

Interações Possíveis entre a Área de Currículo e a Didática: o Caso da Avaliação*

Luiz Carlos de Freitas**

Resumo: O campo da avaliação tem recebido grande atenção ultimamente, seja nos meios oficiais, seja na academia, seja entre os professores das escolas. Nos deparamos com ele tentando compreender melhor o campo da teoria pedagógica a partir de estudos na sala de aula. Está cada vez mais claro que o que é avaliado em sala de aula não é apenas o conteúdo, o conhecimento, mas um conjunto de habilidades e valores que têm a ver com a forma como o currículo é estabelecido, com as funções sociais da escola a mando da própria organização social. A separação da reflexão entre didática e currículo não tem sentido. São áreas estreitamente relacionadas já que às áreas curriculares correspondem formas de trabalho pedagógico específicas que somente são desenvolvidas se contidas e solicitadas pelo currículo. A didática, no Brasil, tem se negado a colocar-se no interior do currículo, ou da organização do trabalho pedagógico mais amplo da escola. Isolou-se e com isso limitou-se ao conceito de aula e às competências cognitivas. A ligação com a área de currículo, mais ampla em suas preocupações, pode ser uma forma de oxigenar o campo da didática. O debate dos anos 80 entre “conteudistas” e “não-conteudistas” não foi resolvido e na raiz dele estão questões importantes para as relações entre o campo do currículo e da didática. Um paralelo com debate semelhante ocorrido na Rússia nos anos 30 recoloca a temática até como forma de explicitar concepções de educação importantes para combater o neoliberalismo. Em 1995¹ iniciamos um estudo que pretendia realizar um exame da posição russa sobre o campo da didática, o que foi especialmente importante – menos pelo que pretendíamos e mais pelo que encontramos – para aumentar nossa compreensão sobre a história da didática na Rússia e para levantar algumas hipóteses para tentar compreender a posição de alguns autores russos, traduzidos no ocidente e citados em estudos brasileiros para corroborar certas idéias sobre didática aqui veiculadas.² Infelizmente, o desenvolvimento deste estudo caminha lentamente em

* Trabalho apresentado na Sessão Conjunta dos GTs de Currículo e Didática na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu, 1998.

** Professor da Faculdade de Educação – Unicamp.

¹ Pesquisa financiada pela FAPESP, pelo FAEP/Unicamp e CNPQ. O autor expressa seus agradecimentos aos funcionários da Biblioteca Estatal de Ciências Pedagógicas K. D. Ushinski, em especial a Nana Mihajlovna bibliotecária principal da Sala de Leitura, cuja compreensão e atenção viabilizaram este trabalho. Agradecemos também os Srs. Guennadii V. Sovetov e Nikolai Pavlov do Departamento de Programas Internacionais da Academia Russa da Educação e o Prof. Dr. Igor K. Zuravlev do Instituto de Teoria da Educação e Pedagogia da Academia Russa de Educação pelo apoio e atenção que recebemos. Agradecemos ainda o debate que pudemos manter com colegas da FE-USP por ocasião da realização de estudos de pós-doutorado naquela instituição.

² Por exemplo: Danilov, M.A. e Skatkin, M.N. *Didáctica de la escuela média*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1978. Davidov, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Ed. Pueblo y Educación, 1978. Pistrak. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

função de uma série de tarefas administrativas que terminaram sendo de minha incumbência e às quais não podia me furtar, especialmente neste momento de agressão generalizada às instituições públicas, em especial, às universidades públicas.

Algumas das idéias aqui apresentadas já estavam disponíveis em 1996/97 quando os Grupos de Didática e Currículo da ANPED iniciaram movimentos de convergência em seus estudos. O convite que agora recebo para falar sobre Avaliação, abre a possibilidade para que possa retomar esta questão. Entendo que não estarei rompendo totalmente a lógica proposta para o debate pois ele tem como pano de fundo as interfaces entre os Grupos de Didática e Currículo da ANPED, já que esta é uma sessão conjunta em que se discutem possíveis interações entre a área de currículo e de didática.

Palavras-chave: avaliação; currículo; didática.

Abstract: The evaluation area has been lately receiving great attention in the official and the academy spheres, we have found it when we try to understand the pedagogical theory area up from the classroom studies. It's clear that not only the content is evaluated in the classroom but the skills and values set which are related to the manner the curriculum is established, with the functions of the school established by the social organization. Separating the reflection between didactic and curriculum has no sense. They are areas strongly related. Didactic in Brazil is limited to class concept and cognitive competence. The debate in the eight's between the "conteúdistas" and "não conteudistas" was not solved and in their roots are important questions for the relationship of the curriculum and didactic areas. Similar debate occurred in Russia in the thirties has restored the thematic as a manner to explain important concepts of education to fight against the neoliberalism.

In 1995 we have started a study to exam the Russian position about the didactic area which has increased our comprehension on the Russian didactic history and to raise some hypothesis to try to understand some Russian authors positions who were translated to western countries.

Unfortunately this study is very slowly due to some bureaucratic tasks I have to accomplish specially in this difficult moment of general aggression to the public institutions, mainly the public universities.

Some of the ideas presented in this article have been available in 1996/97 when the didactic groups and the ANPED curriculum have started movements of convergence in their study. The invitation I have received to discuss about evaluation makes it possible to discuss this subject again. I understand I will not be breaking up the logic proposed for the debate because it involves all the interfaces between the didactic groups and the ANPED curriculum, once this is a joined session to discuss the possible interactions between those areas.

Descriptors: evaluation, curriculum, didactic.

A didática russa

A didática russa, nos anos 90, na era pós-soviética, é marcada por uma ruptura e ao mesmo tempo continuidade com os estudos da era soviética. Por um lado foram eliminadas as referências ao socialismo e as finalidades sociopolíticas da educação, por outro, nota-se uma certa cumulatividade no pensamento da área que é preservada na passagem do socialismo para o comunismo. À primeira vista pode-se dizer que a forma como a didática desenvolveu-se a partir de 1931, período em que o sistema educacional é submetido a uma reforma, preparou de certa forma seu próprio desfecho, a exemplo de todo sistema socioeconômico soviético.

A didática russa³ que tem seu primeiro livro sistemático em 1957,⁴ é definida como uma teoria do processo de ensino, passível de ser examinada em suas leis e princípios gerais (didática geral) e no âmbito de suas leis específicas (didáticas especiais).

A preocupação dos pesquisadores direciona-se à construção de um sistema didático onde os objetivos do ensino desempenham papel fundamental e estão calcados na *experiência social*. Em sentido amplo, para eles, o objetivo do ensino é “transmitir às novas gerações a experiência socialmente acumulada para a reprodução e desenvolvimento da sociedade”.⁵

A proposta pode ficar mais clara se verificamos o entendimento que eles têm sobre experiência social e explicitamos o desenvolvimento desta. Para os autores, os componentes de tal experiência são: a) o conhecimento (da natureza, da sociedade, da técnica, do homem e do pensamento); b) as habilidades para usar este conhecimento de maneira ativa; c) a atividade criativa; e d) as atitudes emocional-valorativas para com o mundo, as pessoas e para si mesmo. São estas quatro grandes áreas (que não são isoladas mas interagem) que definem o conteúdo da escola.⁶ E concluem: se “conhecemos os objetivos do ensino, sabemos o que ensinar, isto é, o conteúdo”.⁷

Nota-se que as duas categorias que abrem a abordagem didática propriamente dita são os objetivos e o conteúdo do ensino (calcados na experiência social).

Estas áreas devem desempenhar certas funções na cultura e na formação da personalidade do aluno, a saber: a) o conhecimento possui função ontológica, orientadora e valorativa; b) as habilidades para usar o conhecimento representam funções ligadas à reprodução da cultura social; c) a atividade criativa tem funções de transformação e desenvolvimento da cultura social (da natureza e da sociedade); e d) as atitudes emocional-valorativas estão ligadas a funções de escolha articuladas com as demandas e motivações.

Por sua vez, tais objetivos e conteúdos/funções engendram formas específicas de assimilação, a saber, respectivamente: a) o *conhecimento* supõe formas ligadas à percepção, compreensão e memorização, sob supervisão do professor; b) as *habilidades* articulam-se com reprodução de padrões em situações conhecidas; c) a *criatividade* está ligada à resolução de problemas; e d) as *emoções* à vivência. Importante insistir que tais áreas não são vistas de forma isolada, mas em suas múltiplas relações.

Um momento importante que marca a relação currículo-didática é o desdobramento destas áreas em métodos e as técnicas de ensino.

³ Serviram de base para esta exposição os seguintes textos recomendados pelos membros do Laboratório de Problemas Gerais de Didática do Instituto de Teoria da Educação e Pedagogia da Academia Russa de Educação, quando estivemos na Rússia em 1995: Lerner, I. Ja. e 'Zuraviev, I. K. *Didática moderna: teoria para a prática*. Academia Russa de Educação. Moscou: 1994; Kraevsk, V. V. e Lerner, I. Ja. *Fundamentos teóricos do processo de ensino na escola soviética*. Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética. Moscou: Pedagogika, 1989; Lerner, I. Ja. *Fundamentos didáticos dos métodos de ensino*. Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética. Moscou: Pedagogika, 1981; e Kraevsk, V. V. e Lerner, I. Ja. *Fundamentos teóricos do conteúdo da educação geral média*. Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética. Moscou: Pedagogika, 1983.

⁴ Danilov, M. A. e Esipov, B. P. *Didática*. Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética. Moscou: 1957.

⁵ Lerner, I. Ja. e 'Zuraviev, I. K. op. cit. 1994, p. 13.

⁶ Idem, op. cit. 1994, p. 14.

⁷ Idem, op. cit. 1994, p. 22.

Em termos de métodos e formas de realização do ensino-aprendizagem, surgem, respectivamente: a) métodos ilustrativo-explanatórios que incluem o conto, a demonstração e a leitura de textos de informação; b) métodos reprodutivos que envolvem exercícios, reprodução modificada e diálogo reprodutivo; c) métodos de resolução de problemas e descoberta, incluindo leitura de textos problematizados, conferências destinadas a problematizar, resolução de problemas com ajuda do professor, experiência em laboratórios, trabalho em arquivos, em campo, e oficinas; d) formas de vincular ações do ensino às demandas e motivações do estudante, envolvendo o exemplo, o convencimento, incentivo à independência e à auto-expressão, censura, respeito à personalidade e outras.

Finalmente, indicam-se formas organizacionais nas quais estes métodos se realizam: a) (conhecimento) aula e excursão; b) (habilidades) aula, exercícios práticos e consulta; c) (criatividade) aula, consulta, disputa, seminários, olimpíadas, conferência e excursão; e d) (emoções e valoração) todas as anteriores. Estas formas organizacionais devem ser usadas em três dimensões: frontal (pessoa a pessoa), em grupo e individualmente.⁸

A concepção desenvolvida pelos russos é bastante inovadora e não conheço trabalhos, no Brasil, que tenham desenvolvido esta abordagem dentro da Didática. Normalmente temos uma separação entre “currículo” e “didática” as quais, na proposta russa, aparecem articuladas. No Brasil, a didática trata dos objetivos de ensino, à luz dos objetivos gerais definidos pelo pessoal de currículo. Acredito, também, que esta proposta supera, em muito, a tradicional abordagem que divide o conteúdo escolar nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora. Note-se complementarmente, a salutar distinção entre “formas de realização do ensino-aprendizagem” e “formas organizacionais” para não falar da amplitude da ação do currículo a partir da especificação de “formas de conteúdo” que incluem intencionalmente a dimensão da criatividade e das atitudes emocional-valorativas.

O quadro a seguir reúne de forma simplificada a estrutura de análise russa sobre a Didática.

FORMAS DE CONTEÚDO	FUNÇÕES DOS CONTEÚDOS NA CULTURA	FORMAS ESPECÍFICAS DE ASSIMILAÇÃO	MÉTODOS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	FORMAS ORGANIZACIONAIS
Conhecimento	Função ontológica e orientadora	Formas ligadas a percepção, compreensão e memorização	Métodos ilustrativos-explanatórios	Conto, demonstração, leitura de textos de informação	Aula, excursão
Habilidades	Reprodução da cultura	Reprodução de padrões [habilidades] em situações conhecidas	Métodos reprodutivos	Exercícios, reprodução modificada e diálogo reprodutivo	Aula, exercícios práticos e Consulta
Atividade criativa	Transformação e desenvolvimento da cultura	Resolução de problemas	Métodos de solução de problemas e descoberta	Textos problematizadores, conferências destinadas a problematizar, resolução de problema com ajuda do professor, experiências em laboratório, trabalho em campo e oficinas	Aula, consulta, disputa, seminários, excursão
Atitudes emocional-valorativas	Funções de escolhas em articulação com demandas e motivações	Vivência	Ações de ensino vinculadas a demandas e motivações	Incentivo à independência e à auto-expressão, respeito à personalidade	Todas

⁸ Síntese baseada em Lerner, I. Ja. e Zuravlev, I. K. op. cit. 1994, e em Kraevsk, V. V. e Lerner, I. Ja., op. cit. 1989.

O ensinamento que se pode retirar do exame desta proposta diz respeito, exatamente, a um possível estreitamento das relações entre a área de currículo e a didática, na perspectiva de construção de um sistema, enquanto teoria do processo de ensino.

Em nossa opinião, o campo que emerge desta junção é o da organização do trabalho pedagógico da escola (mas não necessariamente só da escola) com as dimensões do currículo, mais globalmente, e da didática, mais especificamente. A maior beneficiária é a didática já que o currículo abre perspectivas mais amplas de atuação (para além da sala de aula) e com uma visão mais ampla retira a ação pedagógica do estrito limite da sala de aula permitindo que se visualizem outras relações com a sociedade.

Temos insistido⁹ que concepções e propostas de análise da didática como as de Santos¹⁰ e de Martins¹¹ têm sido importante contraponto para a posição predominante difundida por Libâneo,¹² centrada na aula, pois ampliam o campo da didática e lançam um olhar mais amplo para esta área – para além da sala de aula em si.

Libâneo, atrelado à categoria “aula”, propõe um esquema classificatório para os métodos de ensino como segue¹³

1. métodos de exposição pelo professor;
2. métodos de trabalho independente;
3. método de elaboração conjunta;
4. método de trabalho em grupo;
5. atividades especiais.

Como se pode ver, os métodos de ensino/aprendizagem propostos pelo autor terminam sendo os mesmos propostos pelos manuais clássicos de didática. Como a proposição dos métodos está desarticulada do próprio conteúdo, a classificação dos métodos resulta bastante diferente da apresentada na didática russa, pois lá há uma relação com a própria forma do conteúdo proposto, a qual está ancorada nos objetivos de ensino da proposta curricular. Ao descuidar da definição das formas de conteúdo propostas para a escola – que vá além da atual – condiciona os métodos ao conteúdo atual desta. Ou seja, se certas decisões curriculares excluem certas áreas de desenvolvimento do aluno, a didática tende a não implementá-las. Ou ainda, se a organização do trabalho pedagógico for pensada fragmentadamente, por exemplo, a didática tende a implementá-la.

A didática sem a visão curricular torna-se míope. É o currículo que faz a conversão da concepção de homem e da concepção de educação no interior da ação pedagógica e, como tal, detém, igualmente, seu potencial de crítica. A didática pode e deve igualmente fazê-lo mas não deve prescindir da mediação curricular, sob pena de circunscrever-se à sala de aula. O equívoco da posição de Libâneo é tentar fazer a conversão a partir da didática, diretamente de uma concepção histórico-crítica, sem a mediação do currículo como

⁹ Freitas, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

¹⁰ Santos, O. J. *Princípios de uma pedagogia dos conflitos sociais*. Tese. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1991.

¹¹ Martins, P. L. O. *Didática teórica/didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989. Ver também, recente tese de Doutorado pela FE-USP.

¹² Libâneo, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

¹³ Cf. Libâneo, 1991, pp. 160-173.

organização do trabalho pedagógico, ou pelo menos como propõe a didática russa: como responsável pelo estabelecimento das grandes formas de conteúdo.

No entanto é preciso salientar que, se a proposta da didática russa pós-soviética articula melhor a questão da relação entre currículo e didática (apesar da perda das finalidades sociopolíticas da educação), tanto nesta como na proposta de Libâneo, perdeu-se a dimensão do “trabalho material” como centro do processo de ensino. Note-se que as formas organizacionais propostas não enfatizam relações com ambientes não-escolares que impliquem em uma relação planejada e conseqüente com a vinculação entre a escola e o trabalho.

De fato, a concepção didática atual russa guarda marcas de disputas intelectuais ocorridas naquele país há muitas décadas. É importante retomar este debate – tanto para a área de currículo como de didática – porque ele diz respeito à concepção de educação que deve informar estes campos. No Brasil, um debate semelhante ocorreu na década de 80 com a discussão entre “conteudistas e não-conteudistas”. Na Rússia este debate ocorreu no final dos anos 20 e início dos anos 30.

O debate educacional na década de 30 na Rússia

Não é preciso muito esforço para se inteirar de um fato histórico de grande repercussão na educação russa, ocorrido no começo dos anos 30, pois a produção científica daquele país ficou fortemente marcada por decisões desta época que podem ser facilmente encontradas nos prefácios dos livros. Trata-se de duas deliberações do Comitê Central do Partido Comunista que passam a ser intensivamente citadas na produção educacional a partir de sua publicação. É nossa posição que tais deliberações jogaram papel importante no redirecionamento da educação e da didática.

Em 25 de agosto de 1931¹⁴ o Comitê Central entendendo que a escola soviética ainda não estava cumprindo sua função considerou que:

... a principal falha da escola no momento atual consiste em que a escola não dá um volume suficiente de conhecimentos educacionais gerais e resolve de forma insuficiente a tarefa de preparar, para o ensino técnico e para o ensino superior, pessoas suficientemente alfabetizadas, dominando os fundamentos científicos (física, química, matemática, língua nacional, geografia e outras). Em conseqüência disso, a politecnização da escola adquire, em alguns casos, características formais e não prepara as crianças como construtores do socialismo desenvolvidos em todos os aspectos, articulando a teoria com a prática e com o domínio da técnica. Todas as tentativas de separar a politecnização da assimilação sólida e sistemática da ciência, em especial da física, química e matemática, matérias que devem ser colocadas na base, rigorosamente definidas e com programas rigorosamente elaborados, planos de estudo e acompanhar-se com horários estabelecidos rigorosamente, constitui-se numa enorme deturpação da idéia da escola politécnica.¹⁵

¹⁴ Deliberação do Comitê Central chamada “Sobre a escola básica e média” de 25/08/1931.

¹⁵ Abakumov, A.A.; Kuzin, H.P.; Puzyrev, F.I. e Litvinov, L.F. (orgs.) *Instrução pública na URSS: educação geral. Documentos: 1917-1973*. Moscou: Pedagogika, 1974, pp. 156-157.

A deliberação prossegue com a crítica da realidade educacional russa:

Propor aos Narkomproses¹⁶ das repúblicas unidas organizar imediatamente um estudo científico-marxista minucioso dos programas, assegurando neles exatamente esferas claras de conhecimentos sistematizados (língua materna, matemática, física, química, geografia, história), de modo a começar o ensino em 1 de janeiro de 1932 com os programas revistos. (...)

Pela aplicação de variados métodos novos de ensino na escola soviética, que possam contribuir para a formação de participantes com iniciativa e ativos na construção socialista, é necessário lançar uma luta decisiva contra a mania de se fazer projetos metodológicos levianos, a difusão em grande escala de métodos não experimentados previamente na prática, que muito claramente, nos últimos tempos, manifestaram-se na aplicação do chamado “método de projetos”. Seguindo a teoria antileninista da “extinção da escola” as tentativas de colocar na base de todo trabalho escolar o chamado “método de projetos” conduzem de fato à destruição da escola.

O Comitê Central determina aos Narkomproses das repúblicas unidas organizar o trabalho científico-investigativo imediatamente, colocando-o no nível necessário, conclamando as melhores forças partidárias para esta tarefa e reconstruindo-o, rigorosamente, dentro dos princípios marxista-leninistas.

Considerando que parte integrante da educação comunista constitui-se no ensino politécnico, o qual deve dar ao estudante os “fundamentos da ciência”, familiarizar os estudantes, na teoria e na prática, com todas as importantes esferas da indústria, propiciar “estreita ligação do ensino com o trabalho produtivo” – propõe-se aos Narkomproses das repúblicas unidas, durante o ano de 1931, ampla instalação de rede de oficinas e salas de trabalho das escolas, combinando este trabalho com a ligação da escola com empresas, fazendas estatais, MTC¹⁷ e fazendas coletivas na base de contratos.¹⁸

Para entender-se a ação do Comitê Central contra o método de projetos é preciso dizer que entre os momentos iniciais da vitória da revolução em 1918 e mais especialmente entre o início dos anos 20 e a data da resolução a que estamos referindo, o “método de projetos” (também conhecido como Plano Dalton) foi usado em larga escala,¹⁹ associado a uma proposta curricular denominada de complexos²⁰ que, juntamente com o plano Dalton também era utilizada nas escolas soviéticas.

¹⁶ Comissariado Nacional de Educação (Nar-kom-pros).

¹⁷ Estações de Tratores e Carros.

¹⁸ Abakumov, A.A.; Kuzin, H.P.; Puzyrev, F.I. e Litvinov, L.F. (orgs.) *Instrução Pública na URSS: educação geral*. Documentos: 1917-1973. Moscou: Pedagogika, 1974, p. 158.

¹⁹ Cbadkovckij, I. *Educação social na América*. Moscou: Gosudarstvennoe Izdatel'stvo. 1930. D'iuí, Évelina. *Plano Dalton de Laboratório* (Traduzido do inglês e com prefácio de H. K. Krupskaja). Moscou: Novaja Moskva, 1925; Merzon, I. *Plano Dalton de Laboratório na escola russa* (com prefácio de A. G. Kala'sinkov). Moscou, Rabotnik Prosvet'scenija, 1925, 2ª ed.; Cvadkovskij, I. *Plano Dalton e sua aplicação na escola soviética* (no exemplar existente na Biblioteca o nome de quem faz o prefácio estava ilegível e o prefácio em si havia sido arrancado do livro). Moscou: Gosudarstvennoe Izdatel'stvo, 1926. 2ª. ed. A edição destes livros com prefácios de pessoas influentes indica que estas idéias foram bastante divulgadas – incluindo-se a crítica que estas pessoas faziam ao Plano Dalton.

²⁰ *Sobre o ensino por complexos*. Cartas metodológicas. Moscou: Rabotnik Prosvet'scenija, 1924.

O que era o complexo?

Complexo significa composto. Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas. (...) A ligação, a reunião constitui-se de fato na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre os fenômenos. (...) O trabalho é o fundamento da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como o centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central, ao redor do qual concentra-se todo o restante.²¹

Note-se que o complexo é uma concepção curricular e não simplesmente um método de ensino. No ano seguinte, em 1932, nova deliberação iria aprofundar a linha de análise já iniciada em 1931, sob o título de “Sobre o regime e os programas de ensino na escola básica e média”. O preâmbulo desta nova deliberação fala, exatamente, de um ponto crucial da deliberação de 1931, abaixo transcrito:

... a principal falha da escola no momento atual consiste em que a escola não dá um volume suficiente de conhecimentos educacionais gerais e resolve de forma insuficiente a tarefa de preparar, para o ensino técnico e para o ensino superior, pessoas suficientemente alfabetizadas, dominando os fundamentos científicos (da física, química, matemática, língua materna, geografia e outras).²²

Na seção “sobre a organização do trabalho de ensino e o fortalecimento do regime escolar” pode-se ler:

... nenhum método pode ser considerado um método de ensino básico e universal; na prática do trabalho das escolas recebeu divulgação como básico o assim chamado “método de laboratório-brigada” (em algumas escolas ele foi universal), o qual levou à organização constante e obrigatória de brigadas, conduzindo à deturpação na forma de despersonalização do trabalho escolar, à diminuição do papel do pedagogo e à ignorância em muitos casos dos estudos individualizados de cada estudante.²³

Continuando, a deliberação de 1932 propõe que o Comissariado Nacional organize o processo escolar da seguinte forma:

a) A forma básica de organização do trabalho escolar na escola básica e média deve constituir-se da aula com um grupo dado de estudantes, com rigorosa fixação de horário de estudo e com efetivo estável de estudantes. Esta forma deve

²¹ *Sobre o ensino por complexos*. Cartas metodológicas. Moscou: Rabotnik Prosvet'scenija, 1924, pp. 5-6.

²² Abakumov, A.A.; Kuzin, H.P.; Puzyrev, F.I. e Litvinov, L.F. (orgs.). *Instrução pública na URSS: educação geral*. Documentos: 1917-1973. Moscou: Pedagogika, 1974, p. 161.

²³ *Idem*, 1974, pp. 162-163.

incluir em si, sob direção do professor, o trabalho coletivo, em brigada e individual de cada estudante com emprego de diferentes métodos de ensino. Além disso devem ser incrementadas de todas as maneiras as formas coletivas de trabalho escolar, não praticando a organização permanente e obrigatória da brigada.

b) O professor deve lecionar a sua disciplina sistemática e coerentemente, fazer o possível para habituar as crianças ao trabalho com manual e com livro, aos vários trabalhos escritos independentes, ao trabalho em salas-ambiente, aos laboratórios, oficinas escolares e, juntamente com estes métodos básicos, fazer grande uso de diferentes demonstrações de experiência e equipamentos, excursões (na fábrica, museu, campo, bosques e assim por diante); além disso, o professor deve, de todas as formas, ajudar as crianças nas dificuldades e nos exercícios escolares. (...)

O Comitê Central determina aos Narkomproses e seus órgãos garantir necessariamente, em todo o trabalho da escola, o papel principal do pessoal pedagógico.

c) Na realização do controle do trabalho escolar deve ser utilizada a avaliação individual e sistemática do conhecimento do estudante. O professor deve, no processo de trabalho escolar, conhecer cuidadosamente cada aluno. Como base deste processo o professor deve realizar, no final de cada trimestre, a caracterização do aproveitamento de cada aluno nas disciplinas. Todos os esquemas e formas complicadas de controle e avaliação estão vedados. Considera-se necessário realizar, ao final de cada ano, prova de verificação para todos os alunos.

d) Propõe-se aos Narkomproses elaborar imediatamente os métodos das principais disciplinas e também de várias formas de trabalho de ensino (por exemplo, nos laboratórios, na produção, na horta das escolas) em consonância com as diferentes idades dos alunos.

(...)

g) Com o objetivo de soerguer o trabalho pedagógico na escola, considera-se de alta significação dotar a escola dos seguintes equipamentos necessários ao trabalho pedagógico: material didático, materiais de ensino para salas-ambiente, equipamentos de ensino para oficinas e outras formas de material didático; elaborar, em dois meses, plano de expansão da produção e abastecimento da escola básica e média de material didático (mapas, globos, quadros e outros), aparelhamento para o ensino de ciências naturais, salas-ambiente de física e matemática e também plano padronizado de instalação de maquinária, instrumentos, materiais para salas de trabalho e oficinas escolares para a organização da escola politécnica.²⁴

Pode-se notar nesta deliberação a retomada da forma clássica de organização do trabalho escolar que tem como “forma básica de organização” a aula. Perde-se a concepção curricular expressa nos “complexos” que é muito mais ampla do que um método de ensino.

Também a concepção de politécnica a ser implantada a partir daí vai centrar-se no domínio da ciência [química, física, etc.] e na participação do aluno na construção da economia socialista [pelo trabalho], fazendo com que a aula seja vista como local de formação científica. A aula volta

²⁴ Idem, 1974, p. 163.

a preparar para o trabalho. Com o controle do Estado ampliando-se, as idéias de Makarenko vão sendo absorvidas pelo Estado Soviético que vê nelas melhor forma de controlar o aparato escolar.²⁵ É de se notar a completa ausência de Makarenko neste debate dos anos 20/30 (nas publicações e periódicos). Somente depois da reforma de 31 sua proposta ganha força.

A repercussão desta deliberação na literatura educacional foi enorme.

No prefácio do livro de Gur'janov²⁶ pode-se ler, na segunda edição do livro, saída logo após a deliberação de 1932:

O livro do autor de "métodos de trabalho na escola soviética" está consideravelmente suplementado e retrabalhado na presente edição em conformidade com a deliberação do Comitê Central do Partido Comunista Bolchevique "sobre os programas e regime escolares na escola básica e média" de 25 de agosto de 1932.

Durante décadas esta deliberação irá influenciar o trabalho dos autores russos. Em 1954 ainda se encontram publicações que carregam o centro da decisão de 1932: "A aula como forma básica de organização do trabalho escolar na escola".²⁷ Nesta publicação pode-se ler:

Na sua deliberação "Sobre o regime e planos escolares na escola básica e média" (de 25 de agosto de 1932) o Comitê Central do Partido Comunista indicou a aula como a forma básica de organização do trabalho escolar na escola. Nos tempos atuais a escola soviética muito fez para o aperfeiçoamento da aula.²⁸

Em 1956, Kazantsev publica a segunda edição de *A aula na escola soviética*²⁹ onde o autor aborda os fundamentos didáticos exigidos para a aula, estrutura e tipos de aulas, preparação do professor para a aula, formas de condução da aula, a disciplina do estudante em aula e até o papel do diretor da escola na organização da aula. Na introdução do livro novamente figuram as deliberações de 1931/1932.

Em 1957, Golant³⁰ resume os métodos de ensino aplicados na escola soviética: exposição oral, conversa, trabalho com livro, demonstração, excursão, trabalho no laboratório, trabalhos gráficos e escritos, trabalhos práticos.

Assim se expressa Golant em 1957, 25 anos depois da deliberação:

Nos anos 20 alguns pedagogos, apoiando-se na experiência burguesa, propuseram colocar na base do ensino de todas as matérias escolares o método do

²⁵ Cf. Luedemann, C. S. *Makarenko: a escola como coletividade*. Tese de Mestrado PUC/S. Paulo, 1994.

²⁶ Gur'janov, V. V. *Organização e método do trabalho escolar na escola soviética*. Rostov na Donu: Severjy Kavkaz, 1933, 2ª. edição.

²⁷ *A aula como forma básica de organização do trabalho escolar na escola*. Moscou: Akademii Pedagogitseskikh Nauk RSFSR, 1954. Publicação seriada. Na edição considerada, encontram-se dois artigos, um de Esipov, B. P. e outro de Danilov, M. A..

²⁸ Idem, p. 4.

²⁹ Kazantsev, I.N. *A aula na escola soviética*. Moscou: Utsebno-Pedagogitseskoe Izdatel'stvo, 1956.

³⁰ Golant, E. Ja. *Métodos de ensino na escola soviética*. Moscou: Gosudarstvennoe U'cebno-Pedagogičeskoe Izdatel'stvo, 1957.

trabalho, outros o de pesquisa. Na prática do ensino, decididamente, intensificou-se a atividade do estudante.

A deliberação do Comitê Central do partido de 25 de agosto de 1932 estabeleceu que nenhum método pode ser considerado universal. Das indicações da deliberação seguem-se os seguintes fundamentos dos métodos de ensino: exposição oral das matérias pelo professor, trabalho com manuais e livros, trabalhos escritos independentes, trabalho em salas-ambiente e laboratórios, trabalho nas oficinas escolares e no terreno das escolas. Ao lado desses métodos fundamentais a deliberação recomenda a utilização da excursão e diferentes tipos de demonstração (pp. 6-7).

Em 1938 'Sul'man resumia o que, em nossa opinião, parece ter determinado a produção deste período.³¹ A organização escolar deveria ter como característica:

1. Exposição e explicação sistemáticas e coerentes do professor que ministra a disciplina.
2. Segue-se a assimilação e fixação das matérias escolares do aluno pela via das várias formas de trabalho independente na sala, sob direção do professor, e de várias formas de deveres de casa, com instruções do professor.
3. Ensino sistemático de cada aluno no processo do trabalho escolar, verificação e correção dos trabalhos dos estudantes na sala e feitos em casa, chamada oral, repetição e todas as formas de ajuda aos estudantes para acabar com os erros e lacunas (p. 48).

Em um artigo de 1951, Korolev diz:³²

A histórica deliberação do Comitê Central do Partido Comunista Bolchevique de 5 de setembro de 1931 abriu uma nova etapa no desenvolvimento da escola, ela marca o começo decisivo da reconstrução de todo o conteúdo e método de seu trabalho (p. 6).

O período que vai de 1931 até 1937 é considerado como a segunda reforma no ensino da época soviética. A primeira ocorreu com a implantação do socialismo a partir de 1917. Entre 1931 e 1937 foram editadas várias deliberações do Partido que, juntas, configuram esta reforma, entre elas:

- sobre a escola básica e média (5/9/1931);
- sobre o regime e os programas escolares na escola básica e média (25/8/1932);
- sobre os manuais para a escola básica e média (12/02/1933);
- sobre a estrutura da escola básica e média na União Soviética (16/05/1934);
- sobre o ensino da história da nação nas escolas soviéticas (16/05/1934);
- sobre o ensino da geografia na escola básica e média da União Soviética (16/05/1934);

³¹ 'Sul'man, N. M. *Momentos fundamentais do processo de ensino na escola*. Sovetskaja Pedagogika, 1938 (6), p. 48.

³² Korolev, F. F. *Mudança histórica no desenvolvimento da escola soviética*. Sovetskaja Pedagogika, 1951 (9), p. 6.

- sobre a organização do trabalho escolar e a regulamentação interna na escola básica, média incompleta e média (3/9/1935);
- sobre as deturpações pedagógicas no sistema da Comissão Nacional de Educação (Narkompros) (4/07/1936).

Para os que participaram, no Brasil, do acirrado debate dos anos 80 entre os que propunham ênfase no conteúdo e os que propunham ênfase nos processos de democratização das relações escolares (conteudistas x não-conteudistas), não haverá dificuldade para perceber a semelhança deste debate com a problemática dos anos 20/30 na Rússia – lá, resolvida pela força; aqui, resolvida pelo esquecimento.

Em algum momento, seremos forçados a retomar este debate inconcluso na década de 80, no Brasil. Quanto mais cedo isso ocorrer, mais cedo retomaremos a discussão sobre conceitos de educação e educador. E quanto mais cedo retomarmos este debate, mais rapidamente estaremos em condições de nos distinguirmos das propostas neoliberais em curso.

Tendo Libâneo incluído em sua análise autores russos que foram formados no período posterior a 1930, é compreensível o fato de ter concluído, também, que a didática deveria ancorar-se na aula como unidade mais simples e visível do processo didático, cuja inspiração continua sendo o triângulo didático (aluno, professor, matéria).

Um exame mais detalhado do caso russo, em curso, deverá mostrar com mais detalhe os ganhos e as perdas que as deliberações citadas ocasionaram ao desenvolvimento de formas inovadoras de ensino na Rússia. Graças ao financiamento de um conjunto de agências temos hoje no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da FE/Unicamp um conjunto de documentos que permitirão esclarecer melhor esta questão, incluindo toda a produção de M. M. Pistrak.³³

Resumindo

A área de currículo é de fundamental importância para os estudos no campo da didática pois ela tem uma preocupação com a organização global do trabalho pedagógico (na

³³ Sobre Pistrak (1988-1940) fizemos um levantamento bibliográfico especial. O autor foi cassado em 1936, sendo reabilitado após a morte de Stalin. Pistrak foi um influente educador neste período. Sua produção é muito extensa (ainda que só haja um livro traduzido no Brasil – *Fundamentos da escola do trabalho*, Brasiliense, 1981). Entre os trabalhos obtidos figuram: *Esboço da escola politécnica do período de transição*. Moscou: Rabotnik Prosve'scenija, 1929; *Problemas vitais da escola soviética moderna*. Moscou: Rabotnik Prosve'scenija, 1925; *Novidades sobre politécnica*. Moscou: Rabotnik Prosve'scenija, 1930; *Temas escolares*. Rostov na Donu: Severnyj Kavkaz, 1933; *Escola Comuna do Harkompros*. Moscou, 1924 (reeditado pela Pedagogika, 1990); *Para uma escola politécnica*. Moscou: Utsebnno-pedagogičeskoe Izdatel'stvo, 1931; *Complexos no II nível e novos programas*. Narodnoe Prosve'scenie, 1927 (6), pp. 45-52; *Materiais para a autogestão do estudante*. Na Putjah k Novoe 'Skole, 1922 (3), pp. 91-100; *Escola em ascensão*. Na Putjah k Novoe 'Skole, 1927 (10), pp. 42-47; *Desvios inadmissíveis na tarefa escolar*. Na Putjah k Novoe 'Skole, 1927 (11), pp. 8-22; *Escola e fábrica*. Na Putjah k Novoe 'Skole, 1922 (2), pp. 48-60; *Educação infantil e casa da criança*. Narodnoe Prosve'scenie, 1926 (11), pp. 100-106; *Sobre o programa do GUS*. Narodnoe Prosve'scenie, 1926 (1), pp. 55-66; *Questões sobre a profissionalização no II ciclo, II nível*. Narodnoe Prosve'scenie, 1925 (10/11), pp. 134-147; *Sobre o trabalho na escola e na casa das crianças*. Na Putjah k Novoe 'Skole, 1924 (6), pp. 22-35; *Trabalhando no programa para o II nível*. Na Putjah k Novoe 'Skole, 1926 (9), pp. 46-64; *Austeridade e escola*. Na Putjah k Novoe 'Skole, 1926 (11), pp. 27-35 e continuações; *Escola de alto nível, como ela é*. Narodnoe Prosve'scenie, 1929 (2), pp. 38-51; *Temas práticos*. Polithehnitseskij Trud v 'Skole, 1930 (4/5), pp. 2-6; *Para um balanço da seção de politécnica*. Polithehnitseskij

escola ou fora dela) que constrói outros parâmetros para o debate do método e da técnica. Uma transferência direta, sem passar pela área de currículo, entre os pressupostos filosóficos e a didática é desaconselhável pois termina simplificando a questão pedagógica e supervalorizando aspectos relativos ao método.

As propostas de tratamento da área da didática, em especial a de J. C. Libâneo, precisam ser reinseridas na questão curricular, à luz de uma visão crítica da sociedade e da escola capitalista, que já fazem bem, mas que se limitam à sala de aula.

Por outro lado, a proximidade com o currículo é fundamental para que se definam formas de conteúdo curricular abrangentes. A própria criação do método dependerá de sua vinculação a estas formas de conteúdo, já que não existem métodos de ensino universais. Pode-se dizer que o que o currículo não pede, a didática tende a desconsiderar.

O debate “conteúdo x não-conteúdo” dos anos 80 foi prematuramente abandonado. Ele contém elementos filosóficos e políticos de grande impacto para a organização curricular e para a didática. Será necessário retornar a ele. Por esta via, estaremos recolocando igualmente o debate sobre o conceito de educação e de educador. Somente então estaremos enfrentando as concepções neoliberais de educação pelo caminho correto – por onde ela não pode manter sua máscara.

A questão da avaliação

Aparentemente estas questões previamente examinadas poderiam estar muito distantes da temática da avaliação. Falso, no entanto, este raciocínio. Depende, obviamente, de como definamos avaliação. Começamos, portanto, por esta definição e, desde já, afirmamos que a avaliação é uma questão mais curricular do que didática. Deixada exclusivamente para a didática, a avaliação termina transformando-se em uma forma de medir o desempenho do aluno, ao final da ação didática.

A avaliação não é apenas mais um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas escolares. Ela reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar. Tal organização homogeneiza a ação pedagógica e os tempos agrupando os alunos em salas coletivas cuja ação pedagógica se centra na “aula”. Toda uma superestrutura pedagógica está criada ao seu redor modelando uma gestão escolar autoritária, fundada no poder que o professor desenvolve no interior da sala de aula, onde jogam papel central as práticas de avaliação. A transformação de tais práticas deve questionar toda a estrutura escolar, explorando as contradições existentes. Os objetivos reais da escola estão “impressos” na organização do

Trud v 'Skole, 1930 (8/9), pp. 2-6; *Etapa conclusiva do trabalho no programa da escola única do trabalho*. Narodnoe Prosvet'scenie, 1927 (8/9), pp. 28-37; *Como devem ser os programas das escolas*. Prosvet'scenie na Transporte, 1930 (1), pp. 28-39. Além destes ainda existe o livro *Pedagogika* (Pedagogia), editado em 1934 e reeditado em 1935 e 1936, quando então o autor é censurado. Este livro está sendo traduzido no LOED.

trabalho pedagógico global da escola e nas suas práticas avaliativas, as quais, reciprocamente, sustentam a própria organização da escola.³⁴

Assumindo-se esta abordagem mais ampla para a avaliação, aparecem pelo menos três dimensões avaliativas importantes de serem devidamente observadas no interior da sala de aula convencional e da escola. Em primeiro lugar, está a versão convencional de avaliação como forma de medição dos resultados da aprendizagem. Refere-se esta dimensão a uma certa forma de conteúdo escolar, via de regra cognitivo. Em segundo lugar, está a dimensão do uso da avaliação em processos de controle de sala de aula – manutenção do controle do comportamento do aluno na sala. Ou seja, o poder de controle da sala de aula está relacionado com o poder de dar ou tirar nota. Em terceiro lugar, está a dimensão valorativa, vale dizer a avaliação de valores e atitudes dos alunos em sala de aula. Estas são as dimensões integrantes do conceito de avaliação. Permeando tudo está, de fato, a constituição de juízos sobre o aluno: no domínio do conhecimento, no comportamento adequado em sala, no exame de concepções e valores que ele expressa.

Estas três dimensões ainda ocorrem em dois níveis diferentes: em primeiro lugar, de forma aberta, nas provas, chamadas orais, exercícios e outros; em segundo lugar, de maneira encoberta, informal, nos comentários, repreensões públicas, em contato com outros professores e com outros alunos, etc.

As complexas relações entre estes dois níveis de avaliação permeadas de juízos nas três dimensões mencionadas antes constituem o misterioso e imprevisível mundo da avaliação escolar. Menos danosos pela sua existência, são destrutivos pela maneira como afetam a interação do professor com o aluno durante o próprio processo de aprendizagem.

Pode-se dizer que a reprovação é construída nos processos informais de avaliação, para paulatinamente converter-se em um processo formal de reprovação na prova ou exercício. Neste jogo, professor e aluno constroem imagens um do outro e tais imagens têm profundas implicações para as relações de ensino-aprendizagem que estão em curso.

Esta é a razão pela qual a questão da avaliação é mais curricular do que didática. Deixada para exame da didática transforma-se em uma questão de como fazer a avaliação, tipos de avaliação ligados ao nível formal dela.

	CONHECIMENTO	COMPORTAMENTO	VALORES/ATITUDES
NÍVEL FORMAL	NOTA	NOTA	JUÍZOS
NÍVEL INFORMAL	JUÍZOS	JUÍZOS	JUÍZOS

Os juízos precedem as notas, e até condicionam notas. Se isso não ocorre por relação direta, ocorre indiretamente através das imagens e relações que se estabelecem a partir delas no próprio processo de ensino-aprendizagem. Neste processo a posição e a atenção que o aluno recebe do professor podem estar definidas previamente pelos juízos desenvolvidos informalmente. É claro que estas interações sofrem variações na dependência do nível de ensino (fundamental, médio, superior).

³⁴ Freitas, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995. pp. 254-255.

A questão é: o que pode controlar melhor a formação dos juízos? As recomendações didáticas sobre como avaliar ou a proposta curricular? Talvez ambas, mas sem dúvida que sem uma proposta curricular que estabeleça o tipo de homem que se quer formar com o currículo proposto, cada professor está livre para utilizar seus próprios referenciais de classe social.

No debate pedagógico anterior a 1930, na Rússia, o tema da avaliação simplesmente não é tratado com destaque. Talvez porque a concepção curricular dos “complexos” permitisse um tipo de avaliação acoplada ao próprio processo de ensino, baseada na ação coletiva dos alunos em ambientes abertos – especialmente se considerarmos que a excursão era um método exaustivamente empregado – algo parecido com “estudo do meio”.

Contudo, se a proposta curricular vai restringindo-se a ações de sala de aula pontuadas com períodos de interface com a sociedade, a necessidade de procedimentos de avaliação vai tornando-se cada vez maior. A artificialização do ensino em salas de aula implica na artificialização ou formalização dos procedimentos de avaliação, especialmente se a forma de conteúdo predominante é a do conhecimento, da informação.

Finalizando

O debate entre conteudistas e não-conteudistas nos anos 80 tinha por trás projetos políticos, conceitos de educação e educador que implicavam em organizações curriculares ou do trabalho pedagógico bastante diferenciadas. Ele é muito semelhante em seu conteúdo ao debate ocorrido na Rússia nos anos 20/30. No Brasil esta contradição não foi resolvida, foi apenas esquecida. Será necessário que retornemos a ela até como mecanismo para obrigar o neoliberalismo a mostrar claramente suas bases teórico-filosóficas. A área do currículo precisa recolocar este debate. E é bom que seja ela e não a didática, para retirar a discussão do plano da sala de aula e colocá-la no lugar certo, no plano da organização global da ação pedagógica – dentro ou fora da escola, dentro ou fora da sala de aula.

Temas como a avaliação poderão tirar grande proveito desta recolocação do debate e, de certa forma, estão apontando a necessidade deste debate se considerarmos que a nota é expressão de juízos de valor que ocorrem no âmago da organização do trabalho pedagógico.