UNIVERSIDADE da MADEIRA

Pedagogia <u>por</u> Objetivos/Pedagogia <u>com</u> Objetivos

Olga Pombo

"Commencer donc par mieux étudier vos élèves; car, très assurément, vous ne les connaissez point." J. J. Rousseau.

1. Razões do sucesso da Pedagogia por objetivos

Confrontado com estruturações sociais em rápida transformação e surpreendentes novidades técnico-civilizacionais (índices 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 chamadas 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 lado, 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 adotada a chamada *Pedagogia por Objetivos*, enquanto conjunto de princípios metodológicos mais ou menos precisos e de técnicas pedagógicas mais ou menos rígidas, inspirados em trabalhos de pedagogos norte-americanos dos anos 50 (Tyler e Bloom) e que conheceram posteriores desenvolvimentos quer nos Estados Unidos, quer na Europa, de entre os quais se referem, como mais conhecidos entre nós, os trabalhos de Mager, Vandevelde, Krathwohl e Landsheere.

Embora sejam já numerosas e mesmo antigas as tomadas de posição crítica, tal sucesso e vulgarização da Pedagogia por objetivos, não se tem contudo restringido aos limites das nossas fronteiras, ficando a dever-se, segundo Hameline, por um lado, à esperança de aí encontrar uma alternativa para o contraditório campo da pedagogia após o fracasso das correntes diretivas e não-diretivas e face à ameaça da possível revolução técnica que se avizinha e, por outro lado, à invasão do discurso industrial e

gestionário no campo educativo; a Pedagogia por objetivos 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 objeto seria o mesmo: racionalização dos meios e dos fins e controlo dos fatores aleatórios do acaso. Teremos adiante oportunidade de, pela nossa parte, propor ainda uma outra razão do sucesso da Pedagogia por objetivos.

2. Pedagogia por objetivos: Técnica ou Pedagogia

Embora intitulando-se por *Pedagogia* por objetivos, o conjunto de princípios e técnicas que por tal vulgarmente se designa, apresenta-se, contudo, como mero e neutro instrumento à disposição de todos os professores e podendo ser por estes adaptado às suas diversas conceções pedagógicas, isto é, como isento de valores ideológicos, conceções psicopedagógicas ou opções éticas fundamentais. Tratar-se-ia, muito simplesmente, de um conjunto de processos visando 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 objetivos o estatuto de uma pedagogia e a prefere definir como uma "tecnologia das atividades 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".

No entanto, apresentando-se como meio, método ou instrumento, a pedagogia por objetivos e os seus defensores esquecem que, como mostrou Mac Luhan, o meio é (a) mensagem, que um método é muitas vezes criador do seu próprio objeto e se encontra sempre com ele dialeticamente articulado (veja-se a história de qualquer ciência, por exemplo, a Psicologia, onde ainda hoje se demarcam nitidamente diversas conceções metodológicas e suas correspondentes determinações ao nível do objeto de investigação) e que todo o instrumento, para usar a feliz expressão de Bachelard, é uma teoria materializada, isto é, no caso particular da pedagogia e utilizando agora categorias linguísticas, que o modo como se diz também diz.

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 afinal na ilusão da neutralidade possível dos lugares, dos discursos e dos saberes e resulta do esquecimento, recalcamento ou desejo de ocultação dos pressupostos e valores próprios.

Enquanto professores, cabe-nos refletir 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 objetivos; antes, porém, iremos enunciar de forma breve e sucinta, aqueles que nos parecem ser os seus preceitos fundamentais, não tanto atendendo à fidelidade e especificidade das clássicas e já divergentes posições dos autores atrás referidos, mas à generalidade das práticas mais difundidas no nosso país.

3. Caracterização sumária da Pedagogia por objetivos

1º Se a definição das grandes finalidades do ensino é de natureza política e conjuntural e se a definição dos objetivos 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 objetivos específicos que precisem e clarifiquem os objetivos gerais programáticos.

2º Tal especificação consiste numa operacionalização dos objetivos 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 objetivos gerais. Não se trata, portanto, de definir o comportamento do professor, mas sim de estabelecer o comportamento que o aluno deve exibir no fim do processo de ensino/aprendizagem, pelo que o objetivo comportamental deve ser definido em termos do produto e não do processo de aprendizagem.

3º A definição comportamental do objetivo específico deve ser o mais clara, precisa, inequívoca, detalhada e exaustiva possível pois que é também sua função dar a conhecer aos alunos o que deles se espera, "sem ambiguidades nem mistérios". 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 alunos. Para facilitar esta tarefa, têm vindo a ser constituídas várias taxonomias ou categorizações de todos os possíveis produtos da aprendizagem, devidamente seriados e hierarquizados.

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

5º Só a definição de objetivos 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 desejável grau de fidelidade.

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

Estabelecimento do objetivo comportamental

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

Testagem da aquisição, pelo aluno, desse comportamento

Na coerência deste modelo em que, como vimos, cada momento cria condições ao desenvolvimento do seguinte, tudo se encaminha afinal 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 exames e testes. Como o próprio Bloom afirma na introdução da sua taxonomia, o seu objetivo inicial era apenas o de procurar construir um instrumento que ajudasse os examinadores a variarem o registo das suas perguntas. Do simbolismo deste ato inaugural era já talvez possível retirar a consideração de que o grande "pecado" da Pedagogia por objetivos é ter como objetivo a avaliação objetiva. Tal consideração não é, contudo, meramente acidental ou episódica, mas decorre, como veremos, da lógica interna do próprio sistema e seus pressupostos.

4. Pedagogia por objetivos e aprendizagem

Directa e reclamadamente influenciada pela psicologia skinneriana, a Pedagogia por objetivos assenta na *conceção de aprendizagem* característica dessa corrente psicológica.

Ao proceder à determinação analítica dos comportamentos terminais, ao estabelecimento das situações que permitam a aquisição desses comportamentos e à verificação da sua aquisição, a Pedagogia por objetivos 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 adaptação a mudanças de situação e pelo estabelecimento de relações estáveis entre conjuntos de estímulos e de respostas.

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

1) é possível e legítimo decompor os mais complexos atos 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 correntes), 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. Referimo-nos ao ensino programado, de que Skinner é o "pai" reclamado 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 objetivos, embora igualmente tributária do comportamentalismo skinneriano e da sua correspondente conceção de aprendizagem vai, no entanto, 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 atos de aprendizagem nos seus elementos mais simples), a operacionalização dos objetivos gerais se, por um lado se insere na lógica analítica e atomizante da decomposição do complexo nos seus elementos mais simples, introduz, por outro lado, um desvio "mentalista" relativamente ao comportamentalismo estrito com que, no ensino programado, se procede à construção do programa e à sua apresentação mecânica. Assim, quando um professor, de acordo com os preceitos estabelecidos pela Pedagogia por objetivos, define objetivos comportamentais a partir de verbos como "identifica", "descreve", "explica", "prevê", "relaciona", etc., está, insensivelmente, a deslizar de comportamentos concretos e observáveis – pequenas competências, "performances" ou gestos – para complexas e altamente elaboradas estratégias mentais. 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 caráter 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 objetivo 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 objetivos desaconselham tal obstinação analítica, propondo mais modestamente, a elaboração de uma amostra meramente representativa de comportamentos, tal limitação, justificável em termos de exequibilidade prática, em nada diminui, como é óbvio, o caráter aleatório dos comportamentos seleccionados.

5. Pedagogia por objetivos 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 objetivos 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 objetivos 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 efetivamente abordadas uma após outra e numa ordem bem definida, como se os objetivos pudessem ser tratados isoladamente uns dos outros" e, no limite, como se existisse "uma progressão optimal única", sob a forma de sucessão de objetivos parciais, para alcançar o objetivo geral proposto".

Ora, tal projeto é cabal e integralmente realizado pelo ensino programado e dificilmente exequível no campo da Pedagogia por objetivos. 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, tal apresentação, faz-se 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 objetivos que actua na situação social e dinâmica do espaço escolar da sala de aula e através do professor, este, ao estabelecer e apresentar as previstas situações de ensino/aprendizagem, vê-se constantemente confrontado com a necessidade de alterar a ordem prevista em função das imprevistas reações dos alunos, dos seus diferenciados ritmos de aprendizagem e de uma série de outras incontroláveis condições. Porque a Pedagogia por objetivos, ao contrário do que acontece no ensino programado, não preconiza (e ainda bem…) a anulação 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 máquina, o aluno por um indivíduo 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 objetivos, porque se propõe atuar na tradicional situação escolar – professor/grupo de alunos – vê-se confrontada com as ambiguidades e desvios referidos e, na prática, acaba por ter de se socorrer de conceções de aprendizagem diversas e mesmo contrárias daquela que, inicialmente, se propunha aplicar, nomeadamente aquelas que fazem da aprendizagem, não um ato mecânico, mas um ato intencional pelo qual, cada personalidade, em função das suas peculiares determinações e do modo pessoal como

sente e significa as situações que lhe é dado viver, se vai progressivamente reorganizando e reinventando.

6. Pedagogia por objetivos e conteúdos de ensino

Quanto ao segundo aspecto, relativo à natureza dos conteúdos de ensino/aprendizagem (objetivos do domínio cognitivo), algo de muito semelhante se verifica, pois que, 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 objetivos, 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" 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 programável. 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."

São pois os próprios teóricos do ensino programado que excluem do seu âmbito uma série de domínios (artísticos, interpretativos, etc.) e reconhecem, sem ambiguidades, que a sua vocação se encontra orientada para as disciplinas que envolvem "automatização mental", para as ciências exactas e para todos os ramos da actividade humana que podem aprender-se "por correspondência: atividades comerciais, industriais, militares e, 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 Morse, desembaraçar-se com o dinheiro inglês ou conduzir bem um automóvel".

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, apenas os relativos a saberes sistematicamente hierarquizados e explicitáveis em proposições universais e unívocas. Tais são os limites que a si próprio se dá o ensino programado e que a Pedagogia por objetivos 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 filosofia, passando pelas ciências humanas e disciplinas de caráter artístico.

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 disciplinas, 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 os nossos dias, vem sendo desenvolvido no sentido da tipificação, classificação e compreensão da especificidade metodológica de cada domínio do saber. 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 objetivos comportamentais terão tido, inevitavelmente, como campo de trabalho e de aplicação, um domínio particular do saber, certamente aquele que melhor se articulava com a conceção de aprendizagem utilizada, a saber, o modelo das ciências da natureza, donde seria possível inferir que, se o modelo tivesse sido outro (por exemplo, a filosofia), outro teria sido o resultado alcançado, mas… tal implicaria também uma outra conceção de aprendizagem e, certamente, o abandono do projeto. Qual então a tese subjacente à posição assumida pela Pedagogia por objetivos quanto à sua universal aplicabilidade? Muito simplesmente e na linha do ideário 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 por que razão iríamos nós discordar de tal tese. 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 não o ser, determina uma mais consciente e coerente orientação existencial? Não é ainda verdade que o saber-fazer artístico se traduz sempre na produção da obra de arte?

Certamente que nada disto está em causa, só que não vemos como seria possível identificar sequer os componentes comportamentais dessas alterações globais do comportamento, subjetivamente significadas e significativas.

A dificuldade não está tanto em conseguir especificar, discursivamente, os mínimos comportamentais que as constituiriam, mas, mais profundamente ainda, em detetar 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 próprio processo de aprendizagem as variáveis relativas ao sujeito que aprende, exatamente aquelas que, numa perspetiva behaviorista, são escamoteadas.

Reconhecemos, portanto, aqui a necessidade de desvio *relativamente ao 3º princípio metodológico* da conceção behaviorista da aprendizagem atrás enunciada e, 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 perspetivas que estão em jogo e assinalar as alternativas teórico-práticas que se nos colocam.

……