante recordar o facto significativo de os trabalhos pioneiros de Bloom terem tido, como finalidade imediata, a avaliação em geral e, em particular, a construção de provas de exame e testes. Como o próprio Bloom afirma na introdução da sua Taxinomia, o seu objectivo inicial era apenas o de procurar construir um instrumento que ajudasse os examinadores a variarem o registo das suas perguntas¹⁴. Do simbolismo deste acto inaugural era já talvez possível retirar a consideração de que o grande “pecado” da pedagogia por objectivos é ter como seu grande objectivo a avaliação objectiva¹⁵. Como veremos, tal consideração não é contudo meramente accidental ou episódica. Ao contrário, ela decorre da lógica interna do próprio sistema e seus pressupostos.

§ 4. Pedagogia por objectivos e aprendizagem

Directa e reclamadamente influenciada pela psicologia skineriana, a pedagogia por objectivos assenta na *concepção de aprendizagem* característica dessa corrente psicológica.

Ao proceder à determinação analítica dos comportamentos terminais, ao estabelecimento das situações que permitam a aquisições desses comportamentos e à verificação da sua aquisição, a pedagogia por objectivos está a pensar a aprendizagem sob a categoria da *adaptação* e a defini-la como modificação do comportamento, isto é, como aquisição de novos comportamentos em função da

¹³ Para uma detalhada informação sobre o que se entende por Pedagogia por Objectivos no nosso sistema de ensino, Cf. "Objectivos educacionais e avaliação escolar", módulo nº 1 in Boletim Informativo, Ministério da Educação e Ciência, nºs. 4, 5 e 6, Lisboa, Outubro de 1980.

¹⁴ Cf. B. Bloom e outros, Taxinomia dos objectivos educacionais, trad. Bras., de Flávia Maria Sant' Anna, Porto Alegre: Globo, 1979, vol. I, Domínio cognitivo, pp. 3-4.

¹⁵ Sobre este assunto, cf. também Landsheere, op.cit., pp. 89-91.

adaptação a mudanças de situação e pelo estabelecimento de relações estáveis entre conjuntos de estímulos e conjuntos de respostas.

Ora, esta concepção de aprendizagem determina e, simultaneamente, é determinada por uma *metodologia de investigação* que se organizam em torno dos três *princípios* seguintes:

1) é possível e legítimo decompor os mais complexos actos de aprendizagem nos seus elementos mais simples – os mecanismos de condicionamento,

2) a aquisição progressiva e ordenada dessas unidades de comportamento permite, simultaneamente, explicar e reconduzir à unidade do todo,

3) as variáveis relativas ao sujeito que aprende (organísmicas, motivacionais, etc.) e ao contexto da aprendizagem (relação professor/aluno, por exemplo), ou são afastadas como não pertinentes, ou consideradas exteriores ao processo de aprendizagem.

Sem pretendermos aqui discutir o alcance psicológico destes enunciados (que, como se sabe, são discutidos e discutíveis no interior da própria Psicologia e no quadro das suas diversas correntes¹⁶) mas apenas salientar as suas consequências pedagógicas, queremos chamar a atenção para o facto de, tais consequências, terem sido já, e de forma inequívoca, claramente retiradas. Referir-mo-nos ao *Ensino Programado*, de que Skinner é o "pai" reclamado¹⁷ e que consiste na coerente e directa aplicação, ao campo da pedagogia, da teoria skinneriana da aprendizagem bem como dos seus princípios metodológicos.

Pela sua parte, a pedagogia por objectivos, embora igualmente tributária do comportamentalismo skinneriano e da sua correspondente concepção de aprendizagem, vai demarcar-se do ensino programado fazendo uma utilização menos ortodoxa e, em certos casos, mesmo híbrida ou contraditória, dos três princípios metodológicos atrás referidos.

É assim que, *relativamente ao 1º princípio* (é possível e legítimo decompor os mais complexos actos de aprendizagem nos seus elementos mais simples), a operacionalização dos objectivos gerais, se, por um lado, se insere na lógica analítica e atomizante da decomposição do complexo nos seus elementos simples, por outro lado, introduz, um desvio "mentalista"¹⁸ relativamente ao comportamentalismo escrito com que, no ensino programado, se procede à construção do programa e à

¹⁶ Vejam-se, por exemplo, no interior do próprio mecanismo psicológico, as teorias da contiguidade de Guthrie, a teoria do reforço de Hull, a teoria da orientação de Toulman e, no exterior desse mecanismo, a teoria gualtista de Köhler e as diversas teorias de inspiração cognitivista.

¹⁷ Cf. por exemplo, M. Montmollin, *O ensino programado*, trad. port. de Nicolau Raposo, Coimbra: Almedina, Coimbra, 1973.

¹⁸ É este justamente o sentido da crítica frequentemente formulada pelos behavioristas à taxinomia de Bloom. Cf. Landsheere, *op.cit.*, p. 30.

sua apresentação mecânica¹⁹. Assim, quando um professor, de acordo com os preceitos estabelecidos pela pedagogia por objectivos, define objectivos comportamentais a partir de verbos como “identifica”, “descreve”, “explica”, “prevê”, “relaciona”, etc., ele está, insensivelmente, a deslizar de comportamentos concretos e observáveis – pequenas competências, “performances” ou simples gestos – para complexas e altamente elaboradas estratégias mentais²¹. Mas, se o professor insistisse e procurasse determinar, com precisão e rigor, os comportamentos observáveis em que essas estratégias mentais seriam decomponíveis, facilmente se daria conta da artificialidade e do carácter aleatório de tal análise pois, posto que lhe fosse possível encontrar a lista completa desses inúmeros e minúsculos gestos diferenciados, muitos deles revelar-se-iam então já parcial ou totalmente recobertos, outros, exteriores ao objectivo inicial e, envolvido pelo caleidoscópico jogo das suas combinatórias, o professor acabaria por sucumbir perante tão vertiginoso e insensato propósito. Saliente-se ainda que os teóricos da pedagogia por objectivos desaconselham tal obstinação analítica, propondo, mais modestamente, a elaboração de uma amostra meramente representativa de comportamentos²²; tal limitação, justificável em termos de exequibilidade prática, em nada diminui, como é óbvio, o carácter aleatório dos comportamentos seleccionados.

§ 5. Pedagogia por objectivos e condições de aprendizagem

Relativamente ao 2º princípio metodológico (a aquisição progressiva e ordenada das unidades de comportamento permite, simultaneamente, explicar e reconduzir à unidade do todo), a dificuldade que se coloca à pedagogia por objectivos na sua aplicação estrita é dupla. Por um lado, resulta da ambiguidade e imprevisibilidade das condições em que se desencadeiam os seus processos de ensino/aprendizagem; por outro, diz respeito à natureza dos conteúdos de ensino.

Quanto ao primeiro aspecto, e em termos teóricos, a pedagogia por objectivos aponta para a definição pormenorizada de pequenas unidades ou etapas de ensino/aprendizagem e para a sua apresentação parcelar e gradual. Como nota Jean Berbaum, “tudo se passa como se uma etapa atingida, o fosse uma vez por todas, como se etapas sucessivas devessem ser efectivamente abordadas uma após outra e numa ordem bem definida, como se os objectivos pudessem ser tratados isoladamente uns dos outros”²³ e, no limite, como se existisse “uma progressão

¹⁹ Referimo-nos à divisão da matéria a ensinar em unidades elementares e à sua apresentação mecânica, articulada e gradual.

²¹ Cf. por exemplo, os acima citados *Cahiers pédagogiques*, p. 41.

²² Cf. por exemplo, *Metodologia do ensino: algumas notas*, excertos da documentação do “VI Curso de Actualização Pedagógica de Professores” organizado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian em colaboração com o ME e editado pela referida Fundação, p. 24.

²³ J. Berbaum, “Recherche d’une problématique nouvelle”, nos *Cahiers pédagogiques* que temos vindo a citar, p. 18.

optimal única²⁴, sob a forma de sucessão de objectivos parciais, para alcançar o objectivo geral proposto”²⁵.

Ora, tal projecto é cabal e integralmente realizado pelo ensino programado e dificilmente exequível no campo da pedagogia por objectivos. No ensino programado, a apresentação das “pequenas etapas fáceis de transpor” realiza-se rigorosa e rigidamente, de acordo com a organização e sequência programáticas antecipadamente escolhidas, pois que tal apresentação se faz de forma mecânica e “maquinista” e em situação de ensino individual. Situação na qual, como é óbvio, é fácil controlar as variáveis psicológicas postas em jogo pelos mecanismos de condicionamento e reforço. Pelo contrário, na pedagogia por objectivos que actua na situação social e dinâmica de espaço escolar da sala de aula e através da pessoa do professor, este, ao estabelecer e apresentar as situações de ensino/aprendizagem previamente fixadas, vê-se constantemente confrontado com a necessidade de alterar a ordem prevista em função das imprevistas reacções dos alunos, dos seus diferenciados ritmos de aprendizagem e de uma série de outras incontáveis condições. Por outras palavras, porque a pedagogia por objectivos, ao contrário do que acontece no ensino programado, não preconiza (e ainda bem...) a anulação da figura do professor nem o desaparecimento da situação escolar de aprendizagem colectiva, não consegue, na prática, evitar que o professor, em função da sua personalidade e da sua capacidade de compreensão das personalidades dos alunos, altere, fazendo avançar ou atrasar, a ordem de apresentação das várias etapas ou situações de ensino/aprendizagem e, constantemente, reformule os termos da sua apresentação.

Do que ficou dito, parece-nos lícito concluir que o ensino programado, ao substituir o professor por uma máquina²⁶, o aluno por um indivíduo isolado e o espaço social da aula pela situação individual(ista) de aprendizagem, está afinal a criar as condições necessárias à coerente aplicação pedagógica da teoria da aprendizagem skinneriana e à lógica transposição dos seus princípios metodológicos. Por seu lado, a pedagogia por objectivos, porque se propõe actuar na tradicional situação escolar — professor/grupo de alunos — vê-se confrontada com as ambiguidades e desvios referidos e, na prática, acaba por ter que se socorrer de concepções de aprendizagem diversas e mesmo contrárias daquela que, inicialmente, se propunha aplicar, nomeadamente aquelas que fazem da aprendizagem, não um procedimento mecânico mas um acto intencional pelo qual, cada personalidade, em função das suas peculiares determinações e do modo pessoal como sente e significa

²⁴ Aquilo que, no ensino programado, se designaria por algoritmo.

²⁵ Berbaum., *op. cit.*, p. 18.

²⁶ Ou ao reduzi-lo à figura de um monitor. Cf., Montmolin, *op.cit.*, pp. 139-14 onde claramente são atribuídas à máquina muitas das tarefas clássicas do professor.

as situações que lhe é dado viver, se vai progressivamente reorganizando e inventando.

§ 6. Pedagogia por objectivos e conteúdos de ensino

Quanto ao segundo aspecto relativo à natureza dos conteúdos de ensino/aprendizagem (objectivos do domínio cognitivo), algo de muito semelhante se verifica. Na verdade, se o ensino programado coerentemente reconhece as suas próprias limitações nesse campo e as resistências que certos tipos de conteúdos oferecem a um trabalho de programação, a pedagogia por objectivos, porque se apresenta como uma metodologia neutra e universal, julga-se aplicável a qualquer domínio disciplinar.

No ensino programado, a construção de um programa deve necessariamente ser antecedida de uma primeira fase de "estudos preliminares"²⁷ na qual deverão ser analisadas as condições de aplicação do programa. Todas as técnicas de programação reconhecem a necessidade desta fase inicial e consideram que a primeira condição a respeitar é a de que a matéria possa ser programável²⁸. Tal possibilidade decorre da precisão e não-ambiguidade das perguntas e respostas susceptíveis de serem colocadas nesse domínio, isto é, "o ensino programado permite a aprendizagem de qualquer matéria para a qual a classe das respostas válidas pode ser definida com precisão"²⁹.

São pois os próprios teóricos do ensino programado que excluem do seu âmbito uma série de domínios (artísticos, interpretativos, etc). Sem ambiguidades, eles reconhecem que a sua vocação se encontra orientada para as disciplinas que envolvem "automatização mental"³⁰, para as ciências exactas e para todos os ramos da actividade humana que podem aprender-se "por correspondência"³¹, actividades comerciais, industriais, militares³², por exemplo, "fazer reservas de avião, calcular o respectivo preço, escolher um bom seguro de vida, jogar bem ao bridge, conhecer o sistema parlamentar norte-americano, respeitar as regras de segurança em patins de rodas, conhecer o código Morse, desembaraçar-se com dinheiro inglês ou conduzir bem um automóvel"³³.

²⁷ Montmollin, *op.cit.*, p. 23.

²⁸ Cf. Montmollin, *op.cit.*, p. 42

²⁹ *ibid.*

³⁰ Montmollin, *op.cit.*, p. 124.

³¹ Montmollin, *op.cit.*, p. 128.

³² Cf., Montmollin, *op.cit.*, p. 128/132.

³³ Montmollin, *op.cit.*, p. 132.

Deixando de lado a questão de saber se, nos exemplos referidos, há uma real aprendizagem ou um simples adestramento, limitemo-nos a reconhecer que se trata de um conjunto de aprendizagens fechadas, isto é, que visam a aquisição cumulativa (compartimentada, sequencial e progressiva) pelo aluno de comportamentos bem determinados, competências técnicas e conhecimentos cuja estrutura permita uma tal aprendizagem, isto é, os relativos a saberes explicitáveis em proposições universais e unívocas.

Tais são os limites que a si próprio se dá o ensino programado e que a pedagogia por objectivos afoitamente julga poder ultrapassar, afirmando-se como metodologia aplicável ao ensino/aprendizagem de *todos os domínios do saber e do saber-fazer*, das ciências exactas à filosofia³⁴, passando pelas ciências humanas e disciplinas de carácter artístico³⁵.

Subjacente a esta crença, não julgamos lícito suspeitar que se esconda a ignorância da especificidade própria de cada corpo de conhecimentos, o desconhecimento da distância que separa o modo de aquisição e transmissibilidade das várias disciplinas³⁶, ou o propósito deliberado de reduzir a diversidade qualitativa de cada domínio à uniformidade de um modelo julgado superior. Tal equivaleria a ignorar o esforço epistemológico que, desde a Grécia até aos nossos dias, vem sendo desenvolvido no sentido da tipificação, classificação e compreensão da especificidade metodológica de cada domínio do saber³⁷. Saliente-se contudo que a última "suspeita" não é totalmente destituída de fundamento se pensarmos que os primeiros esforços realizados no sentido da definição de objectivos comportamentais terão tido, inevitavelmente, como campo de trabalho e de aplicação, um domínio particular do saber, certamente aquele que melhor se articulava com a concepção de aprendizagem utilizada, a saber: o modelo das ciências da natureza. É então lícito inferir que, se o modelo tivesse sido outro (por exemplo, a filosofia), outro teria sido o resultado alcançado. Mas... tal implicaria também uma outra concepção de aprendizagem e, certamente, o abandono do projecto.

Qual então a tese subjacente à posição assumida pela pedagogia por objectivos quanto à sua universal aplicabilidade? Muito simplesmente, e na linha do ideário

³⁴ Veja-se, por exemplo, de Manuel Dias Duarte, Objectivos, estratégias e avaliações no Secundário — O exemplo da filosofia, Lisboa: Livros Horizonte (Biblioteca do educador profissional, n.º 70), 1982.

³⁵ Tal é pelo menos o panorama de muito do nosso ensino onde se assiste a uma generalizada e indiscriminada aplicação da Pedagogia por Objectivos em grande parte suscitada pelos diversos modelos de formação de professores ou, talvez mais correctamente, pelo seu mau entendimento.

³⁶ Ao utilizarmos as palavras aquisição e transmissão estamos já, evidentemente, a deixar de lado a questão da possível intransmissibilidade radical no interior do próprio conceito de saber: o saber feito e o saber a fazer (as disciplinas constituídas e a investigação). Sobre este assunto, remeto de novo o leitor para o já citado estudo de Fernando Gil, "Para uma Teoria do Ensino", em especial pp. 175 e seguintes, onde se investigam profundamente as relações entre o ensino e o saber. Cf., também um outro estudo do mesmo autor, "Razão e Escola: o que é (e não é) ensinável", Análise Social, n.º 47 (1976: 704/729), onde, entre outras coisas, o autor confronta dois tipos diversos de conhecimentos e duas diversas formas de transmissão.

³⁷ Veja-se, por exemplo, a clássica distinção aristotélica entre ciências teóricas, práticas e poéticas, a distinção medieval entre trivium e quadrivium e a problemática moderna da classificação das ciências.

behaviorista, a tese de que todo e qualquer novo conhecimento se traduz sempre numa alteração comportamental.

Porém, à primeira vista pelo menos, não se vê porque razão iríamos nós discordar de tal tese. Pois não é verdade que a aprendizagem de uma qualquer disciplina dá ao homem uma operacionalidade que, de outro modo, lhe estaria vedada? Não é verdade que a aprendizagem da Matemática, por exemplo, permite uma notável eficácia prática? Que a aprendizagem da História, facultando uma mais profunda compreensão do passado humano, determina um novo olhar sobre o presente e mesmo (?) sobre o futuro? Que a reflexão filosófica, sob pena de o não ser, está na raiz de uma mais consciente e coerente orientação existencial? Não é ainda verdade que o saber-fazer artístico se traduz na produção da obra de arte?

Certamente que nada disto está em causa. O que se passa é que não vemos como seria possível identificar sequer os componentes comportamentais dessas alterações globais do comportamento, subjectivamente significadas e significativas.

A dificuldade não está só em conseguir especificar, discursivamente, os mínimos comportamentais que as constituiriam mas, mais profundamente ainda, em detectar sequer os elementos dessas condutas. Se é certo que todo o novo conhecimento se traduz sempre numa alteração comportamental, é contudo necessário, para o próprio entendimento desta tese, repensar o conceito de comportamento. Na verdade, trata-se não já de *comportamentos* mas de *condutas* — o par "situação/comportamento" tem que dar lugar à tríade "situação/personalidade/conduta", isto é, têm que ser chamadas ao interior do processo de aprendizagem as variáveis relativas ao sujeito que aprende, exactamente aquelas que, numa perspectiva behaviorista, são escamoteadas.

Reconhecemos portanto aqui a necessidade de *desvio relativamente ao 3º princípio metodológico* da concepção behaviorista da aprendizagem atrás enunciado segundo o qual as variáveis relativas ao sujeito que aprende (e ao contexto da aprendizagem), ou são afastadas como não pertinentes, ou consideradas exteriores ao processo de aprendizagem.

Quando atrás introduzimos a palavra *conduta*, fizemo-lo intencionalmente, para vincar a distância das perspectivas que estão em jogo e assinalar as alternativas teórico-práticas que se nos colocam.

Iremos agora procurar explorar a oposição entre essas alternativas e, ao fazê-lo, desejaríamos poder contribuir para o delineamento positivo (e não apenas crítico) dos traços de uma pedagogia a (re)inventar ainda e que, à falta de melhor, designaremos por "pedagogia condutista"

§ 7. Pedagogia por objectivos e "Pedagogia condutista"

Do lado comportamentalista, o sujeito é encarado como receptáculo vazio, caixa-negra constantemente recebendo estimulações provenientes do meio exterior e respondendo-lhes mecanicamente, por um conjunto de reacções adaptativas no quadro das quais se realiza a aprendizagem.

Porque ignoram assumidamente a interioridade e intencionalidade subjectivas, o comportamentalismo define, como seu objectivo de estudo, o *comportamento* entendido como "conjunto de reacções adaptativas às estimulações provenientes do meio exterior"³⁸ e, como exigência metodológica fundamental, o princípio da observabilidade externa e inter-subjectiva (pública) desse comportamento.

Nesta perspectiva, só faz efectivamente sentido falar de aprendizagem enquanto modificação do comportamento, isto é, só é possível dizer que o sujeito A aprendeu X quando for externa e publicamente observável uma sua determinada (previsível e prevista) alteração comportamental. Porque o sujeito é despido da sua humanidade e reduzido à categoria de ser natural (também ele pensado em termos mecânicos), deve, por um lado, existir uma relação constante, de causa-efeito, entre cada comportamento e o conjunto de estímulos susceptíveis de o desencadear e, por outro lado, deve ser possível determinar e prever, de forma precisa, qual a resposta (ou comportamento) de qualquer sujeito face a um determinado estímulo (ou situação).

Neste quadro, ficam claramente definidas as tarefas do ensino em geral e do professor em particular: apresentação ordenada das estimulações susceptíveis de desencadear no aluno as alterações comportamentais pretendidas e constante observação exterior e objectiva³⁹ das progressivas alterações comportamentais do aluno. Este torna-se, assim, "não tanto o *sujeito* como o *objecto* de uma acção que, por sua vez, não é tanto formativa como conformadora"⁴⁰, espécie de "matéria-prima cujo valor é medido pelo seu grau de plasticidade aos moldes programáticos"⁴¹.

Facilmente se reconhecerá aqui o quadro teórico no qual se situa, de forma mais ou menos próxima, a pedagogia por objectivos. Facilmente se compreenderá também a razão de fundo pela qual se tende aí a aproximar, de forma indissolúvel, as actividades de ensino das de avaliação. Voltaremos a este tema.

³⁸ *Dictionnaire de la Psychologie Moderne*, sob a direcção de M. e F. Gauquelin, Paris: Marabout, 1969, vol. I, p. 140.

³⁹ Repare-se que a chamada avaliação contínua, se esvaziada do seu essencial propósito formativo e se aplicada em deficientes (mas infelizmente muito vulgares) condições, em parte obedece a este ideário.

⁴⁰ António Duarte Lopes, "Algumas antinomias desconcertantes da teorização pedagógica e a sua incidência na modificação formacional", trabalho realizado no âmbito da profissionalização em exercício em filosofia na Escola Secundária de Arganil e que, pelo seu valor, me foi gentilmente dado a conhecer pela sua Orientadora Pedagógica, Dra. Maria Beatriz Barbosa, de Coimbra.

⁴¹ *ibid.*

Pelo contrário, *do lado condutista*⁴², cada *sujeito* é, propriamente falando, um indivíduo humano singularmente estruturado (em termos morfológicos, fisiológicos e psicológicos) que se desenvolve num espaço e num tempo determinados (tem uma história pessoal) e que estabelece uma constante e dinâmica interação com o seu mundo circundante em função do modo peculiar como sente e significa as situações que lhe é dado viver.

Encarado deste modo o sujeito, já não é possível supor que o seu *comportamento* é um conjunto de reacções mecânicas às estimulações ambientes, nem pensar que a compreensão desse comportamento resulta simplesmente do conhecimento das situações que o desencadearam. Muito menos se pode imaginar que é possível modificar o comportamento se pudermos controlar as variáveis ambientais que sobre ele actuam⁴³.

Entre o observador e o observado, levanta-se agora o véu das significações. Teremos de aceitar que um *estímulo* não é um estímulo ou, menos drasticamente, que o modo como o sujeito A significa o estímulo B é diferente do modo como o sujeito C o significa e diverge também do modo como nós próprios o significamos; que o estímulo não é, como pretendia Watson, um fenómeno objectivamente observável, que fosse "o mesmo" para qualquer sujeito e que, em qualquer um, desencadeasse uma mesma reacção. Como nota Mucchielli, é ainda em nome da nossa "objectividade" que teremos de aceitar que as coisas, as circunstâncias ou os acontecimentos possam ter outros sentidos diferentes daqueles que têm para nós⁴⁴. Em limite, um estímulo é um feixe infinito de estímulos, consoante o modo como cada sujeito o significa⁴⁵.

Do mesmo modo, teremos de aceitar que o *comportamento* não é o conjunto das reacções mecânicas de um sujeito — indiferente — face a um conjunto de estímulos univocamente significativos ou totalmente insignificantes, isto é, que o comportamento não é o comportamento mas a *conduta*, "a manifestação de uma personalidade", "o acto do sujeito" como dizem Piaget e Fraisse, mais precisamente, o acto de *um* sujeito, uma forma concreta na qual se exprime o seu modo peculiar de estar-no-mundo.

⁴² Utilizamos aqui a designação de "condutismo", não no sentido exacto e preciso proposto por Lagache, mas para designar indistintamente todas as correntes psicológicas que recusam o mecanismo behaviorista e que, na relação estímulo-resposta ou situação-comportamento, fazem intervir, como elemento fundamental, a variável personalidade.

⁴³ Fica assim inviabilizado o conhecido projecto de Watson (aqui levado a sério) de, a partir de uma dúzia de crianças sãs e bem constituídas e da possibilidade de poder escolher o meio onde tais crianças seriam criadas, poder fazer delas, conforme se quisesse, médicos, comerciantes, juristas e mesmo ladrões.

⁴⁴ Cf., R. Mucchielli, Introdução à Psicologia Estrutural, trad. port. de Maria do Carmo Cary, Lisboa: Presença (Biblioteca de Ciências Humanas), Lisboa, vol I, 1974, p. 19.

⁴⁵ Como afirmam Piaget e Fraisse, uma situação é por certo, a um primeiro nível, constituída por estímulos físicos que agem sobre os nossos receptores sensoriais (luminosos, sonoros, químicos, etc.). Mas, a um segundo nível, corresponde a percepções de objectos e relações e, essas percepções são determinadas por dados objectivos e pelas *significações* que lhes atribui aquele que percebe, de tal modo que a situação é sempre relativa ao indivíduo que está "em situação". Cf., Fraisse e Piaget, Traité de Psychologie experimentale, Paris: PUF, 1976, Vol., I, pp. 75-78.

É por isso que, em limite, uma conduta não pode ser *explicada*, isto é, integrada no determinismo de uma relação de causa-efeito mas apenas e tão só *compreendida*. Compreensão sempre precária e que se verifica, se e só se, conseguirmos aceder (talvez empaticamente) ao sistema de significação que lhe dá sentido, se a pudermos integrar no contexto de uma história individual (e portanto também colectiva) e face a um projecto de realização pessoal.

Pela mesma ordem de razões, uma conduta não é decomponível num conjunto de pequenos actos (átomos), em si mesmo incompreensíveis quando isolados. Antes de ser um somatório, uma conduta é uma configuração particular, uma forma (gestalt) cuja pregnância resulta da sua inserção na estrutura global e dinâmica das relações do sujeito ao mundo, melhor dito, ao *seu* mundo. Mais do que um conjunto de pequenos actos, uma conduta é uma virtualidade de acção, uma estrutura global de disposições e atitudes, irreduzível a qualquer sistema meramente quantitativo de análise.

Facilmente se verá portanto que uma "pedagogia condutista" (passe o impreciso da expressão), se recusaria, à partida, a determinar operativamente os seus objectivos em termos de pequenos comportamentos imediatamente aparentes. Essa recusa porém, de modo algum pretende significar que tal pedagogia não tivesse assumidamente os seus objectivos nem devesse desenvolver um veemente esforço para os definir com precisão. Mas, porque fundada noutros pressupostos e num diverso entendimento do humano, recusaria medir a qualidade de um ensino pelo seus efeitos imediatos no aluno, não aceitaria avaliar a qualidade da aprendizagem a partir da exibição parcelar dos seus resultados e produtos.

É este, segundo cremos, o sentido da crítica frequentemente formulada à pedagogia por objectivos quanto a ser ela uma metodologia de ensino que representa "uma fragmentária aproximação da actividade de 'aprender', excluindo o seu aspecto propriamente mental"⁴⁶ isto é, esquecendo que "o essencial" da aprendizagem é o domínio, pelo aprendiz, da lógica das suas próprias aprendizagens"⁴⁷.

Neste âmbito se situam também as críticas endereçadas à pedagogia por objectivos pela corrente cognitivista (no contexto deste trabalho incluída no conceito de condutismo) a qual, valorizando os *processos* da aprendizagem, recusa e contesta o modelo behaviorista e neobehaviorista⁴⁸ segundo o qual é em termos de resultado ou produto que a aprendizagem deve e pode ser avaliada. Pelo contrário, na perspectiva cognitivista, é preferível que "o aluno esteja a elaborar uma *estratégia prometedora*, susceptível de chegar a uma compreensão real das propriedades da tarefa em

⁴⁶ Hameline, "Formuler des objectifs pédagogiques: mode passagère ou voie d'avenir?", nos acima citados Cahiers pédagogiques, p. 27.

⁴⁷ Hameline, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, p. 180.

⁴⁸ Quer se tenham em conta apenas os comportamentos extrínsecos (behaviorismo) quer também os intrínsecos (neobehaviorismo), em qualquer dos casos, é sempre um conjunto de objectivos comportamentais previamente definidos que serve de critério relativamente à apreciação dos resultados ou produtos.

questão, do que constatar que ele fornece uma *resposta correcta* na base de uma *estratégia duvidosa*⁴⁹.

Toda a atenção do professor se deveria então orientar para os processos de conhecimento que o aluno utiliza, para o *modo* como realiza a tarefa e não apenas para o resultado a que chega. E porque o resultado certo é muitas vezes um só, mas os processos possíveis são inúmeros, divergentes e frequentemente insuspeitados, aparentemente anárquicos, desordenados, avançando confusamente sob os seus próprios erros e incertezas, de nada serviria ao professor procurar fixar, com antecedência, os passos de uma aprendizagem que se não realiza gradualmente, mas que avança aos saltos, de forma inesperada, muitas vezes pela súbita compreensão de uma relação estrutural, sempre pela vitória sobre as suas próprias indecisões.

"Dar a aprender é convidar a organizar"⁵⁰, estimular em cada aluno a descoberta da sua própria regra de invenção e, como tal, não pode (nem deveria) o professor tentar, antecipadamente, fixar etapas. Até mesmo porque, como vimos, é imensa a divergência dos processos.

Neste contexto se situa uma outra crítica frequente à pedagogia por objectivos: a de que ela é fundamentalmente um *método de pequeno alcance* ou, como diz Hameline, que o essencial do seu benefício se situa a curto prazo⁵¹, na previsão e criação de condições propiciadoras ao ensino/aprendizagem de "micro-objectivos"⁵². Quanto aos objectivos a longo e mesmo a médio prazo, exactamente aqueles que uma pedagogia dos processos de aprendizagem deverá formular, a pedagogia por objectivos revela-se, não só incapaz de prever e controlar a multiplicidade de circunstâncias e acontecimentos de que dependem, como desajustada para tal tarefa. Os seus pressupostos teóricos impedem-na de compreender que a aprendizagem é um fenómeno global e dinâmico de reestruturação de uma personalidade e não a aquisição cumulativa de um conjunto mais ou menos amplo de pequenos comportamentos diferenciados e publicamente observáveis.

É por esta razão que, como atrás dissemos, não seria legítimo especificar, nem sequer possível detectar, os componentes comportamentais da aprendizagem se por tal estendermos, não a modificação pontual do comportamento, mas a reestruturação global de uma conduta.

Uma "pedagogia condutista" não se eximiria à tarefa de formulação de objectivos. Só que, porque fundamentalmente interessada no desenvolvimento pelo aluno dos seus próprios processos cognitivos de invenção e descoberta, deveria

⁴⁹ Linda M. Allal, "Stratégies d'évaluation formative; conceptions psychopedagogiques et modalités d'évaluation", in Allal, Cardinet, Perrenoud e outros, *L' évaluation formative dans un enseignement différencié*, actas do colóquio da Universidade de Genève de Março de 1978, Berna: Peter Lang, 1979.

⁵⁰ "Teorema de Fraisse", citado nos já citados *Cahiers pédagogiques*, p. 27

⁵¹ Cf. Hameline, *op. cit.*, pp. 180-181.

⁵² *Ibid.*

defini-los a médio e longo prazo. Qualquer tentativa de rentabilização e controlo nesse domínio se arriscaria a comprometer a validade do processo. De igual modo, deveria uma "pedagogia condutista", aliviar o professor da tarefa de, constantemente, observar os comportamentos parcelares que o aluno vai exibindo (produtos da aprendizagem). Em sua substituição, ela proporia ao professor a tarefa, bastante mais complexa e difícil, de acompanhar o aluno na descoberta e organização dos seus próprios processos de aprendizagem.

§ 8. O problema da avaliação e a razão fundamental (?) do sucesso da pedagogia por objectivos

Na perspectiva comportamentalista adoptada pela pedagogia por objectivos, cabe ao professor proceder à observação constante das "performances" dos alunos com vista à sua comparação com os objectivos comportamentais anteriormente definidos, isto é, proceder à *avaliação contínua* do grau de consecução desses objectivos. Porque a referida observação deve incidir sobre resultados de aprendizagem objectivamente observáveis (exigência que decorre da própria formulação dos objectivos comportamentais), os métodos utilizados para essa observação e avaliação deverão ser o mais objectivos possível, de preferência instrumentos quantitativos ou facilmente quantificáveis (grelhas de observação e testes). A utilização desses instrumentos permitirá ao professor detectar os casos em que os objectivos comportamentais não foram atingidos, sendo então propostas, para esses casos, actividades de natureza "retroactiva"⁵³, os "exercícios de remediação", que visam permitir aos alunos nessas circunstâncias alcançar os objectivos comportamentais pré-determinados.

Pelo contrário, na perspectiva cognitivista que uma "pedagogia condutista" necessariamente adoptaria, caberia ao professor desenvolver uma actividade de "observação participante"⁵⁴ das estratégias cognitivas desenvolvidas pelos alunos. Simultaneamente respeitador da originalidade possível do aluno e suscitador do seu enriquecimento constante, o professor estaria sobretudo disposto, ele também, a aprender, a compreender o modo como o aluno se situa face ao problema, o significado do processos que utiliza, o estilo do seu funcionamento cognitivo, o sentido das soluções que ensaia. Só após essa compreensão é que o professor procederia aos ajustamentos necessários, não com a finalidade de obter imediatamente do aluno uma resposta correcta, mas para suscitar a reestruturação

⁵³ Linda K. Allal, no trabalho já citado, classifica assim as actividades de remediação identificando, como seus componentes essenciais, o *retorno* aos objectivos não atingidos pelo aluno, a repetição *mais lenta* da actividade de ensino aprendizagem, um feed-back mais frequente por parte do professor, etc., o que se traduz, afinal, num maior controlo e directividade sobre a aprendizagem do aluno. Cf. Linda Allal, op.cit., p. 5

⁵⁴ Cf., Linda Allal, op.cit., p. 7

dos seus processos. Não se trata de facilitar o acesso do aluno ao resultado correcto do problema mas, ao invés, de dificultar a tarefa, se necessário, com vista a suscitar a descoberta de novos e mais exigentes processos⁵⁵.

Quando Jean-Claude Bringuier perguntava a Piaget se o seu método de entrevistas consistia numa espécie de testes, Piaget, com a sua habitual bonomia, respondeu: "Não. Os testes incidem sobre 'performances', resultados; nós procuramos descobrir a maneira como a criança raciocina, como é que ela descobre novos instrumentos e, assim, fazemos conversas directas, conversas livres"⁵⁶. Mais adiante, Piaget acrescentava ainda que um teste é como um exame, uma padronização: "As perguntas são feitas, escolhidas, determinadas antecipadamente. E como quer que nós, com a nossa mentalidade adulta, saibamos o que é interessante? Ao passo que, se andarmos de um lado para o outro atrás da criança, ela responde-nos de uma forma imprevista em vez de ser guiada através de perguntas previstas e, é então que se descobrem coisas novas"⁵⁷.

Aparte aquilo que, nesta conversa, é circunstancialmente relativo à situação de observação psicológica desenvolvida no âmbito da Psicologia genética praticada pela Escola de Genève, dela podemos retirar, como ensinamento fundamental que, mais importante do que padronizar e medir o afastamento ou proximidade do aluno face a um modelo estabelecido, é acompanhar o crescimento e suscitar a descoberta.

A pedagogia por objectivos, porque se interessa apenas pelos *resultados* da aprendizagem, é conduzida a praticar uma actividade de avaliação constante mas, tal avaliação, porque não tem em conta os processos utilizados pelos alunos, revela-se de pouco ou nenhum valor formativo. Reencontramos aqui o sentido da crítica formulada nas primeiras páginas deste trabalho e segundo o qual o grande "pecado" da Pedagogia por objectivos seria o de ter como seu primordial objectivo a avaliação objectiva. Tendo então prometido uma posterior fundamentação de tal juízo, pensávamos exactamente vir a poder mostrar que, de facto, no quadro da Pedagogia por objectivos, *se rigorosamente aplicada*, se pratica afinal uma *avaliação continuada* (contínua, como se usa dizer) cujo valor formativo resulta apenas da frequência com que for realizada e do facto de se não limitar a medir os resultados finais mas de ir procedendo parcelarmente, para cada etapa, como se de um resultado final se tratasse⁵⁸.

⁵⁵ Linda Allal propõe mesmo a criação de um "desfasamento óptimo" entre a estrutura do indivíduo (os processos por ele já elaborados) e a estrutura da tarefa de modo a fazer surgir contradições e conflitos que suscitem a ultrapassagem dos processos já elaborados, Cf. Linda Allal, *op.cit.*, p. 9.

⁵⁶ J. C., Bringuier, *Conversas com Jean Piaget*, trad. port. de Luís Soczka, Lisboa: Bertrand, 1978: p. 60.

⁵⁷ *ibid.*

⁵⁸ Julgamos também que o seu valor formativo resulta da quase impossibilidade da sua rígida aplicação, isto é, da capacidade que (quase) todos os professores têm para, naturalmente (em função de um "instinto pedagógico" básico e, felizmente, "bem distribuído"), fugir à rigidez dos esquemas propostos, adaptando-os às solicitações dos alunos.

Pelo contrário, no quadro cognitivista de uma "pedagogia condutista", o professor, porque sobretudo interessado nos processos de aprendizagem, seria naturalmente conduzido a praticar uma constante avaliação formativa, quer pela observação participante das estratégias desenvolvidas pelos alunos, quer pela suscitação de novos processos de aprendizagem, quer ainda pela sua actuação face às dificuldades que alguns alunos pudessem manifestar. No momento preciso em que as identificasse, caber-lhe-ia, tanto quanto possível, proceder de imediato aos necessários ajustamentos e adaptações de modo a "fornecer uma 'orientação individualizadora' no decurso da aprendizagem mais do que uma remediação a posteriori"⁵⁹.

A pedagogia por objectivos é um método de ensino que permite medir, avaliar e classificar "objectivamente", ou melhor, *porque* o permite. Teoricamente pelo menos, o professor só avança para uma etapa de aprendizagem seguinte quando avalia positivamente os resultados da etapa anterior e, de etapa em etapa, o processo de ensino/aprendizagem torna-se indissociável do de avaliação. Por outro lado, ao incidir sobre resultados de aprendizagem previamente determinados, a pedagogia por objectivos viabiliza a utilização de métodos objectivos de quantificação das "performances" dos alunos o que torna possível, legítimo e até desejável, que sejam os próprios alunos, como acontece no ensino programado, a proceder à sua auto-avaliação, isto é, à comparação dos seus resultados com o modelo único das respostas correctas.

Talvez que a principal razão do sucesso da pedagogia por objectivos e da popularidade que rapidamente granjeou entre os professores resida exactamente no facto de ela os desculpabilizar, lhes retirar a responsabilidade que todo o acto de avaliação envolve, neutralizando neles a angústia que necessariamente acompanha a formulação de um qualquer juízo de valor sobre o trabalho ou as capacidades de outrem.

Por ironia, o "grande pecado" da pedagogia por objectivos (o ter ela como objectivo a avaliação objectiva) seria a grande razão do seu sucesso...

Ao constituir-se como método de ensino que avalia porque ensina e ensina porque avalia e ao tender a reduzir a avaliação a uma actividade "objectiva" de quantificação de resultados padronizados, a pedagogia por objectivos está também a fazer esquecer ao professor que as razões pelas quais ele é chamado a quantificar e padronizar os seus alunos não são de todo pedagógicas, isto é, a retirar-lhe a consciência sobre a ambiguidade da instituição escolar ⁶⁰. Talvez que por aqui se

⁵⁹ Linda Allal, *op. cit.*, p. 12.

⁶⁰ Sobre o significado institucional da avaliação, veja-se o nosso [Apendice](#), "Notas sobre o conceito de avaliação", [adiante](#), pp. +++++

possa explicar o entusiasmo com que a pedagogia por objectivos é apoiada e mesmo fomentada, não agora pelos professores, mas pelos poderes escolares constituídos...

§ 9. Objectividade e subjectividade da avaliação

Se é certo que a "pedagogia condutista" promoveria a avaliação formativa a modelo por excelência de avaliação, porque seria levada a dissociar a actividade de ensino da de qualquer outro tipo de avaliação e porque não utilizaria provas standartizadas nem apontaria para modelos únicos, iria enfrentar grandes dificuldades na classificação, abandonando o professor à responsabilidade inteira do seu juízo.

Objectar-nos-ão certamente que fazemos o elogio implícito de uma avaliação subjectiva, que ousamos contrapor esse antiquado e falível procedimento⁶¹ ao moderníssimo teste, vestido à moda cibernética dos nossos dias. Assim é de facto. Assumidamente reconhecemos que **toda a avaliação é subjectiva**, só que, por subjectividade, não entendemos arbitrariedade, ausência de razões, obediência e caprichos passageiros ou a preferências superficiais.

Na verdade, a *um 1º nível* e de forma muito frequente, identifica-se subjectividade da avaliação com variabilidade em função do sujeito avaliador: o acaso e a arbitrariedade resultando do facto (realmente aleatório) de ser este e não aquele o avaliador. Diz-se então que uma avaliação é subjectiva quando se admite ou verifica que, face a uma mesma resposta, prova ou exame, um outro sujeito avaliador teria atribuído uma diversa classificação. É neste sentido que se diz que a avaliação de uma redacção de Português, de um tema de desenvolvimento em História ou da interpretação de um texto em Filosofia é subjectiva, enquanto que a avaliação de uma prova de Matemática ou de um teste de escolha de items em Ciências da Natureza é objectiva.

Ora, é justamente porque se define subjectividade como variabilidade em função do sujeito avaliador que se pretende alcançar a objectividade esvaziando totalmente o papel do sujeito. Considera-se então objectiva uma avaliação que possa ser, *indiferentemente*, atribuída por qualquer sujeito avaliador.

Vários problemas se colocam contudo a esta *aparente objectividade* e que os diversos estudos docimológicos já realizados não têm feito mais que realçar. Em primeiro lugar, a construção mesma de um teste "objectivo" resulta, em última análise, de uma opção subjectiva do professor que o constrói relativamente à própria

⁶¹ Na gíria pedagógica designado por "olhómetro", expressão depreciativa que resulta da ignorância do verdadeiro significado da palavra subjectividade. Aí é manifesta a confusão entre avaliação subjectiva e avaliação arbitrária a qual, a expressão referida, muito justamente condena.

escolha dos itens, à sua conveniente dificuldade, etc. Outros professores escolheriam por certo outros itens e, embora próximos ou semelhantes, nunca dois itens se equivalem inteiramente. Em segundo lugar, a avaliação depende sempre, mesmo no caso de uma prova objectiva, das características da escala utilizada, nomeadamente da sua amplitude e centragem⁶². Em terceiro lugar, quanto mais "objectiva" é a prova, mais possibilidades tem o aluno de escolher por acaso a resposta certa. Como nota Piéron, num teste de escolha múltipla, um aluno que responda à sorte obtém uma percentagem de respostas certas, matematicamente determinada pelo número de hipóteses apresentadas⁶³. Acresce que o abismo entre o que o aluno realmente sabe e o resultado obtido pode ser enorme uma vez que lhe é unicamente pedida a escolha de uma das possibilidades propostas. Parece pois legítimo concluir-se que, se se afere a objectividade de uma avaliação pela sua independência relativamente ao sujeito que avalia, nesse caso, a chamada avaliação objectiva é, ela também e em grande medida, subjectiva.

Porque adopta a concepção skinneriana do sujeito como caixa-negra, modelo no qual a subjectividade é pensada como desvalor, defeito a evitar ou resíduo a comprometer a objectividade do processo, a pedagogia por objectivos é levada a operar uma *dupla redução*: por um lado, *o aluno*, esvaziado das duas determinações subjectivas, é avaliado apenas em função do seu comportamento objectivamente observável; por outro lado, *o professor*, no tocante à avaliação, é reduzido à indiferença de um olhar objectivo, não lhe cabendo interpretar mas apenas constatar e verificar.

Numa perspectiva condutista, pelo contrário, partir-se-ia necessariamente de *um outro entendimento do conceito de subjectividade*, não como aquilo que pode variar de sujeito para sujeito mas como *o que constitui o fundamento da inteligibilidade de um sujeito por outro*. Do mesmo modo, a objectividade da avaliação não é o que seria independente do sujeito, não é também o que seria comum a todos os sujeitos (pois poderia ser comum sem ser objectivo ou ser julgado objectivo apenas por ser comum) mas o reconhecimento da subjectividade do aluno por uma outra subjectividade, a do professor. Daqui decorre portanto que a máxima objectividade não anula, mas ao contrário implica, a máxima subjectividade.

Admitindo-se que o aluno aprende em função de determinadas capacidades, da maturidade dos seus processos cognitivos e do significado que, para si, possam ter esses ensinamentos, caberia ao professor desenvolver no aluno a actualização desses processos cognitivos, despertar os seus interesses reais tentando compreender o mundo subjectivo das suas significações. Em termos de avaliação, deveria o professor recusar servir-se de modelos convergentes de avaliação e, ao contrário,

⁶² Cf., H. Piéron, *Exames et docimologie*, trad. port., de M. Luísa d'Ávila, Lisboa: Moraes (col., Psicologia e Pedagogia), 1966, pp. 166 e seguintes.

⁶³ Cf., Piéron, *op.cit.*, p. 191.

encaminhar-se para a aceitação da divergência de respostas, colocando de tal modo as perguntas que pudessem os vários alunos, em função da sua estrutura individualizadora, formular várias respostas certas, cada qual optando por aquela que melhor se ajustasse aos seus interesses, desse conta dos seus progressos e dos processos utilizados para alcançar aquele resultado.

Ao exigir a maximização da subjectividade do aluno, é a máxima subjectividade do avaliador que, paralelamente, garante a máxima objectividade na avaliação uma vez que avaliar objectivamente os resultados é conhecer subjectivamente os processos, isto é, aceder ao sistema de valores que lhe dão sentido.

Como facilmente se depreende, a tarefa de avaliação torna-se muito mais complexa e difícil. O professor tem que estar preparado para realizar a englobante unidade da diversidade das respostas dos alunos. É a máxima sobredeterminação subjectiva do professor, a riqueza do seu nível de subjectivação, que lhe permitirá compreender a divergência das soluções possíveis e abarcar compreensivamente a diversidade das respostas subjectivas dos alunos.

Enquanto que a pedagogia por objectivos busca a simplicidade, a decomposição do todo nas suas partes constituintes, a linearidade de uma só resposta correcta, a "pedagogia condutista" promoveria a complexidade, aceitaria o desafio: ela seria uma *pedagogia da exigência* relativamente ao aluno e relativamente ao professor. Ao aluno não bastaria responder traçando uma cruz, sublinhando uma das hipóteses de resposta apresentadas — teria que escrever, que se escrever, que explicar o que escreve, que ex-por, ex-por-se, exprimir-se. Ao professor seria exigido que formulasse as questões de modo a suscitar e permitir essa ex-posição dos alunos. Deveria ainda ser capaz de compreender as várias soluções possíveis, de as saber valorizar umas relativamente às outras, de estar preparado para reconhecer o empenhamento subjectivo de cada resposta e o seu mais ou menos elevado nível de desenvolvimento e integração. Não deveria pois esse professor ater-se ao resultado de testes ou observações padronizadas mas elaborar provas e formular perguntas que estimulassem o raciocínio do aluno, exigindo-lhe interpretações, desenvolvimentos, comentários pessoais e não a mera escolha de itens ou preenchimento de lacunas, suscitando a elaboração de pequenos trabalhos individuais, promovendo a discussão em pequenos grupos e, sobretudo, praticando um autêntico diálogo, bilateral, sem ocultos e acaparantes directivismos, sem perguntas meramente retóricas mas que, ao invés, formulasse questões abertas e estimulantes, desenvolvesse no aluno o sentido de uma problematização sempre mais funda, lhe reconhecesse a capacidade de perguntar e não apenas de responder, lhe exigisse a definição clarificada e clarificadora dos contornos do seu próprio pensamento, o incitasse a exprimir-se com precisão e lhe desse a oportunidade de sentir a responsabilidade da sua liberdade de pensar.

Claro que não há receitas... Nem estas breves e incompletíssimas considerações o pretendem ser, cada professor socorrendo-se das suas qualidades de abertura, imaginação e disponibilidade, numa palavra, daquela fina intuição e delicadeza que fazem de um professor algo mais que um mero técnico transmissor de conhecimentos.

É na qualidade de um diálogo que se situa o êxito de um ensino e, afinal... mais importante que medir é ensinar, mais importante que ensinar é dar a aprender.

Apêndice

Notas sobre o conceito de avaliação

1. "Avaliação" é a palavra corrente pela qual aqueles que estão ligados ao processo de ensino e aprendizagem (sejam eles professores, alunos, encarregados de educação) se referem a um conjunto de processos mediante os quais a Escola, não se limitando a ensinar (nem sequer, à função, já exorbitante, de educar), faz saber aos seus alunos (e em geral torna público) o seu juízo valorativo sobre os resultados das aprendizagens escolares dos seus alunos, isto é, sobre a qualidade do trabalho realizado por cada aluno, o nível de conhecimentos que adquiriu, o grau de consecução dos objectivos previamente fixados que cada aluno alcançou, etc.

2. Essa avaliação é a forma que os estados modernos inventaram para poder estabelecer diferenças entre os cidadãos e, conseqüentemente, saber como distribuir entre eles as diversas funções sociais, nomeadamente no que diz respeito à forma de seleccionar os mais competentes para as tarefas mais complexas (a isso se chama "preparação dos quadros superiores"). Na ausência de critérios de selecção "natural" (raça, sangue, sexo, classe social, fortuna, religião ou ideologia) nos quais se pudesse encontrar um fundamento consensual ou, pelo menos, que pudesse ainda ser invocado para legitimar a distribuição social dos cidadãos de uma determinada comunidade ou, então, porque os poderes estabelecidos já não dispunham do poder simbólico e persuasivo necessário para impôr como "natural" um desses critérios de selecção, vai-se progressivamente caminhar para a defesa da tese segundo a qual uma tal hierarquização dos indivíduos deve ser estabelecida com base, não tanto nas suas competências naturais congénitas, sejam elas genéticas (raça, sangue, sexo), económicas (classe social, fortuna) ou super-estruturais (religião, ideologia) - o que, à luz do igualitarismo saído da Revolução Francesa, só iria perpetuar as desigualdades - mas sim das suas competências adquiridas. Postulando a "igualdade de todos perante a lei" (o Estado, Deus), e escamoteando a inultrapassável desigualdade real de oportunidades, defende-se a tese de que todos os homens (categoria esta que tende a ser redutoramente assimilada à de cidadãos embora saibamos bem que, em todas as sociedades, há sempre muitos homens que não são considerados cidadãos) têm o direito (e hoje em dia a obrigação, o dever mesmo) de adquirir um conjunto básico de competências cognitivas.

3. A partir de determinado momento da sua história, a Escola vai chamar a si essas funções. Criada com objectivos muito diferentes, enquanto lugar transmissão

discursiva de saberes entre gerações, mecanismo necessário à constituição de uma cultura da escrita (literatura, história, ciência, filosofia), a escola vai aceitar esta tarefa de muito bom grado. Ela vem ao encontro dos seus interesses mais institucionais, oferecendo-lhe de bandeja uma justificação "iluminada" para a perpetuação dos métodos repressivos por ela tradicionalmente usados e que começavam a ser postos em causa por alguns "ideólogos" mais humanitaristas (ou simplesmente mais lúcidos, mais previdentes e de vistas mais largas). A tarefa de avaliação das novas gerações permite ainda à escola alargar o seu domínio a todos os membros da colectividade. Assiste-se então ao desencadear de vagas sucessivas de alargamento e "democratização" do ensino, de "luta contra o analfabetismo", à passagem insensível de um sistema que, proclamando ser seu objectivo oferecer a todos a oportunidade de uma *instrução básica* (melhor dito, *ensino geral*), na verdade está simplesmente a impôr um regime de *educação mínima* obrigatória. Educação mínima necessária e suficiente para a selecção de quadros e distribuição dos indivíduos pelas diferentes funções, lugares sociais e postos de trabalho. E, o que é mais dramático é que, mau grado os casos sempre existentes de gritante desajustamento entre os resultados escolares dos alunos e as capacidades reveladas no desenvolvimento das suas vidas, os jovens passam a ser obrigados a confrontar-se com a imagem que a escola dá de si próprios, quer para a aceitar, para com ela se conformarem ou iludirem, quer para a rejeitar e, mais ou menos violentamente, procurar formas (des)ajustadas de responder à injustiça de que se sentem alvo.

4. Talvez que por aqui se possa explicar a importância crescente dada ao tema da avaliação. Tratado com entusiasmo, apoiado com vigor não só pelos professores como pelos formadores de professores e sobretudo pelos poderes constituídos, ele é objecto preferencial de todo o tipo de cursos, sessões e acções de formação realizadas nas escolas, de publicações e estudos das mais variadas índoles, tema obrigatório, senão exclusivo, de todos os programas de formação de professores, seja inicial, em exercício ou contínua. Por outro lado, ao procurar distinguir entre avaliação e classificação, ao confundir avaliação com o acompanhamento judicativo (e portanto valorativo) do processo de aprendizagem dos alunos (que outro sentido poderia ter a chamada "avaliação formativa"?), o que em termos pedagógicos passa hoje por inquestionável é que, em última análise, a avaliação é (um)a tarefa essencial da actividade docente. Tal essencial que é mesmo possível ver defendido o aberrante princípio segundo o qual é impossível ensinar sem, simultaneamente, avaliar. É esse o sentido real da tão proclamada (e aparentemente bem intencionada) "receita" que dá pelo nome de avaliação contínua.

5. Se a Escola (e não só a de hoje) é uma instituição social que assegura a transmissão às novas gerações do património cultural herdado do passado e mediante a qual se procura (pelo menos teoricamente) estimular as capacidades individuais julgadas necessárias a garantir, tanto a continuidade como o

desenvolvimento e transformação do processo civilizacional, ela é contudo (e ainda hoje) uma realidade social que cumpre funções bem menos elevadas. Como mostraram Bourdieu e Passeron nos já longínquos anos setenta, a par de uma função de reprodução cultural, a escola contribui, ao mesmo tempo, para a reprodução do sistema e estrutura sociais⁴. Neste contexto, a actividade de avaliação deixa de poder ser pensada como ingénua mecanismo de padronização e controlo dos conhecimentos adquiridos pelo aluno para dever ser pensada como a forma de exercício daquilo a que M. Foucault chama a "penalidade hierarquizante"⁵ a qual, distribuindo os alunos segundo as suas aptidões e comportamentos, lhes assinala já o seu futuro social, isto é, define o uso que deles poderá ser feito quando saírem da escola. É que, medindo em termos quantitativos as performances dos seus alunos, o que a escola faz, afinal, é hierarquizar os próprios indivíduos, as suas virtualidades e a sua "natureza"⁶

Que são de facto as pautas de classificações afixadas nas vitrinas do átrio de uma escola no final do ano lectivo senão o triste espectáculo - finalmente público - de uma economia de algarismos que, estabelecendo uma hierarquia de sujeitos, define para sempre a posição relativa que cada um ocupa relativamente a todos os outros e assim os lança no mercado concorrencial dos futuros agentes de trabalho?

⁴ Cf., Bourdieu e Passeron, A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino, trad., port., de P. Gomes da Silva, Lisboa: Vega, col., Universidade, s/d, p. 31.

⁵ M. Foucault, Surveiller et punir, Paris: Gallimard, NRF, 1975, p. 184.

⁶ Cf. Foucault, op.cit., pp. 183-185.