

<b>INTRODUÇÃO GERAL</b> .....	15
-------------------------------	----

## **LIVRO I**

<b>Avaliação da aprendizagem escolar: do passado para o presente</b> .....	31
--	----

### **PARTE A**

Avaliação da aprendizagem escolar nas Pedagogias Tradicionais .....	33
---	----

<b>Introdução à Parte A</b> .....	34
-----------------------------------	----

#### **Capítulo 1**

Avaliação da aprendizagem escolar no contexto da Pedagogia Jesuítica .....	39
---	----

#### **Capítulo 2**

Avaliação da aprendizagem escolar na Pedagogia de João Amós Comênio .....	115
--	-----

#### **Capítulo 3**

Avaliação da aprendizagem em Johann Friedrich Herbart .....	159
---	-----

<b>Conclusão da Parte A</b> .....	181
-----------------------------------	-----

### **PARTE B**

Avaliação da aprendizagem nas Pedagogias da Escola Nova .....	187
---	-----

<b>Introdução à Parte B</b> .....	188
-----------------------------------	-----

#### **Capítulo 4**

Avaliação da aprendizagem na Proposta Pedagógica de Maria Montessori .....	193
---	-----

#### **Capítulo 5**

Avaliação da aprendizagem escolar na Pedagogia de John Dewey .....	225
--	-----

<b>Conclusão da Parte B</b> .....	269
-----------------------------------	-----

## **PARTE C**

Avaliação da aprendizagem na Tecnologia Educacional ..... 273

**Introdução à Parte C** ..... 274

### **Capítulo 6**

Avaliação da aprendizagem em Ralph Tyler ..... 281

### **Capítulo 7**

Avaliação da aprendizagem em Benjamin S. Bloom ..... 303

### **Capítulo 8**

Avaliação da aprendizagem escolar em Norman E. Gronlund ..... 317

**Conclusão da Parte C** ..... 343

## **CONCLUSÃO DO LIVRO I**

**Avaliação da aprendizagem escolar  
nas Pedagogias dos séculos XVI ao XX** ..... 347

## **LIVRO II**

**Avaliação da aprendizagem escolar: do presente para o futuro** ..... 354

### **Capítulo único**

O ato de avaliar a aprendizagem no ensino escolar ..... 357

**CONCLUINDO A PRESENTE PUBLICAÇÃO** ..... 393

**Posturas do educador no processo de ensinar e aprender** ..... 395

**BIBLIOGRAFIA** ..... 403



# INTRODUÇÃO GERAL

---



**Conteúdo desta Introdução**

- 1.** Do que trata este livro?, p. 18;
- 2.** O significado do ato de avaliar para a ação humana e a proposição deste livro, p.18;
- 3.** Caminho metodológico adotado para estudar o ato de avaliar a aprendizagem no âmbito das principais Pedagogias nascidas e vigentes na Modernidade, p. 19;
- 4.** A sequência dos tratamentos teórico-práticos nesta publicação, p. 21;
- 5.** A respeito dos conteúdos desta publicação, p. 22;
- 6.** Balizamento dos conteúdos expostos nos capítulos da presente publicação, p. 24;
- 7.** A respeito da denominação “avaliação da aprendizagem”, p. 26;
- 8.** A respeito da exclusividade dos exames escolares como uma prática escolar cotidiana, p. 26;
- 9.** Avaliação institucional e de larga escala, p. 27;
- 10.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e avaliação da aprendizagem, p. 27;
- 11.** Finalizando esta Introdução, p. 27.

## 1. Do que trata este livro?

A Introdução que se segue colocará o leitor a par dos conteúdos tratados neste livro que aborda a questão da avaliação da aprendizagem escolar nas Pedagogias constituídas no período das Idades Moderna e Contemporânea, assim como propõe um encaminhamento para sua prática em nossas escolas, do presente para o futuro.

O Livro I, sob a denominação *Avaliação da aprendizagem escolar: do passado para o presente*, torna público os conteúdos abordados na Primeira Parte da Tese pessoal de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, fato ocorrido no mês de abril do ano de 1992. Para a presente publicação, o texto sofreu reelaborações que se fizeram necessárias quase trinta anos após sua primeira apresentação.

O Livro II – *Avaliação da aprendizagem escolar: do presente para o futuro* – contém um único capítulo que sugere aos educadores escolares compreensões e possíveis caminhos para a prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano de nossas escolas. Na referida Tese de Doutorado havia uma Segunda Parte, composta por um único capítulo, cujo conteúdo foi substituído nesta publicação pelo Livro II, também composto por capítulo único.

Esta Introdução, além de esclarecer aspectos do modo como os temas da fenomenologia da avaliação da aprendizagem estão abordados no decurso das páginas do presente livro, expõe compreensões teórico-práticas que podem ser úteis em nosso cotidiano escolar.

## 2. O significado do ato de avaliar para a ação humana e a proposição deste livro

Avaliar é um dos três atos que, universalmente, todos os seres humanos praticam. Epistemologicamente, ele é configurado como o ato de investigar a qualidade da realidade, cujo resultado subsidia escolhas e decisões<sup>1</sup>. Os três atos são: primeiro, *conhecer fatos*, ato por meio do qual se produz os conhecimentos do senso comum e da ciência a respeito *do que é e de como funciona* a realidade; segundo, *conhecer qualidades e valores relativos à realidade*, fator que subsidia o ser humano a fazer escolhas e tomar decisões; e, por último – com base no conhecimento do que

---

1 A respeito dos três atos que universalmente todos os seres humanos praticam, ver Cipriano Carlos Luckesi, *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*, São Paulo, Cortez Editora, 2018, capítulo 1 “O ato de avaliar: epistemologia e método”, p. 21-55.

é a realidade, de como ela funciona, e, de sua qualidade –, o ato de tomar decisões tendo em vista o agir<sup>2</sup>.

Frente a essa compreensão epistemológica, a presente publicação, em seu Livro I, trata de como, ao longo da história da educação moderna, autores e educadores compreenderam o ato de avaliar a aprendizagem em sala de aula<sup>3</sup> e, em seu Livro II, trata das possibilidades do uso da avaliação da aprendizagem escolar, hoje, no Brasil, e possivelmente também em outros espaços geográficos do planeta.

Desse modo, percorrer os Livros I e II desta publicação permitirá ao leitor, de um lado, uma tomada de consciência de como, ao longo da Modernidade e da Contemporaneidade, os propositores das variadas teorias pedagógicas estabelecidas nesses períodos compreenderam o ato de avaliar a aprendizagem dos estudantes, assim como, de outro lado, permitirá uma tomada de consciência das necessidades – assim como das possibilidades – de cuidados com as práticas avaliativas no cotidiano de nossas escolas, tanto no presente, como do presente para o futuro.

### **3. Caminho metodológico adotado para estudar o ato de avaliar a aprendizagem no âmbito das principais Pedagogias nascidas e vigentes na Modernidade**

Inicialmente, um esclarecimento sobre o recurso de “ir para o passado e, de lá retornar ao presente” tendo em vista compreender um fenômeno em sua historicidade, afinal, compreender “como aqui chegamos”. Com a atenção voltada para a fenomenologia da avaliação da aprendizagem na educação escolar, registramos que, nos tratamentos do Livro I, metodologicamente, seguiremos do presente para um ponto histórico do passado e, de lá, retornaremos ao presente, passo a passo, na tentativa de compreender como chegamos, hoje, às práticas de avaliação da aprendizagem presentes nas salas de aulas de nossas escolas.

---

2 Vale sinalizar que a compreensão dos três atos praticados universalmente pelos seres humanos tem sua base no slogan do movimento operário católico denominado JOC – Juventude Operária Católica, criado pelo padre belga Josph Cardijn, no ano de 1923, cujo lema era: ver, julgar e agir. Para aprofundar a compreensão sobre valores como uma categoria epistemológica constitutiva do modo do ser humano estar no mundo, ver o anexo do Capítulo I do livro *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*, de Cipriano Carlos Luckesi, Cortez Editora, São Paulo, cuja 1ª edição é de 2014, páginas 39-51.

3 Este estudo não trata dos temas da Avaliação Institucional e da Avaliação de Larga Escala, fenômenos que passam a ser objetos de estudos no mundo e no Brasil a partir dos anos 1970.



A proposta de irmos para o passado e, de lá, retornarmos ao presente para compreender uma determinada fenomenologia no momento em que vivemos, provém das elaborações de Karl Marx em suas proposições metodológicas para a investigação de fenômenos histórico-sociais. Ele sinalizou que, para compreender o presente, importa seguir para o passado “ao arripio da história” em busca das fontes do nosso modo de ser e viver no presente momento histórico.

A sugestão metodológica de Marx é que, a partir das manifestações da realidade social no presente, sigamos em direção ao passado em busca de suas origens para, de lá, retornar em direção ao presente, compreendendo aquilo que ocorreu nos variados e sucessivos momentos do tempo. Esse procedimento possibilita estabelecer uma compreensão das determinações histórico-sociais daquilo que está ocorrendo hoje conosco e no nosso entorno<sup>4</sup>.

Nossas condutas, no presente, expressam determinações histórico-sociais e importa ter consciência das mesmas se desejamos compreender a fenomenologia que estamos estudando. Nesse contexto, sabemos que nossos modos de pensar e de agir socialmente não nasceram conosco, ainda que desse modo nos possa parecer. O passado histórico é determinante em nossas condutas.

Importa, pois, termos ciência de que nosso modo de agir, hoje, inclui passado, presente e futuro, sendo que, para compreender o presente, há que se seguir, ao arripio da história, até os primeiros sinais da emergência de nosso modo de pensar, ser e agir; compreensão que, no presente, subsidiará nosso pensar, nossas escolhas e nossos modos de agir.

Compreendendo histórica e socialmente de onde partimos e como aqui chegamos, poderemos, em consequência, escolher e decidir integrar em nossas vidas aquilo que, do passado, se faz presente em nosso cotidiano de forma positiva e, ao mesmo tempo, abrir mão daquilo que consideramos negativo. O presente e o futuro estão em nossas mãos e o passado histórico, por seu turno, nos auxilia a reconhecer os caminhos trilhados assim como a escolher o modo de estar e viver no presente e em direção ao futuro.

---

4 Nesse contexto, a afirmação de Karl Marx foi: “Refletir sobre as formas de vida humana e analisá-las cientificamente é seguir rota oposta à [rota] do seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Começa-se depois do fato consumado, quando estão concluídos os resultados do processo de desenvolvimento” (Karl Marx, *O capital*, Livro 1, volume 1, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, s/d, p. 84). Caso o leitor esteja interessado em aprofundar a compreensão dessa proposta de Marx, vale ver o livro *O Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte*, do qual existem várias traduções para a língua portuguesa, obra na qual o autor usa plenamente a proposta metodológica de ir ao passado e, de lá, retornar ao presente tendo em vista compreender aquilo que ocorre no aqui e agora.

Desse modo, no que se refere à avaliação da aprendizagem escolar, no decurso dos capítulos do Livro I desta publicação, iremos da fenomenologia presente em nossas escolas para o passado, que lhe deu origem, e, de lá, retornaremos buscando compreender o presente, com o olhar voltado para o futuro.

Com essa base histórico-social e assentados em novos conhecimentos filosóficos e científicos, poderemos e deveremos, tanto do ponto de vista individual como do ponto de vista coletivo, sistematizar uma compreensão dos atos avaliativos da aprendizagem em nossas escolas que possa orientar nossa ação de educadores em direção a um futuro promissor a favor de todos.

Então, seguindo a sugestão metodológica proposta por Marx para estudar fenômenos histórico-sociais, viajaremos ao passado e, de lá, viremos – passo a passo – para o presente, visitando correntes pedagógicas e autores tendo em vista assentar uma compreensão daquilo que ocorre no momento histórico em que vivemos no que se refere à fenomenologia da avaliação da aprendizagem escolar, objeto de estudo de nosso interesse.

As compreensões que viermos a estabelecer no decurso deste estudo, se o desejarmos, poderão nos subsidiar a decidir por novos e mais ajustados modos de agir no cotidiano de nossas escolas.

#### **4. A sequência dos tratamentos teórico-práticos nesta publicação**

Na sequência dos capítulos do Livro I, *do passado para o presente*, percorreremos algumas das trilhas pedagógicas que se fizeram historicamente presentes na vida escolar nos países do Ocidente. Desse modo, poderemos compreender que aquilo que ocorre em nossas escolas nos dias atuais com a avaliação da aprendizagem escolar é resultado, de um lado, de múltiplas determinações histórico-sociais no contexto das quais nascemos, nos educamos e vivemos, e, de outro, é resultado também de escolhas conscientes que fizemos e fazemos para nosso agir no cotidiano, como sociedade e como indivíduos. O Livro II, por seu turno, contém um único capítulo tratando da avaliação da aprendizagem *do presente para o futuro*.

Compreender as contribuições históricas para nossas condutas nos retira da posição ingênua de acreditar que a forma como agimos em nosso cotidiano é “natural”. De fato, agimos no contexto de determinações histórico-sociais, condição que evidentemente, por si, não é natural. Por isso, seguir os passos dos acontecimentos do passado para o presente, compreendendo como as práticas humanas atuais

foram constituídas, irá nos auxiliar a tomar posse do entendimento em torno daquilo que ocorre no presente, assim como nos ajudará a assumir, se o desejarmos, novos modos de agir do presente para o futuro.

No caso deste livro, como seu autor, acreditamos que ele contribuirá para a compreensão da prática avaliativa escolar no que se refere à aprendizagem individual de cada estudante, como também, coletivamente, de todos os estudantes sob a responsabilidade de cada um de nós, educadores escolares.

## **5. A respeito dos conteúdos desta publicação**

A abordagem praticada nesta publicação evidencia que as propostas para a prática da avaliação da aprendizagem no âmbito das Pedagogias Modernas e Contemporâneas estão comprometidas com suas especificações filosóficas, pedagógicas e metodológicas.

No Livro I, o leitor poderá verificar que as propostas pedagógicas situadas no espaço da História Moderna e Contemporânea assumiram os atos avaliativos como recursos subsidiários do sucesso nos atos escolares de ensinar e aprender. Contudo, vale também observar que, de forma histórica e de certo modo independente dos autores e de suas concepções pedagógicas, distorções epistemológicas foram sendo praticadas no decurso do tempo histórico constituindo o modo de agir que temos hoje em nossas escolas no que se refere à fenomenologia da avaliação da aprendizagem, ou seja, os atos de aprovar e reprovar na escola, ao longo do tempo, ganharam autonomia em relação às teorias pedagógicas, como veremos no decurso das páginas do Livro I deste escrito.

Historicamente e de modo articulado com o modelo socioeconômico vigente na sociedade moderna, chegamos ao modelo de uso do ato avaliativo da aprendizagem presente no cotidiano de nossas escolas, cujos resultados, de modo quase que exclusivo, são utilizados para a aprovação/reprovação dos estudantes nas séries escolares, distanciando-nos, dessa maneira, do seu uso diagnóstico como recurso subsidiário de decisões a favor da aprendizagem satisfatória por parte de todos.

Na leitura dos capítulos do Livro I, importa que o leitor esteja atento ao fato de que todas as teorias pedagógicas da Modernidade e da Contemporaneidade propuseram práticas avaliativas como subsidiárias da busca do sucesso dos estudantes em sua aprendizagem, ainda que duas delas, a Jesuítica e a Comeniana, tenham somado ao uso diagnóstico dos resultados da investigação avaliativa o seu uso probatório, como veremos.

Dentro dessa perspectiva, a Pedagogia Jesuítica, sistematizada na segunda metade do século XVI, ao lado do acompanhamento dos estudantes no decurso do ano letivo através do uso da Pauta do Professor (Caderneta), prescreveu os exames escolares ao seu final, por uma única vez; e a Pedagogia Comeniana, sistematizada de modo predominante na primeira metade do século XVII, por seu turno, prescreveu exames escolares a serem utilizados de modo intermitente durante o ano letivo como uma forma de acompanhamento dos estudantes, especificando que só as provas trimestrais e uma prova ao final do ano letivo teriam a característica probatória.

Por outro lado, vale registrar que as Pedagogias de Johann Herbart – final do século XVIII e início do XIX –, da Escola Nova, com Maria Montessori e John Dewey – na primeira metade do século XX –, e da Tecnologia Educacional, com os autores Ralph Tyler, Benjamin Bloom e Norman Gronlund – no decurso do século XX –, orientaram as práticas avaliativas de modo exclusivo a serviço do investimento na aprendizagem satisfatória por parte dos estudantes, como veremos nos capítulos que se seguirão a esta Introdução.

Desse modo, no Livro I, o leitor se deparará com as teorias pedagógicas modernas e contemporâneas que propuseram – mesmo que não tenha sido de modo único e exclusivo – o uso dos resultados da avaliação da aprendizagem como subsidiário de novas decisões a favor da aprendizagem de todos os estudantes matriculados em nossas escolas.

Vale, porém, sinalizar que, historicamente e como expressão do modelo social no qual vivemos, a escola, ao longo do tempo e de modo linear, foi assumindo o uso probatório/seletivo dos resultados da investigação avaliativa da aprendizagem, até se tornar predominante e quase que exclusivo; decorrendo desse fato as distorções reveladas pelos dados estatísticos nacionais que registram altos níveis de reprovação dos estudantes em nossas escolas, afetando a terminalidade em seu processo formativo<sup>5</sup>.

---

5 Os dados estatísticos da educação no Brasil expressam a realidade da exclusão da imensa maioria daqueles que conseguiram ter acesso à escola. Tomando por base os dados quantitativos da educação no País, temos que, no ano 2000, aproximadamente 5.100.000 (cinco milhões e cem mil) estudantes ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental. Após ter passado por 8 séries do Ensino Fundamental, 3 séries do Ensino Médio e mais 4 ou 5 anos de Ensino Superior, ao final de dezesseis anos de escolaridade, encerrando o ano de 2016, somente 1.100.000 (um milhão e cem mil) estudantes conseguiram obter um diploma do Ensino Superior. Afinal, uma exclusão social de aproximadamente 4.000.000 (quatro milhões) de estudantes, no espaço de 16 ou 17 anos da escolaridade em nosso país; exclusão que equivale a 80% do total daqueles que iniciaram o Ensino Fundamental no ano de 2000. Dados semelhantes se reproduzem, ano a ano, na escolaridade de nosso país ou até mesmo mais que isso, a depender do ano.

Em síntese, a predominância do uso classificatório/probatório ou probatório/seletivo dos resultados da investigação avaliativa da aprendizagem em nossas escolas suprimiu seu uso diagnóstico e, em consequência, suprimiu a prática – que por si deveria ser constante – de tomar *decisões construtivas* a favor da aprendizagem de todos.

No Livro II da presente publicação, o leitor encontrará uma proposição de compreensão e de encaminhamento da prática da avaliação da aprendizagem em nossas escolas, do presente para o futuro.

## **6. Balizamento dos conteúdos expostos nos capítulos da presente publicação**

O primeiro balizamento para elaboração e apresentação da presente publicação proveio do texto da Tese pessoal de Doutorado em Educação, intitulada *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*, em conformidade com registro já realizado anteriormente nesta Introdução.

Tendo perdido os arquivos originais relativos a esse referido texto devido à deterioração dos disquetes, à época, recurso pessoal de memória computacional, os capítulos do presente livro decorreram da cuidadosa digitalização do texto impresso, arquivado na Biblioteca da Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, pelos profissionais dessa instituição, aos quais somos profundamente gratos, como também somos gratos à própria Biblioteca da instituição pela cessão de cópia dos arquivos digitalizados, fator que permitiu utilizar o referido texto para a presente publicação.

Passados 29 anos, entre 1992, ano da defesa da referida Tese de Doutorado, e a presente data, ano de 2021, a decisão de transformar o referido texto em livro surgiu com o propósito de proporcionar aos educadores deste país, e quiçá de outros, o acesso a esse material, que, segundo nosso ver, reúne informações e entendimentos teórico-práticos importantes para a formação e/ou atualização de profissionais que atuam, ou atuarão, na prática pedagógica no cotidiano de nossas escolas.

A presente publicação, sob a denominação de Livro I, contém a Primeira Parte do texto original da Tese pessoal de Doutorado, com os ajustes que se fizeram necessários quase trinta anos após sua elaboração, e, sob a denominação de Livro II, o leitor encontrará o texto que substituiu a Segunda Parte da referida Tese, contendo considerações a respeito do ato de avaliar a aprendizagem em nossas escolas com compreensões e orientações para o cotidiano escolar de todos nós, do presente para o futuro.

Para dar forma às compreensões expostas no presente livro, no que se refere aos eventos históricos da avaliação da aprendizagem, muito auxiliaram as observações teórico-metodológicas de Mario Alighiero Manacorda quando sinalizou que, para a compreensão histórica, *importa escutar cada situação em si mesma*, situando-a no contexto das determinações sociais no qual fora formulada e ganhara vigência<sup>6</sup>. Em consequência dessa compreensão, ao invés de interpretar todas as propostas pedagógicas que emergiram ao longo da Modernidade e da Contemporaneidade sob um único foco de abordagem, como praticamos quando da elaboração da Tese pessoal de de Doutorado, cada uma delas, agora, será abordada em seu respectivo contexto histórico-social.

Frente a essa compreensão, o leitor encontrará nesta publicação o tema da avaliação da aprendizagem tratado em dois segmentos, como exposto a seguir:

### **Livro I – Avaliação da aprendizagem escolar: do passado para o presente**

**Parte A** – “Avaliação da aprendizagem escolar nas Pedagogias Tradicionais”, na qual estarão abordadas as proposições das Pedagogias: Jesuítica, segunda metade do século XVI; de John Amós Comênio, primeira metade do século XVII; e de Johann Friedrich Herbart, final do século XVIII e início do XIX;

**Parte B** – “Avaliação da aprendizagem nas Pedagogias da Escola Nova”, na qual serão abordadas as proposições para a avaliação da aprendizagem nas Pedagogias de John Dewey e de Maria Montessori, fins do século XIX e primeira metade do século XX;

**Parte C** – “Avaliação da aprendizagem na Tecnologia Educacional”, na qual o leitor encontrará estudos a respeito da avaliação da aprendizagem no âmbito dessa área de conhecimentos pedagógicos mediante as abordagens de Ralph Tyler, Benjamin Bloom e Norman Gronlund, autores que atuaram e fizeram suas proposições no decurso do século XX.

### **Livro II – Avaliação da aprendizagem escolar: do presente para o futuro**

No Livro II desta publicação, o leitor irá se deparar, em capítulo único, com um estudo sobre a prática da avaliação da aprendizagem na escola, sob os focos do que significa epistemologicamente o ato de avaliar e de como agir nessa área de atuação pedagógica em busca do sucesso de nossos estudantes em seus estudos e aprendizagens.

---

6 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*, São Paulo, Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1989.

## 7. A respeito da denominação “avaliação da aprendizagem”

Vale ainda registrar nesta Introdução, para a compreensão daquilo que está exposto no decurso das páginas deste livro, que a denominação “avaliação da aprendizagem” só passou a ser adotada no campo da educação escolar vagarosamente após 1930, ocasião em que o educador norte-americano Ralph W. Tyler a usou pela primeira vez. Desse modo, vale informar que utilizaremos essa denominação nas páginas deste livro, tomada em sentido amplo, desde que, usualmente, no contexto das pedagogias modernas e contemporâneas – séculos XVI ao XX – as expressões utilizadas para identificar a investigação da qualidade da aprendizagem dos estudantes em sala de aula foram “provas” e “exames”. No Brasil, o trânsito da denominação de “provas e exames escolares” para “avaliação da aprendizagem” deu-se a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970.

## 8. A respeito da exclusividade dos exames escolares como uma prática escolar cotidiana

Antes de encerrar a Introdução deste livro, um registro a mais. É interessante observar – e o leitor poderá tomar conhecimento disso na leitura dos capítulos a seguir apresentados – que, em nenhuma das teorias pedagógicas historicamente situadas e estudadas no presente livro, existe uma recomendação *do uso exclusivo* de provas e de exames escolares como recursos para os atos avaliativos do desempenho dos estudantes em nossas instituições de ensino, contudo, eles têm predominância quase que absoluta em nossas atuais práticas escolares do Ensino Fundamental à Universidade. Então, vale perguntar: de onde veio essa prática?

A resposta é de que a modalidade de uso exclusivo dos exames de caráter probatório em nossas escolas – modalidade aprovar/reprovar – está vinculada historicamente ao modelo de sociedade, próprio da Modernidade, com os segmentos sociais denominados de classes alta, média e baixa, cujo pano de fundo é a sociedade do capital. Caso os atos avaliativos nas práticas escolares tivessem sido utilizados como modos de conhecimento da qualidade da realidade para uma tomada de decisão a favor do sucesso na aprendizagem por parte de *todos os estudantes*, não teríamos o quantitativo de exclusão social, via escola, que temos hoje no Brasil, fenômeno já sinalizado nesta Introdução.

Os atos avaliativos, em seu algoritmo de investigar a qualidade da aprendizagem dos estudantes e subsidiar tomadas de decisões a favor do seu sucesso, caso tivessem sido utilizados de modo adequado, tanto sob a ótica conceitual como prática, por si, não teriam produzido a exclusão escolar que conhecemos estatisticamente, hoje, em nosso país.

Este livro é um convite para compreendermos aquilo que ocorreu e ocorre com a avaliação da aprendizagem em nossas escolas, assim como um convite para investirmos em novos rumos para essa prática pedagógica; rumos que vem emergindo vagarosamente em variadas partes do mundo.

## 9. Avaliação institucional e de larga escala

No contexto do tratamento deste livro, importa registrar que, nas proximidades dos finais do século XX, educadores e gestores da educação, no Brasil e fora dele, passaram a compreender que o estudante não é – e não pode ser – o único responsável tanto pelo sucesso como pelo fracasso nas aprendizagens escolares. Daí que, a partir do final dos anos 1980, nasceram as fenomenologias da avaliação em educação denominadas de “institucional” e de “larga escala”. São modalidades de investigação avaliativa que se destinam a qualificar o desempenho das instituições educacionais – federais, estaduais, municipais e particulares – que, de fato, estabelecem as condições para a aprendizagem e para o desempenho dos estudantes tomados de forma individual ou de modo coletivo.

Vale sinalizar que, nesta publicação, não trataremos nem da avaliação institucional nem da avaliação de larga escala, uma vez que estaremos focados no tema da avaliação da aprendizagem no seio das Pedagogias Modernas e Contemporâneas<sup>7</sup>.

## 10. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e avaliação da aprendizagem

Uma observação a respeito da avaliação no que se refere à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento do Ministério da Educação, recentemente homologado no Brasil, na data de 14 de dezembro de 2018.

---

7 O leitor interessado na temática da avaliação “institucional e de larga escala” poderá entrar em contato com o capítulo 8 – “Avaliação institucional e de larga escala” –, no livro *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*, da autoria de Cipriano Carlos Luckesi, Cortez Editora, 2018, páginas 189-204. Porém, importa observar que a literatura a respeito dessa temática, hoje, está facilmente disponível em livros e revistas especializadas, como também nas redes sociais.



O referido documento, no tocante ao Ensino Básico Nacional, traça a direção geral a ser traduzida nas práticas pedagógicas escolares em todos os rincões de nosso país, fator fundamental para a universalização dos conteúdos escolares necessários à formação de nossos estudantes.

Como será exposto ao longo do presente livro, a avaliação tem por objetivo investigar a qualidade da realidade de tal forma que seus resultados investigativos possam subsidiar decisões, sejam elas administrativas ou pedagógicas. No caso da BNCC, o objetivo epistemológico e prático do ato avaliativo não será diferente, ou seja, do ponto de vista do Sistema de Ensino, o objetivo será investigar a qualidade da gestão e da execução das propostas curriculares estabelecidas e, do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes, será investigar a qualidade de sua aprendizagem segundo os objetivos traçados. Trata-se, pois, de práticas investigativas que subsidiem os gestores das variadas ações educativas escolares em suas tomadas de decisão tendo em vista a consecução dos objetivos desejados.

Em síntese, no âmbito da BNCC, a avaliação, tanto sob a ótica do Sistema de Ensino, quanto sob a ótica da aprendizagem dos estudantes, epistemologicamente, se expressará como o ato de investigar a qualidade da realidade, cujo uso dos seus resultados caberá aos gestores das variadas ações – administrativas e pedagógicas –, seja aceitando a qualidade da realidade revelada, seja tomando decisões necessárias para sua reorientação.

## **11. Finalizando esta Introdução**

Finalizando esta Introdução, desejamos a todos uma boa leitura e, para além de uma boa leitura, desejamos que nos sirvamos dos recursos da avaliação como subsídios para decisões construtivas na prática educativa escolar; de um lado, a fim de que ultrapassemos os múltiplos insucessos em nossas escolas e em nossas salas de aula e, de outro, a fim de que possamos aprender a encontrar e praticar decisões em busca da satisfatoriedade dos resultados de nossas atividades escolares.

Certamente que a educação não salvará os cidadãos deste país, como também de nenhum outro. Esta não é sua função social. Contudo, ela poderá garantir a todos recursos básicos de formação tendo em vista a busca e a conquista de um lugar ao sol, convivendo saudavelmente com todos os seres humanos, seus pares nos caminhos da vida.

Isso acontecendo, nossas escolas e nós educadores, como seus mediadores, estaremos efetivamente contribuindo para uma sociedade mais saudável para todos.

Findando a Introdução a este livro, desejo tornar explícito meu agradecimento a Carlos Roberto Jamil Cury, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, meu Orientador nos estudos de Doutorado; aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP, que me deram suporte nos estudos e na formação teórico-prática; aos meus colegas de turma, juntos ingressamos no Programa de Formação da PUC/SP, no início do ano de 1988 e, por quatro anos, juntos, estudamos as múltiplas possibilidades para a prática educativa em nosso país. Gratidão a todos!

# LIVRO I



**AVALIAÇÃO DA**  
**APRENDIZAGEM ESCOLAR**

---

**do passado para o presente**



**PARTE A**

**AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM ESCOLAR NAS  
PEDAGOGIAS TRADICIONAIS**

## INTRODUÇÃO À PARTE A

**T**óricos do porte de Alfredo Ferrière, John Dewey, Maria Montessori, entre outros, propuseram a denominação de “Pedagogia Tradicional” para as proposições e práticas pedagógicas anteriores ao final do século XIX e início do XX. Vagarosamente, se configurou que essas proposições, conjuntamente, apresentavam características epistemológicas que as distinguiam de outras concepções pedagógicas. Contudo, entre elas também existiam e existem diferenças, que o leitor poderá observar nos capítulos que compõem a Parte A do Livro I da presente publicação.

A Pedagogia Tradicional constituiu-se ao longo da Idade Moderna, especialmente nos anos da sua emergência, séculos XVI, XVII e XVIII, período em que, entre outras propostas pedagógicas, se estabeleceram as Pedagogias Jesuítica, Comeniana e de Johann Herbart, abordadas neste livro. Importa estarmos cientes de que essas três propostas pedagógicas referem-se a uma parte do conjunto das propostas elaboradas no período da Modernidade. Contudo, no ver deste autor, essas três Pedagogias são exemplares dos entendimentos a respeito da prática educativa escolar nesse espaço de tempo no Ocidente.

As três concepções pedagógicas, acima indicadas, mantêm como característica comum a ideia de formação do cidadão pelo ensino. As duas primeiras têm vínculos religiosos, no caso dos padres jesuítas, com a Igreja Católica, e, no caso de Comênio, com o Protestantismo, fator que levou seus autores a pleitear a formação dos estudantes como cidadãos católicos ou como cidadãos protestantes. Joahnn Herbart, por sua vez, situa-se no seio do pensamento liberal, cristalizado com a Revolução Francesa, desvinculado, pois, de um segmento religioso. No caso, as duas primeiras

concepções pedagógicas têm como ideário e pano de fundo teórico um ensino religioso, e a terceira assume como seu pano de fundo a formação psicológica e cultural dos estudantes no seio da sociedade liberal.

Essas três propostas pedagógicas, de modo usual, são classificadas como “tradicionais”, desde que vieram antes das propostas pedagógicas da Escola Nova, que lhes atribuiu genericamente essa denominação. Vale registrar, contudo, que, ao lado das semelhanças, existem diferenças teóricas e práticas entre elas, como veremos mediante o estudo específico de cada uma dessas propostas.

A avaliação da aprendizagem escolar – fenomenologia que nos interessa diretamente neste livro –, como veremos nos capítulos que se seguem, estava e está diretamente articulada com as concepções pedagógicas às quais serve como uma de suas mediações. No caso das Pedagogias com fundamentos religiosos – jesuítica e comeniana –, a avaliação foi compreendida como recurso para subsidiar seus educadores nas tomadas de decisão no âmbito dos procedimentos de formação dos estudantes, a fim de que chegassem ao padrão de conduta desejado. Importa registrar, contudo, que essas duas Pedagogias anunciavam tanto os cuidados necessários para a efetiva aprendizagem dos estudantes, como também o uso classificatório dos resultados da avaliação sob a modalidade de exames escolares – aprovar/reprovar – praticados, no caso dos jesuítas, por uma única vez ao final do ano letivo e, no caso de Comênio, sob várias modalidades de provas, também utilizadas com variadas finalidades, inclusive por duas vezes – meio e final do ano letivo – para aprovar/reprovar estudantes, como veremos no capítulo específico dedicado a esse autor.

Johann Herbart, ainda que considerado um pedagogo tradicional, assumiu um posicionamento crítico e negativo no que se refere aos exames escolares. Ele propôs o uso de recursos avaliativos para garantir uma aprendizagem satisfatória por parte dos estudantes no âmbito de um ensino de caráter laico.

Os séculos XVI, XVII e XVIII<sup>8</sup> – período em que emergiram as Pedagogias consideradas Tradicionais – são os séculos da consolidação da sociedade burguesa emergente; período em que se abriram as portas para a subjetividade, de modo especial com a cristalização do Renascimento. Nesse período, ocorreram as emergências da subjetividade na filosofia e na arte, assim como no âmbito da ciência, garantindo ao

---

8 Apropriadamente, podemos dizer que o período de emergência da Pedagogia Tradicional vai da segunda metade do século XVI – com a Pedagogia Jesuítica – até a primeira metade do século XIX –, época em que Johann Herbart estruturou e divulgou seu pensamento pedagógico.



sujeito do conhecimento o direito de observar, compreender e interpretar a realidade, de modo independente das compreensões metafísicas, em especial as religiosas<sup>9</sup>.

Contudo, importa observar que, no âmbito da metafísica, modalidade de conhecimento característico da Filosofia Antiga e Medieval com vigência, ainda que em queda, no período histórico aqui considerado, interpretava-se a realidade de forma abstrata com base em princípios universais assumidos de forma *a priori*, nos quais não cabiam considerações a respeito da subjetividade tanto nos procedimentos do conhecimento, como nos modos de agir<sup>10</sup>. Vale, de outro lado, também sinalizar que a própria Modernidade não suportou a abertura plena para a subjetividade como um modo de ser, fator que contribuiu para a sedimentação de uma disciplina externa e, muitas vezes, aversiva, como veremos no estudo das Pedagogias Tradicionais.

Nesse contexto, os exames, na prática escolar cotidiana, ganharam o foro de ameaça psicológica para todos os estudantes e pelos tempos afora. Afinal, em nossa recente vida escolar, todos nós, aqui e acolá, ouvimos um recado parecido com este que se segue: “Cuidado, vocês estão brincando. Verão o que acontecerá com vocês no dia das provas”.

A sociedade ocidental dos séculos XVI, XVII e XVIII aprofundou os modos de usar a disciplina, de alguma forma, em oposição aos anseios da Modernidade que, no seu alvorecer, havia aberto as portas para a subjetividade, mas não realizando-a. A disciplina praticada na educação escolar nesses séculos, chegando até nós, é um modo arcaico de ser em relação ao modo de vida proposto *pela e para* a Modernidade emergente.

Os autores das Pedagogias consideradas Tradicionais, em especial as religiosas, não tiveram dúvidas a respeito da concepção de mundo, de sociedade e de moralidade que desejavam implementar. Para eles, o modo de ser dos cidadãos estava

---

9 Não podemos nos esquecer que a Inquisição, em seu modo de ser, atuou contra variadas posições subjetivas dos cidadãos. Seus julgamentos e condenações foram severos para todos aqueles que foram considerados heréticos em seu modo de entender, pensar e agir.

10 O pensamento e a arte renascentistas estavam voltados para a natureza, contra a divinização metafísica desenvolvida no medievalismo. Nesse período deu-se a emergência do método científico como uma porta para a subjetividade. Enquanto o modo medieval de pensar era metafísico, obrigando o sujeito a enquadrar-se na estrutura das suas afirmações, a ciência moderna abriu um espaço para que o sujeito, servindo-se dos recursos do seu método, observasse a realidade, buscando aí a verdade. O método científico lembra que a verdade não está dada, mas que existe uma porta pela qual o sujeito deve buscá-la e, para isso, necessita ser livre. Nesse contexto, a subjetividade liberta-se da objetividade metafísica.

suficientemente configurado em suas doutrinas, e, por isso, serviram-se de todos os recursos disponíveis, à época, para orientar e implementar um modo específico de perceber, pensar, sentir e agir no mundo.

As denominadas Pedagogias Tradicionais foram estabelecidas como meios de educar homens e mulheres segundo as crenças dos seus propositores – crenças católicas, protestantes, liberais –, contudo, devido essas pedagogias terem nascido no seio do modelo burguês vigente de sociedade também serviram a ele.

A avaliação da aprendizagem aparece, no caso dessas propostas pedagógicas, como veremos, à serviço do ato de subsidiar decisões educativas cujo objetivo era *formar* o ser humano sábio e moralmente correto. Nas Pedagogias Jesuítica e Comeniana, junto com esse entendimento, acrescentou-se a proposição do seu uso para a promoção, ou não, dos estudantes de uma classe para a subsequente, fator que colocava nas mãos das autoridades pedagógicas um poder de decidir sobre o futuro encaminhamento de cada estudante no prosseguimento da vida estudantil, propriamente na sequência das classes escolares, hoje, denominadas de séries escolares.

A sociedade moderna emergente, sob a égide do capital, no que se refere à avaliação da aprendizagem, absorveu das Pedagogias Tradicionais, em especial das Pedagogias Jesuítica e Comeniana, os exames escolares e o uso dos seus resultados de modo classificatório, obscurecendo seu uso diagnóstico, conjuntamente proposto em seus sistemas pedagógicos, como já sinalizado nesta Introdução e como se poderá verificar no estudo dos capítulos da Parte A do Livro I desta publicação.

O uso subsidiário e construtivo dos resultados da avaliação da aprendizagem, também presentes nas propostas pedagógicas tradicionais, ao longo do tempo, seguiu para o espaço do esquecimento, permanecendo com exclusividade o seu uso, ao mesmo tempo, classificatório e probatório, como veremos na sequência dos capítulos deste livro.

Nesse contexto, cabe registrar que Herbart, nos finais do século XVIII e início do XIX, também assumido nas classificações das teorias pedagógicas modernas como um dos pedagogos tradicionais, estabeleceu críticas severas aos exames escolares, propondo práticas pedagógicas que garantissem aos estudantes sua efetiva aprendizagem.

A seguir, nos capítulos da Parte A do Livro I desta obra, abordaremos a avaliação da aprendizagem nas Pedagogias Jesuítica, Comeniana e de Herbart, cientes de que os atos avaliativos não existem por si mesmos, uma vez que, *constitutivamente*, estão a serviço da concepção pedagógica à qual estão vinculados.

O leitor poderá verificar o quanto, ao longo do tempo e no exercício cotidiano do ensino escolar, os atos avaliativos no âmbito da aprendizagem escolar foram se reduzindo exclusivamente aos exames escolares e ao uso classificatório dos seus resultados, obscurecendo as proposições – tanto dos Padres Jesuítas, como de Comênio – para seu uso *também subsidiário* às decisões pedagogicamente construtivas. E, Herbart, em sua proposição pedagógica liberal, defendeu a supressão dos exames escolares da forma como ocorriam na época em que viveu e que atuou como educador, assegurando recursos pedagógicos que garantissem a efetividade do ensino e da aprendizagem, como veremos no capítulo a ele dedicado.

A seguir, o leitor encontrará três capítulos que tratam a avaliação da aprendizagem nas propostas pedagógicas acima mencionadas.