

O PERCURSO HISTÓRICO DO EXAME NO BRASIL

MARIA KÊNIA FIRMINO DA SILVA

UFC. E-mail: keniasilvaufc@gmail.com

TANIA VICENTE VIANA

UFC. E-mail: taniaviana@ufc.br

Introdução

Historicamente, os exames estão vinculados à Pedagogia Jesuítica do século XVI e expressam o espírito dessa época por intermédio de uma Educação voltada para a disciplina. Para esse propósito, centra-se no educador não somente como autoridade pedagógica, mas, sobretudo, como autoridade moral. Esse modelo se caracteriza pela promoção de uma cultura geral e do pensamento lógico-discursivo; objetiva formar um sujeito conformado à vida social e religiosa.

Apesar de ser uma prática antiga, ainda é bastante recorrente nos dias atuais. O exame escolar é visto por Luckesi (2001, 2005, 2011) como uma ação pedagógica: i) pontual, ii) classificatória, iii) seletiva, iv) estática, v) antidemocrática e vi) autoritária. Ainda conforme o autor, essa prática pode gerar consequências negativas nos campos pedagógico, psicológico e sociológico.

Em termos *pedagógicos*, por centralizar a atenção nos exames, essa atitude não auxilia a aprendizagem; secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas ao superestimar os exames. Como consequência *psicológica* do ato de examinar, verifica-se a formação de personalidades submissas, sem espaço para críticas e questionamentos necessários e inerentes à aprendizagem. Viver em função da nota reforça essas consequências psicológicas. O fetiche da nota contribui, ainda, para a terceira consequência da Pedagogia do exame, que é a *sociológica*. Se os processos de avaliação estivessem articulados com os de ensino e aprendizagem, propriamente ditos, não haveria

a possibilidade de se dispor deles arbitrariamente. Por conseguinte, a forma como o exame é concebido nas escolas contribui diretamente para o processo de seletividade social.

Este artigo se propõe a apresentar o percurso histórico do exame no Brasil. De maneira específica, objetiva: i) descrever os exames conforme constam na *Ratio Studiorum* e ii) relacionar as influências das diferentes tendências pedagógicas no Brasil ao modo de avaliar a aprendizagem.

Os exames na *Ratio Studiorum*

Registros históricos de exames foram identificados há cerca de 2.000 anos a.C., na China Imperial, com o objetivo de selecionar pessoal militar e funcionários públicos, de modo a evitar algum tipo de favorecimento com base em laços familiares. Além da China, outros países, em diferentes épocas, passaram a adotar os exames como forma de seleção, visando escolher funcionários para o governo. Como exemplo desses países, podem ser citados a França em 1793 e os Estados Unidos da América (EUA) em 1883 (FERNANDES, 2009).

No Brasil, a cultura do exame foi propagada pelos jesuítas, uma companhia de padres fundada por Inácio de Loiola (1491 – 1556), militar espanhol basco¹, que, ao se recuperar de um ferimento em batalha, foi tomado por um súbito ardor religioso e resolveu colocar-se a serviço da fé. A companhia de Jesus foi criada em 1534 e oficialmente aprovada pelo papa Paulo III em 1540. A ordem estava vinculada diretamente à autoridade papal. Os adeptos dessa ordem, ao contrário da hierarquia comum da igreja, não se retiravam em conventos; pelo contrário, eles se misturavam aos fiéis do mundo todo levando seus ensinamentos. Eram assim denominados *padres seculares* (ARANHA, 2006).

¹ Basco: indivíduo natural ou habitante do País Basco, localizado na região dos Pireneus, incluindo parte da França e da Espanha (HOUAISS, 2009).

Esses padres se espalhavam pelo mundo propagando a sua fé e a luta contra os considerados infiéis e os heréticos, por meio de uma rígida disciplina, praticamente militar. Durante suas viagens, os jesuítas perceberam que, diante da intolerância dos adultos, era mais segura a atração de pessoas jovens. Nessa perspectiva, para a conquista de adeptos, foi utilizada, como estratégia fundamental, a criação e a multiplicação das escolas. Em 1579, a ordem possuía 144 colégios espalhados pelo mundo; esse número chegou a 669 em 1749.

Um das importantes características da Educação Jesuítica foi a criação de um plano de estudo denominado *Ratio Studiorum* (1599), que consistia no primeiro sistema organizado de diretrizes para a Educação Católica. A proposta tinha como objetivo a formação de classes dirigentes, que, além de fiéis a pátria, fossem tementes a Deus (BARGUIL, 2000).

A primeira versão da *Ratio Studiorum* data de 1552, no entanto, por ter recebido críticas e sugestões por aproximadamente meio século, teve sua publicação definitiva em 1599. Nessa nova versão, continha 466 regras que tratavam de: formação de professores; plano de estudo; metodologia de trabalho com os alunos; regime de avaliação; regras administrativas e disciplinares, dentre outras (BARGUIL, 2006).

As regras estão descritas na obra de Gentil (1951). Entre elas, constam 11 normas que deveriam ser cumpridas por docentes e discentes no dia da prova escrita. Nesse sentido, em relação à *presença dos alunos*, o documento previa que, se alguém faltasse, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não poderia se submeter ao exame em outro momento. Os estudantes deveriam chegar a *tempo* para que pudessem ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos do prefeito de estudos² e assim terminassem o

² Prefeito de estudos: era como se intitulava o administrador acadêmico de um Colégio Jesuítico. Na data dos exames, aplicava as provas e acompanhava os aprendizes durante o período estipulado para sua resolução.

exame dentro do horário escolar estipulado. Dado o sinal do silêncio, a ninguém era permitido falar com outros, nem mesmo com o prefeito ou com quem o substituísse.

No que diz respeito à *preparação*, os alunos deveriam trazer os livros e o material que fosse necessário para escrever, a fim de não pedir coisa alguma, a quem quer que fosse, durante a prova. A *forma* da prova era adaptada ao nível de cada classe, escrita com clareza, de acordo com as palavras do ditado. O que fosse duvidoso seria interpretado no sentido falso: ou seja, as palavras omitidas ou modificadas sem razão eram consideradas como erro. Havia, inclusive, referência ao *cuidado com aqueles que se sentavam juntos*, justificada pela verificação de composições semelhantes ou idênticas; ambas constituiriam suspeita de que um aluno houvesse copiado do outro. Para evitar fraudes, se iniciada a prova, obtivesse alguém, por motivo de força maior, *licença para sair*, deixaria tudo o que havia escrito com o prefeito de estudos ou com quem, no momento, estivesse encarregado da aplicação dos exames.

Sobre a *entrega das provas*, o aluno, terminada a composição, poderia, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quando quisesse, o que escreveu. Contudo, uma vez entregue a prova ao prefeito de estudos, não lhe poderia ser restituída se quisesse fazer alguma correção depois. Mesmo a *assinatura* do aluno também obedecia a critérios previamente estabelecidos; o estudante deveria dobrar sua prova e escrever, no verso, seu nome e cognome em latim, para que mais facilmente se pudessem dispor todas as provas em ordem alfabética. Ao *concluir a prova*, os alunos deveriam se retirar com seus livros em silêncio; enquanto saíam, os outros alunos não poderiam mudar de lugar. O *tempo* era rigidamente delimitado e se alguém não terminasse a prova no tempo previsto, deveria entregá-la de qualquer modo. Todos sabiam, com efeito, que havia um tempo determinado para escrever, copiar e rever. Havia, igualmente, orientações para os *exames orais*, para os quais os estudantes deveriam levar consigo os livros adotados e trabalhados durante o período

letivo. Seriam devidamente interrogados sobre o assunto; enquanto um era examinado, os demais prestavam atenção. A turma era orientada a não fazer sinais nem a corrigir o aluno examinado.

As normas supracitadas mostram claramente o rigor presente no estudo jesuítico. Nos anos posteriores, o ato de examinar esteve relacionado às tendências pedagógicas que vigoravam em tempos distintos no Brasil.

Tendências pedagógicas no Brasil e suas influências na forma de avaliar

Para entender a diversidade das tendências pedagógicas ao longo da História, os objetivos e práticas de cada uma, elas foram classificadas em duas concepções: i) Liberal e ii) Progressista. Enquanto a primeira teve como objetivo a redenção da Educação, a segunda visou à sua transformação. As diferenças entre elas podem ser percebidas nos objetivos, conteúdos, métodos de ensino, avaliação e na relação professor-aluno (BARGUIL, 2000; LIBÂNEO; 1989, LUCKESI, 1994).

No modelo de Pedagogia conhecido como *Liberal*, ocorre a sustentação da ideia de que a instituição escolar deve preparar os alunos de acordo com suas capacidades para desempenhar papéis na sociedade. As diferenças de classes e de oportunidades são mascaradas, ou seja, os indivíduos acreditam no lema de que todos são iguais. Com efeito, uma ilusão.

É importante salientar que o termo “liberal”, às vezes, pode soar como algo avançado, modernizado. No entanto, Libâneo (1989, p. 21) esclarece que:

O termo liberal não tem o sentido de ‘avançado’, de ‘democrático’, ‘aberto’ como costuma ser usado. A doutrina liberal aparece como justificação do sistema capitalista que ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de

produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

O modelo de Pedagogia Liberal teve seu desenvolvimento demarcado em quatro tendências: i) Liberal Tradicional; ii) Liberal Renovada Progressivista, iii) Liberal Renovada Não Diretiva e iv) Liberal Tecnicista. Cada um desses modelos apresenta características próprias, quanto ao papel da escola, os conteúdos e métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e as expressões da prática escolar (BARGUIL, 2000; LIBÂNEO, 1989; LUCKESI, 1994).

A *Pedagogia Liberal Tradicional* objetiva preparar os estudantes para a vida social, priorizando, em sala de aula, a transmissão dos conteúdos, sendo o caminho cultural em direção do saber o mesmo para todos os estudantes, não sendo considerados os diferentes ritmos de aprendizagem. Desse modo, aqueles que apresentam alguma dificuldade devem buscar meios para superá-las ou buscar outro modelo de ensino, no caso, um modelo tecnicista. Os conteúdos ensinados dizem respeito aos conhecimentos e valores acumulados pelas gerações mais antigas, transmitidos por meio da expressão verbal do professor. Dessa forma, não se analisa a realidade na qual os estudantes estão inseridos, assim como suas vivências e experiências. Nesse cenário, somente o professor tem vez e voz: ele é considerado o senhor da verdade; cabe aos alunos receber o que por ele é transmitido sem questionar sua autoridade absoluta. A relação professor-aluno, em consequência, é caracterizada pelo autoritarismo. Por exemplo, os estudantes são impedidos de se comunicarem entre si durante a exposição dos conteúdos nas aulas. Dessa forma, o silêncio é uma manifestação concreta da disciplina imposta (BARGUIL, 2000; LIBÂNEO, 1989; LUCKESI, 1994).

Libâneo (1989) aponta que, na *Tendência Liberal Tradicional*, a forma como as crianças assimilam o conhecimento é compreendida pelos defensores dessa vertente como sendo idêntica à dos

adultos; a diferença consiste no fato de que, no adulto, essa assimilação é mais desenvolvida do que na criança. Seguindo esse pensamento, os conteúdos são transmitidos numa progressão estabelecida pelos adultos, ignorando as peculiaridades do universo infantil e seus ritmos de desenvolvimento afetivo e mental. A aprendizagem é, por conseguinte, receptiva e mecânica.

Nessa tendência, o ato de avaliar consiste na aplicação mecânica de exames, a curto e a longo prazo. A curto prazo, ocorrem as provas orais e os exercícios de casa repetitivos, nos quais os estudantes devem utilizar, na resolução de problemas novos, as mesmas soluções que foram utilizadas nos antigos. Constata-se, assim, uma mecanização do ensino. Não se observa a necessidade de refletir sobre o que se faz, o objetivo seria apenas fazer. Nas avaliações a longo prazo, são realizadas provas escritas e trabalhos de casa. Como já mencionamos anteriormente, a Pedagogia Jesuítica foi a vertente religiosa da tendência liberal tradicional (LIBÂNIO, 1989).

Na *Pedagogia Liberal Renovada Progressivista*, a compreensão do papel do indivíduo na sociedade passa por modificações. Compreende-se que o sujeito precisa ter suas necessidades individuais adequadas ao meio social, portanto, as atividades escolares são desenvolvidas de modo que os interesses dos estudantes se adéquem as exigências da sociedade. Os conteúdos ensinados são caracterizados pelo enfoque conferido às experiências vivenciadas pelos indivíduos, frente a desafios cognitivos ou situações problemáticas. Nesse sentido, ocorre a valorização dos processos mentais e das habilidades cognitivas, enquanto os conteúdos organizados racionalmente adquirem menos importância. Nas palavras de Libânio (1989, p. 25), “trata-se de aprender a aprender, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito”.

A metodologia de ensino desenvolvida nessa tendência pedagógica é diferenciada pela valorização das tentativas experimentais dos estudantes, das pesquisas, das descobertas, do estudo do meio

natural e social, e do método de solução de problemas. Ao contrário da tendência anterior, a relação professor-aluno se mostra flexível. O professor não ocupa um lugar autoritário e antidemocrático: seu papel é o de facilitador do desenvolvimento livre e espontâneo dos alunos. A avaliação também é diferenciada, assumindo contornos mais fluidos e não é enfatizada como na tendência tradicional, cujas práticas pedagógicas centralizam-se nos exames (BARGUIL, 2000; LIBÂNEO, 1989; LUCKESI, 1994).

A *Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva* tem a educação centrada no aluno, proporcionando a busca de si mesmo, com o objetivo de autorrealização. Esforça-se para estabelecer um clima favorável a uma mudança interna no indivíduo, uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Encontra-se, de fato, mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. A transmissão do conteúdo é secundarizada, dando espaço para autonomia dos estudantes, que buscam, por si mesmos, o conhecimento. O professor assume a posição de facilitador, que desenvolve um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos, proporcionando uma relação de respeito mútuo para o bom desenvolvimento da aprendizagem, na qual os sentimentos de cada um podem ser expostos sem ameaça. A motivação seria o resultado do desejo pessoal na busca da autorrealização, sendo, portanto, um ato interno. Nessa tendência, o ato de aprender requer que o aluno modifique suas próprias concepções. O ato de avaliar, em sua forma tradicional, perde o sentido, cedendo espaço para a autoavaliação.

Já a *Pedagogia Liberal Tecnista* intenciona o condicionamento do aluno a uma realidade social. A escola moldaria o comportamento do educando, através de técnicas específicas, necessárias para a sua integração na máquina do sistema social. O papel do professor, nesse modelo de Educação, é administrar as condições de transmissão da matéria conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem. Sendo assim, torna-se um elo entre o conhecimento e o aluno que o rece-

be. A relação entre ambos, professor e aluno, é meramente técnica, visando garantir a eficiência da transmissão do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação se pauta pela verificação da aprendizagem da resposta desejada, de acordo com a situação problema apresentada (BARGUIL, 2000; LIBÂNEO, 1989; LUCKESI, 1994).

Libâneo (1989, p. 32) assinala que: “o termo progressista, é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.” Como ela não pode ser implantada em um modelo capitalista, procura ser um instrumento de luta pela transformação social. Subdivide-se, por sua vez, em três momentos, sendo: i) Libertadora, ii) Libertária e iii) Crítico Social dos Conteúdos.

A *Tendência Progressista Libertadora* tem como objetivo acabar com o caráter autoritário da Educação Tradicional denominada, por Paulo Freire (1921- 1997), de “Educação bancária”. Essa expressão é usada por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), em que ele compara a Educação a um ato de depósito, em que os educados são os depositários e o educador, o depositante. Nessa visão, a aprendizagem consiste na memorização mecânica dos conteúdos narrados. O professor é o narrador e os estudantes são recipientes a serem preenchidos pelo educador. Na nova perspectiva de Educação defendida por ele, a Tendência Progressista Libertadora, a Educação passa a ser centrada no aluno, visando formar sua personalidade através das vivências que guardam significado para eles.

O ensino deve acontecer, portanto, em um ambiente marcado pelo diálogo, para que assim ocorra a mediação a partir de temas geradores extraídos da realidade social dos estudantes. Nesse modelo, a avaliação acontece ao longo de todo o trabalho educacional, ou seja, não há um momento específico para realizá-la.

Na *Tendência Libertária*, está presente a ideia de autogestão, na qual se acredita que a escola pode ensinar os alunos a gerir as suas vidas. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pela esco-

la devem ser coordenadas pelo grupo a partir de seus interesses e necessidades. O professor age como orientador e um catalisador que se mistura ao grupo para uma reflexão comum. Ao serem trabalhados os conteúdos, a matéria é colocada à disposição dos alunos, mas não são exigidas, é apenas um conhecimento a mais; afinal, o que realmente importa é o conhecimento que resulta da vivência na participação no grupo e o desenvolvimento da criticidade como decorrência dessa interação. Nessa tendência, há a compreensão de que a relevância do saber é determinada individualmente pelo aluno, portanto, a avaliação dos conteúdos não faz sentido (BARGUIL, 2000; LUCKESI, 1994).

A Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos entende que a escola tem como principal missão a difusão dos conteúdos, os quais devem se relacionar com a vida dos alunos. A ação e a compreensão são valorizadas no ensino, pois a realidade serve de referencial às escolhas dos conteúdos a serem ensinados bem como para a aprendizagem. Nesse modelo, as diferenças culturais auxiliam no desenvolvimento dos alunos. O professor e o aluno têm uma relação estabelecida por trocas. O trabalho docente tende a relacionar as práticas vividas pelos alunos com os conteúdos por ele ensinados. A avaliação é entendida como subsidiária do aluno no acompanhamento de seu progresso (BARGUIL, 2000).

Conclusão

Esse trabalho refletiu sobre elementos que contribuem para a persistência histórica do ato de examinar. Infelizmente, o exame – que guarda suas raízes nos séculos XVI e XVII – ainda prevalece em sala de aula. Contata-se uma resistência significativa à mudança do ato de examinar para o ato de avaliar. As regras da obra dos Jesuítas, intitulada *Ratio Studiorum* (1599), ainda são, de modo geral, “religiosamente” seguidas (ARANHA, 2006; BARGUIL, 2000; GENTIL, 1951; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Se compararmos as tendências liberal e progressista, observamos que a influência da tendência liberal predomina na Educação, mesmo que de maneira implícita, o que também afeta a forma de avaliar a aprendizagem. Em decorrência, constata-se uma mecanização do ensino, uma ênfase na avaliação (nos moldes do exame) e uma relação professor-aluno em que prevalece o autoritarismo. A tendência progressista apresenta um acentuado contraste com a liberal, valorizando a autonomia do discente. Os métodos de ensino, de avaliação, bem como a relação-aluno são mais flexíveis. Mostra-se como uma alternativa pedagógica ao ato arcaico de examinar (BARGUIL, 2000; LIBÂNEO, 1989; LUCKESI, 1994).

Na ausência de uma formação docente adequada, o professor tende a repetir, de forma inconsciente, o que passou na sua história acadêmica. O ser humano tende a repetir aquilo que vivenciou; na maioria das vezes, inconscientemente. O mesmo acontece com o ato de avaliar. Passamos uma vida escolar inteira sendo testados e examinados; somos herdeiros da Pedagogia Jesuítica. Portanto, na condição de seres humanos, estamos sujeitos a reproduzir o que fizeram conosco (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Mas essa repetição não constitui uma fatalidade. A consciência de que examinamos ao invés de avaliar, aliada a uma formação adequada sobre o assunto – básica ou continuada, permite romper esse ciclo da repetição. Cabe ao professor, todos os dias, estabelecer, em sala de aula, uma prática reflexiva. A avaliação de si mesmo é, sobretudo, o que permite tornar diferente o cotidiano da prática pedagógica.

Referências bibliográficas

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARGUIL, P. M. **O homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola**. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006.

_____. **Há sempre algo novo!** Algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTIL, P. J. da F. **O método pedagógico dos jesuítas:** “Ratio Studiorum” – introdução e tradução . Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1951.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2009.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Editora Loyola, 1989.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Filosofia da Educação.** São Paulo. Cortez, 1994.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Editora, Artes Médicas Sul, 1999.