



ANOS 1970: CONVIVÊNCIA DOS IDEÁRIOS LIBERTADOR E DOMESTICADOR NOS DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIATIVAS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Judenildes Guedes Batista

Centro de Educação – UECE – judigb@gmail.com

Os Anos 1970 e o Tecnicismo Pedagógico

Os anos 1970 representam uma época bastante contraditória da realidade brasileira. Estávamos em plena ditadura política. E, portanto, “bastante vigiados, fiscalizados, acompanhados” – fala de Antonieta Cals de Oliveira, mais conhecida por Tony Cals, secretária de Educação do Município de Fortaleza no período 1972-1975. Mas, o povo brasileiro, de acordo com Tony Cals, sempre encontra uma forma de driblar a ditadura. E foi assim que aconteceu na educação municipal nessa época.

De acordo com Tony Cals houve “uma revolução política [no país], mas nós também fizemos uma modificação na educação do Estado.” Assim, foi realizado “um trabalho técnico” com o intuito de organizar pedagógica e administrativamente a Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. Para tanto, Tony constituiu duas equipes: uma técnico-administrativa e outra pedagógica para acompanhar e organizar o trabalho administrativo e pedagógico das escolas municipais. Tal grupo tinha “mais ou menos a mesma filosofia” – adesão às idéias de Paulo Freire – do grupo do estado. Ocasão em que Tony coordenou a elaboração e implementação do primeiro currículo primário do Estado do Ceará e do livro da professora. Este último, conforme Tony, Lindalva Pereira do Carmo, mais conhecida como Lindalva – inicialmente professora de matemática da rede pública de ensino de Fortaleza. Depois integrou o grupo de supervisores da equipe pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura do Município (SECM) e, posteriormente, a dire-

ção da Assessoria de Planejamento e Coordenação Sistêmica da SECM –, e Helena Silva – inicialmente orientadora educacional do Departamento do Ensino de 1º Grau da extinta SECM. Posteriormente, integrou a Assessoria de Planejamento e Coordenação sistêmica da extinta Secretaria de Educação e Cultura do município (SEDUC), e, no período de 1989 a 1992 assumiu a direção do Departamento de Desenvolvimento Curricular (DDC) da SEDUC –, foi fortemente influenciado pelas idéias do educador Paulo Freire.

Estávamos no auge da ditadura e, conseqüentemente, no apogeu da pedagogia tecnicista na educação brasileira. Alguns dos nossos supervisores tiveram sua formação através do Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (PABAAE), o qual foi introduzido no Brasil mais efetivamente no final dos anos 1960 com o intuito de inserir a tendência tecnicista na educação (Libâneo, 1985). Tais supervisores após retornar aos seus estados ou municípios exerciam suas atividades, priorizando o planejamento do ensino, a elaboração dos planos de trabalho das escolas e estudo em grupo.

Conforme Guaraciara Barros Leal – integrante da equipe de supervisores da Secretaria de Educação do Estado, na época de Tony Cals e posteriormente secretaria de Educação do Município de Fortaleza no período de 1979-198 –, essa época é caracterizada pela tentativa de valorização da parte pedagógica da educação: “Tony iniciou com a visão de que era importante a visão pedagógica [de que] a secretaria não podia trabalhar se não tivesse o conhecimento da escola. [Por isso] ela levava para a secretaria gente da escola, [pessoas que estavam realizando] um bom trabalho”. E Liduína Leite, de acordo com Lindalva, “continuou com a mesma visão de Tony”.

Esse período assinala Lindalva, foi “uma época de descobertas e conquistas, mas, também, uma fase de repetição dos modelos que estavam postos na sociedade: onde uns pensavam e outros executavam”, pelo menos inicialmente. Momento de



valorização dos planos, do planejamento pedagógico desvinculado da realidade da escola, dos alunos e do contexto no quais estes estavam inseridos, os quais priorizavam os meios em detrimento dos fins. Essa exigência com o planejamento fez com que surgisse na escola a figura dos “especialistas” em educação, lotados na escola ou nos órgãos centrais, os quais concentravam em suas mãos a decisão sobre o planejamento do professor, o que causou uma “expropriação do ‘que fazer’ do educador e do esvaziamento da educação como força de conscientização, levando a um crescente processo de alienação e controle exterior da educação” (VASCONCELOS, 1995, p.17).

A introdução da supervisão educacional na escola representou a introdução da divisão social do trabalho na escola. Assim, tal qual na indústria, há uma separação nítida entre os que pensam, decidem, planejam e os que executam. Em consequência, o saber do professor foi sendo desvalorizado, levando-o a um processo de perda de confiança, de auto-estima e de sua capacidade de planejar, decidir e resolver os conflitos e desafios inerentes ao seu fazer pedagógico. Houve, também, uma preocupação exagerada com os modos de fazer, sendo considerado bom professor aquele que era capaz de elaborar um plano de ensino de acordo com os padrões da época, onde deveriam ser especificados os objetivos, os conteúdos programáticos coerentes com os objetivos, às metodologias de ensino coerentes com os objetivos e os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos e, por fim, a organização da avaliação de acordo com os objetivos propostos (Vasconcelos, 1995). Havia o entendimento que ensinava bem o professor que conseguia planejar adequadamente suas aulas, entendendo por planejar o ato de elaborar o plano de ensino (Fusari, 2000), o que gerou um distanciamento entre o planejado e a prática efetiva do planejado (VASCONCELOS, 1995).

A fala de Lindalva a respeito do papel desempenhado pela “supervisora de campo” e pela “supervisora central” confirma as declarações de Fusari e Vasconcelos

[...] ela chegava e trazia os objetivos pensados, definidos pra gente copiar no planejamento. Ela trazia uma proposta feita pra gente copiar no planejamento. E como eu tinha vivido a experiência de não fazer o que a supervisora dizia, porque acabava sendo diferente, pois a realidade da sala de aula nos conduz a outros caminhos. Era impossível, por mais boa vontade que ela [a supervisora] tivesse não podia pensar o que era melhor para minha turma se ela apenas passava na minha sala de aula. Ela não estava o tempo todo dentro da minha sala. Era impossível que aquele planejamento que a gente recebia pronto atendesse as nossas necessidades. Naquela hora que se planeja para todo mundo e entrega pronto, dificilmente aquele planejamento ia atender as necessidades de todo mundo. Se desse para fazer alguma coisa do que ela tinha planejado a gente fazia, mas se não desse a gente não fazia. Então, eu comecei a questionar como professora esse trabalho. E aí na época em que você muda de função e passa a ser supervisora você começa a por em prática aquilo que você viu que não tinha dado certo quando você era professora. Eu penso que isso aconteceu com muita gente. E graças a isso, a gente foi vendo que não poderia ser desse jeito, que você não se pode planejar para uma realidade que você não conhece detalhes. O que você tem é fazer com que o professor veja o que ele está fazendo, sinta suas dificuldades. Aí foi que a gente começou a construir junto um processo de planejamento que dava muito melhor resultado para todos os dois, para os supervisores e para os professores, porque era uma coisa conversada.

Tony e Guaraciara negam a influência de Tyler e Bloom na educação brasileira e, conseqüentemente, na educação cearense, considerando que “as cabeças pensantes se apegaram a Teoria de



Paulo Freire [e de Piaget]. Então, não misturamos as coisas.” Tony salienta, ainda, que Lauro de Oliveira Lima foi “nosso mentor intelectual, nosso articulador (...) especialista e discípulo de Paulo Freire que era discípulo de Piaget”. Dessa forma, “fomos incutindo nos nossos companheiros de trabalho as idéias dele [referindo-se a Paulo Freire], principalmente essa parte da redescoberta”.

A utilização do termo incutindo demonstra uma apropriação acrítica de conceitos freirianos, em grande parte explicado pela tentativa de fazer conviver um pensamento libertador com ambientes, orientações e legislação fortemente influenciados pelo tecnicismo pedagógico.

Vianna (2000) contrapondo-se aos argumentos de Tony e Guaraciara considera que adesão de Bloom e de outros educadores, nos anos 1950, as idéias de Tyler corroboraram para que suas idéias se consolidassem no contexto americano e posteriormente no Brasil através do PABAAE – Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar, das obras de Tyler, Bloom e principalmente Mager (1962) ao escrever o livro *Preparing Instructional Objectives*, obra traduzida para o português, a qual trouxe uma influência nefasta no Brasil, pois trouxe de volta as posições behavioristas de Bobbit.

É importante assinalar, ainda, que o modelo de avaliação proposto por Tyler teve grande repercussão na formação de professores do ensino médio e superior, sendo subsidiado por leis, decretos e pareceres, tanto em nível municipal, estadual e federal que orientaram a prática da avaliação em escolas da educação básica. As Leis 5.540/68 e 5.692/71 que reorganizaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º grau, hoje denominados, respectivamente de ensino fundamental e ensino médio.

A sistemática de avaliação da aprendizagem da época

A elaboração do Regimento Comum das Unidades Escolares de Ensino de 1º Grau Municipais da Secretaria de Educação

e Cultura do município de Fortaleza (SECM) é consequência do artigo 70 da Lei 5.692/71 o qual determinava que as administrações dos sistemas de ensino poderiam instituir para os estabelecimentos de ensino que atuavam na educação básica por elas mantidas, um regimento comum que assegurasse a unidade básica estrutural e funcional da rede, ao mesmo tempo em que preservasse a necessária flexibilidade didática de cada escola.

O processo de elaboração do regimento comum às escolas municipais, e conseqüentemente, da sistemática de avaliação da aprendizagem foi realizado por representantes das equipes técnico-administrativa e pedagógica do Departamento de 1º Grau. A participação das escolas, nesse processo, se deu através do envio de sugestões acerca do uso de conceitos ou notas, periodicidade das avaliações e instrumentos avaliativos.

A concepção de avaliação proposta no artigo 112 da seção IV do regimento comum às escolares municipais é influenciada pela Taxionomia de Bloom, apesar do discurso de Tony e Guaraciara negarem tal adesão, considerando haver o entendimento de que a avaliação terá por:

[...] finalidade verificar o nível de rendimento escolar do aluno, através de contínuas observações das mudanças de comportamento nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, considerando os seguintes aspectos:

- I – Trabalhos individuais;
- II – Trabalhos de equipes;
- III – Aquisição de habilidades, atitudes e interesses demonstrados pelo educando;
- IV – Participação efetiva nas atividades de classe ou fora dela;
- V – índice de pontualidade e freqüência;

A expressão “verificação do nível de rendimento escolar do aluno” denota a perspectiva de mensuração, de medida a



que a avaliação da aprendizagem é submetida. Esta é percebida como um mecanismo capaz de determinar “as mudanças de comportamento dos alunos nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor”, o que nos remete a Taxionomia de Bloom (1972, 1974), a qual coexistia, naturalmente, com elementos da pedagogia freiriana e da teoria de Piaget, como por exemplo, o trabalho em equipe e a participação do aluno em atividades em sala de aula e extra-sala de aula.

O regimento determina no artigo 115 da seção IV que o aproveitamento escolar do aluno deverá ser “expresso em conceitos que devem representar a interpretação dos resultados dos testes e medidas em termos de percentual da consecução dos objetivos”. Tal visão encontra ressonância no modelo de Tyler onde há a compreensão de que os testes e medidas devem revelar o alcance dos objetivos pretendidos:

o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do 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 do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (1975, p.98-99)

Uma técnica da equipe central, contrapondo-se aos argumentos de Tony e Guaraciara, reconhece a influência da Taxionomia de Bloom na sistemática de avaliação, e, conseqüentemente da pedagogia tecnicista, na legislação e na escola quando afirma que

O documento [referindo-se ao Regimento Comum das Escolas de 1º Grau do Município] tem como base

a Lei 5.692/71. E o sistema de avaliação tem a influência da Taxionomia de Bloom e a fazia valer, os quais eram os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Isso foi levado a sério em todas as escolas, tanto estadual, como municipais e particulares. Então, isso fazia valer o tecnicismo, aquela coisa ao pé da letra. Então, todos os especialistas, principalmente os supervisores que trabalhavam diretamente com os professores faziam valer todas as diretrizes que emanavam das secretarias de educação, principalmente da Secretaria de Educação do Estado, que passava pra gente e a gente passava para as escolas.

A técnica tem razão ao fazer essa afirmação, pois o pensamento de Bloom e, conseqüentemente, de Tyler influenciou acentuadamente a realidade educacional brasileira, e a cearense, uma vez que seu modelo de avaliação foi incorporado ao dia-a-dia dos educadores, através da utilização de testes que objetivavam mensurar a quantidade de conteúdos que os alunos apreendiam em cada etapa do ensino-aprendizagem, não considerando o processo vivenciado, mas apenas o resultado obtido através da prova aplicada ao final de cada etapa de ensino e do comportamento manifesto em sala de aula e na escola.

Tal entendimento tornava a prática avaliativa um processo subjetivo que dependia da vontade do professor, de sua aceitação ou não da pessoa do aluno. Esta era utilizada, em muitos casos, como um acerto de contas do professor com os alunos e não como um instrumento que lhe dava pistas de como estava se desenvolvendo a aprendizagem do aluno para que o processo fosse redimensionado ou não através do planejamento das atividades do ensino (Luckesi, 1995). Batista (1998) exemplifica esse tipo de prática ao apresentar a seguinte declaração de uma supervisora acerca da prática avaliativa vivenciada na instituição que atua, desde o início dos anos 1970



A avaliação inicialmente utilizada na escola servia para medir a aprendizagem do aluno. Era a nota da prova que determinava o destino do aluno. Não importava o que este fazia durante o ano letivo. O que importava era a nota. Tirou a nota necessária, passava. Não tirava, ficava retido na série.

A prova era utilizada pelos professores para intimidar os alunos. Frases do tipo: 'eu vou passar uma prova daquelas! Vocês me pagam!' Eram comuns no dia-a-dia da escola.

A afirmação da supervisora demonstra que os professores consideravam na avaliação dos alunos apenas a nota que o aluno tirava na prova. Não importava o processo, mas apenas o produto: a nota da prova.

Os técnicos da época, por sua vez, entendiam a avaliação enquanto medida dos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo realizada de forma separada. Onde o domínio afetivo era medido através da "participação, interesse, comportamento, assiduidade e frequência". Já a avaliação do domínio cognitivo era realizada através da constatação do percentual de conteúdos assimilados pelo aluno. Enquanto que "o domínio psicomotor era mais explorado pelo professor de educação física". Para cada domínio o professor atribuía um conceito bimestral, o qual era resultado do percentual de aprendizagem obtido pelo aluno.

Tal prerrogativa se contrapõe a perspectiva piagetiana, considerando que esta questiona a análise do desenvolvimento do aluno com base nos três domínios de Bloom. Isso porque Piaget não compreende o desenvolvimento moral desvinculado do desenvolvimento intelectual, ou do desenvolvimento motor de um indivíduo (Hoffmann, 1998).

O regimento propunha, ainda, que seria submetido à recuperação da aprendizagem o aluno que obtivesse conceitos

bimestrais inferior a insuficiente (I) e frequência abaixo de 75%. Esta se apresentava nas modalidades: contínua, bimestral e final. A recuperação contínua deveria realizar-se sempre que fosse constatada a “insuficiência do aluno” (artigo 121 da seção V). Enquanto, a recuperação bimestral era destinada ao aluno que apresentasse “deficiência de aprendizagem” (artigo 122 da seção V) no bimestre. Esta deveria ocorrer de forma flexível no período de cinco dias. Já a recuperação final era destinada ao aluno que após o quarto bimestre obtivesse “resultados” inferior a insuficiente (I) e frequência abaixo dos 75% previsto no artigo 14 parágrafo 3º da lei 5.692/71.

Mas, na prática, como já registrado anteriormente, o professor não considerava o processo vivenciado pelo aluno para atribuir-lhe a nota. Este era avaliado pela nota, a qual era posteriormente transformada em conceito. A recuperação, por sua vez, acontecia ao final do e tinha por objetivo recuperar a nota do aluno e não sua “insuficiência” ou “deficiência na aprendizagem”.

Considerações Finais

Os anos 1970, auge do tecnicismo no Brasil, representaram um momento de estruturação da Secretaria de Educação do Município (S.E. M), onde o pedagógico, de acordo com o discurso oficial, ocupou um lugar central nas ações desenvolvidas pelos supervisores da equipe central. Estes procuravam “acompanhar e organizar o trabalho pedagógico das escolas” in loco, principalmente o planejamento mensal, o qual era sistematizado pela equipe central “em parceria com as escolas” (TONY CALS).

A sistemática de avaliação da época foi fortemente influenciada pela Taxionomia de Bloom (1972, 1974), considerando que a finalidade da avaliação era verificar o nível de rendimento escolar dos alunos, mediante observação das mudanças de comportamento que estes apresentavam nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor.



Na escola, entretanto, os professores avaliavam seus alunos, considerando apenas as notas, posteriormente transformados em conceitos, obtidas nas provas bimestrais, bem como por intermédio do comportamento que apresentavam em sala de aula e na escola.

Referências Bibliográficas

BATISTA, J. G. **O Modelo da Proposta de Avaliação da Coordenadoria de Educação no Município de Fortaleza e sua prática na escola**: o que de fato funciona. Monografia de Especialização. UFC: Fortaleza, 1998. 90p. Mimeo.

BLOOM, B. et alii. **Taxionomia dos objetivos educacionais** – domínio afetivo. Porto Alegre: Globo, 1974.

_____, et alii. **Taxionomia dos objetivos educacionais** – domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRASIL, **Lei nº 5.692/71**, de 1971 – Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional.

FUSARI, José C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: **Curso de formação de professores do ensino fundamental em áreas específicas – Licenciatura Plena**. Disciplina: Didática. Fortaleza: UECE: NECAD, 2000. Mimeo.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Secretaria de Educação e Cultura Município (SECM). Departamento de Ensino do 1º Grau. **Regimento das Unidades Escolares de 1º Grau**. Publicação 01. Fortaleza, 1977. Mimeo.

TYLER, R. W. **Princípios básicos do currículo e do ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação: Concepção dialética – Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1995 – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3).

VEIGA, I. P. A. (org.) **Repensando a Didática**. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1995.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.