

*Em seu conhecido livro A Arte de Ensinar, GILBERT HIGHET insiste em observar que, nas situações sociais, ou onde quer que haja relações interpessoais, várias formas de ensino inevitavelmente ocorrem. Dessa afirmação, tão simples na aparência como inegável quando o termo ensino se tome em sentido lato, podem retirar-se algumas conseqüências de real interesse.*

*A primeira está em que a pessoa que ensina visa a objetivos mais ou menos determinados. A ação é aí intencional, calculada. A segunda leva a supor que quem ensine admite direta dependência entre o que faça, ou propõe a outrem que faça, e os resultados previstos. Isso quer dizer que terá de aceitar um modelo pelo qual guie a atividade docente, uma doutrina qualquer, ou teoria mais definida, seja completa ou incompleta, exata ou inexata. Quem procura ensinar segue normas de uma "psicologia aplicada", ainda quando desconheça que estudos especiais existam nesse campo.*

*A realidade, no caso, deve provir da análise do processo da aprendizagem, de interesse prático para os pais, os mestres, os parentes, tôdas as pessoas que busquem influir em outras. Interessou êle à sabedoria popular antes mesmo que se tornasse tema de investigação mais aprofundada de parte dos psicólogos. E não será demasiado dizer que todos os sistemas de explicação do comportamento humano hoje o consideram como de fundamental importância. Complexos problemas relativos ao desenvolvimento, à estrutura e à dinâmica da personalidade, por uma outra forma, para êle apelam.*

Mas é curioso que, na ação educativa, em geral, e mais particularmente no ensino escolar, as noções referentes a "normas operativas" como que têm sido ressaltadas, confundindo a questão inicial, a dos "objetivos", a ser analisada quanto à natureza dêles e sua gradação. Em termos mais simples, pode-se dizer que tem predominado a questão das "técnicas de ensinar", em tese, ou como operações de valor mágico para todos e quaisquer objetivos, como se isso realmente fôsse possível. É o que facilmente pode ser reconhecido nas obras elementares de preparação pedagógica.

Essa maneira de ver parece ter resultado dos primeiros trabalhos que compendiaram normas da "arte de ensinar", ou desde a obra clássica de COMENIUS, elaborada no século XVII. Ao título geral dessa obra, *Didactica Magna*, juntou COMENIUS êste distico explicativo: "Na qual se expõem os artificios de ensinar tôdas as coisas, a todos." Várias razões podem explicar essa concepção, entre as quais o grande valor que então se dava às aquisições verbais, sob o influxo de uma filosofia intelectualista, de cunho formal.

Essa perspectiva veio a modificar-se em nosso século por aprofundamento do estudo do processo da aprendizagem. Especialmente a partir da década dos anos vinte, novas teorias se desenvolveram dando relêvo a condições de maturação e às de cunho emocional, ou de motivação, sem as quais se reconhece que não se pode estabelecer maior sistematização nos elementos aprendidos, ou em sua integração. Investigações que então se fizeram, as de THORNDIKE, por exemplo, demonstraram que os objetivos de transferência não se apresentavam com a generalidade dantes suposta.

Os resultados dêsses trabalhos logo tiveram reflexo na elaboração dos programas escolares, que passou a ser fundada em análise mais exata de certos resultados do ensino, aos quais a aplicação de "provas objetivas", ou de testes pedagógicos, trazia contribuição de mérito especial. Tais instrumentos na verdade possibilitaram exame, cada vez menos imperfeito dos efeitos de umas unidades da aprendizagem sobre outras, e, bem assim, dos de sua integração por transferência positiva, como dos de sua desintegração, por interferência. Estudos não só das condições do processo, mas, de seus resultados, a êstes tornavam, por assim dizer, tangíveis. Verificava-se, ademais, que o efeito cumulativo geral dos variados tipos de aprendizagem não ocorria de forma automática, como por muito tempo se havia admitido.

Dêsse modo, a importância da questão dos objetivos do ensino, ou da educação em geral, passou a ser reconhecida, havendo dado origem a um movimento de investigação sistemática. Teve êle reflexo nas

concepções da psicologia evolutiva, com a elaboração de uma disciplina, a epistemologia genética, a que a obra de JEAN PIAGET, em especial, deu maior consistência. Concorrentemente, os ensaios do chamado "ensino programado" (êles próprios derivados da aplicação de novas teorias da aprendizagem), ofereceram elementos para maior verificação do valor operativo de itens parcelados, convenientemente ordenados segundo progressão de natureza psicológica.

Por fim, nestes últimos vinte anos, um novo campo específico de pesquisas sobre os objetivos do ensino se estabeleceu, não só referente a aspectos pedagógicos, mas também a uma hierarquização das funções psicológicas de onde se deveria partir. Esse novo campo de estudos veio a ter a denominação de "taxionomia dos objetivos do ensino", adotada, em 1948, por uma comissão especial da American Psychological Association.

Os primeiros trabalhos dessa comissão foram publicados em 1954 e, mais amplamente, dados a conhecer, anos depois. Consoante o título utilizado, o problema de classificação dos objetivos do ensino teria de ser examinado por seu valor funcional, não apenas como acumulação de noções e conhecimentos verbais, ou de outras formas de expressão. Admitiu-se, enfim, que o desenvolvimento do ensino mediante aprendizagens mais consistentes deveria levar os estudantes não só a "saber", mas especialmente a fazê-los conhecer e refletir segundo seus próprios recursos. Numa palavra, os alunos deveriam ser levados "a aprender a aprender", ou a reconstruírem sua própria experiência.

O plano adotado para essa taxionomia abrangeu três partes, referentes, respectivamente, à aprendizagem cognitiva, à aprendizagem emocional ou afetiva, e à aprendizagem de atividades motoras.

Por ora, aquela comissão publicou manuais sobre as duas primeiras partes, e dos quais o relativo à aprendizagem cognitiva se apresenta mais elaborado.

Não cuida essa parte dos dados específicos de qualquer disciplina, senão quando útil ao esclarecimento das normas de classificação adotadas, mediante exemplificação. O que faz é distinguir os tipos de gradação hierárquica do ponto de vista de uma ordenação propriamente psicológica. Como explica o eminente professor BENJAMIN S. BLOOM, que aos trabalhos da comissão tem presidido, primeiramente se fixaram algumas normas simples para a distinção taxionômica desejada. A primeira delas leva em conta as diferenças que os próprios mestres fazem ao observar o comportamento de seus alunos nas situações da aprendizagem. A segunda consiste em ordenar todos os itens por um esquema lógico, ou sistema de fácil compreensão. A terceira refere-se à necessidade de que tudo se apresente

em perfeita concordância com a mais corrente caracterização de fatos psicológicos, evitando-se distinções não geralmente conhecidas pelos professores. A norma final refere-se ao aspecto por assim dizer "neutro" da classificação, isto é, o de gradação psicológica funcional, sem o colorido de uma orientação filosófica particular.

No domínio cognitivo, as categorias assentadas são apenas seis, a saber: elementos de informação; *idem*, de seu relacionamento básico para compreensão; aplicação elementar de capacidades de análise; *idem*, quanto à capacidade de síntese; *idem*, na formulação de juízos de maior amplitude. Cada uma dessas categorias comporta divisões, tais como noções específicas de reduzido nível de abstração; conhecimento de termos técnicos referentes a atributos e propriedades; conhecimento de fatos em situações específicas determinadas; modos de tratar tais conhecimentos específicos e de combiná-los; conteúdos ordenados por um determinado critério, como os de seriação; conhecimento de normas de classificação geral de coisas, fatos e situações; *idem*, de grandes estruturas, teorias e generalizações.

Essas indicações mostram que a taxionomia estabelecida, ainda que se possa aplicar aos objetivos do ensino em geral, ou no de todos os níveis da aprendizagem cognitiva, teve em mira especial as necessidades do grau médio e do grau superior. Por outro lado, é evidente que as categorias aí destacadas não excluem a necessidade prática de serem interpretadas em combinação com as de aprendizagem emocional (atitudes, propósitos, valores), e de aprendizagem motora, sempre que determinados aspectos destas últimas se mostrem necessariamente associados aos dois outros domínios.

Como quer que seja, a sistematização proposta está a oferecer, em primeiro lugar, uma inestimável contribuição a pesquisas relativas a provas objetivas, ou testes pedagógicos, quanto à sua validação de ordem teórica. É, aliás, o que se pode verificar em trabalhos publicados nos últimos números do *Journal of Educational Measurement*, órgão do *The National Council on Measurement in Education*, dos Estados Unidos. Esses trabalhos têm evidenciado que o processo cognitivo realmente pode ser distribuído ao longo de um continuum que se inicia em noções específicas de mais baixo nível de abstração, fundamentando as demais classes, as de compreensão, por análise e síntese, em níveis de generalização crescente. Métodos estatísticos adequados para isso estão sendo experimentados com êxito.

Os resultados de maiores investigações dessa índole acabarão por fornecer elementos de grande utilidade na organização de programas

*escolares, seja em cada disciplina específica, seja na integração dos de várias disciplinas, com isso fundamentando, por um lado, mais perfeita definição dos itens de testes pedagógicos, e, por outro, melhores critérios para julgamento de determinadas formas do "ensino programado".*

*Em nosso país, a Comissão de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), parece estar sendo a primeira entidade a empregar os recursos da "taxionomia dos objetivos do ensino", em suas investigações, podendo esperar-se que, dentro de algum tempo, venha a publicar os resultados de tais trabalhos. Serão eles, como é fácil compreender, de grande importância não só teórica, mas prática. Poderão, com efeito, mais claramente demonstrar a insuficiência dos critérios geralmente seguidos em nossos exames escolares, muito especialmente nos que tenham por fim atender a mais segura articulação entre o ensino médio e o ensino superior.*

LOURENÇO FILHO