

A ESCOLA PÚBLICA EM CRISE

*Inflexões, apagamentos
e desafios*

Carlota Boto
Vínício de Macedo Santos

Vivian Batista da Silva
Zaqueu Vieira Oliveira

ORGANIZADORES

São Paulo
2020



FEUSP
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

DOI: 10.11606/9786587047119

A ESCOLA PÚBLICA EM CRISE

*Inflexões, apagamentos
e desafios*

Carlota Boto | Vivian Batista da Silva
Vinício de Macedo Santos | Zaqueu Vieira Oliveira

ORGANIZADORES



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

REITOR: *Prof. Dr. Vahan Agopyan*

VICE-REITOR: *Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez*

Faculdade de Educação

DIRETOR: *Prof. Dr. Marcos Garcia Neira*

VICE-DIRETOR: *Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos*

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária - Butantã

05508-040 São Paulo - Brasil

(11) 3091-2360 E-mail: spdfe@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>



Catálogo na Publicação

(Biblioteca Celso de Rui Beisiegel)

(Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

E74 A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios. / Organizadores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020. 385 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87047-11-9 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047119.

1. Educação. 2. Educação - finalidades e objetivos. 3. Educação e estado - escolas públicas. 4. Escolas públicas - avaliação - Brasil. 5. Escolas públicas - aspectos sociais. 6. Política educacional. I. Boto, Carlota. (org.). II. Santos, Vinício de Macedo (org.). III. Silva, Vivian Batista da (org.). IV. Oliveira, Zaqueu Vieira (org.). V. Título.

CDD 22ª ed. 371.01

O único e melhor tempo de ensinar na escola: reverberações da avaliação (1870-1970)

Vivian Batista da Silva

Tempos de avaliar na escola moderna: apresentando nossa problemática

Essa imagem do ensino e da escola que nos é tão familiar nos dias de hoje tem o seu percurso constitutivo no surgimento de escolas que reúnem, no mesmo espaço e tempo de funcionamento, diversas salas com diversos professores ensinando em simultâneo. Desde o início, fazemos menção a *Escolas Centrais*, em Portugal, e *Grupos Escolares*, no Brasil, porque é nesse tipo de escolas que se desenvolveu e aperfeiçoou a nova racionalidade pedagógica, organizacional e temporal. (CORREIA; GALLEGÓ, 2004, p. 9, grifo dos autores).

A ESCOLA tem seus tempos específicos para ensinar e aprender. Até pode soar redundante a todos nós a afirmação segundo a qual professores e alunos seguem um calendário e durante o ano letivo, e em cada um de seus dias, há os momentos para ouvir as explicações, realizar as tarefas, fixar conteúdos, fazer provas e ter notas. É comum que professores e alunos comecem seus trabalhos entre janeiro e fevereiro aproximadamente, prevendo-se recesso em meados do ano e férias após sua finalização. Ou seja, é praticamente impossível concebermos a escola com outra organização de seu calendário anual, dos seus dias e horários letivos.

Se as várias dimensões do tempo escolar nos são muito fáceis de descrever e, ao mesmo tempo, difíceis de questionar, é porque elas culminam numa espécie de *the one best system*, para mencionar aqui as expressões usadas por Tyack (1974) e Nóvoa (1995), cuja tradução pode remeter para “o único melhor sistema possível”. Edificado com a escola moderna desde meados do século XIX, esse modelo de ensino hoje é conhecido e vivido como se fosse “natural”. Ele institui um tempo específico para ensinar e aprender na escola, articulando-se com a cultura institucional em suas várias dimensões. Trata-se de uma organização difícil de mexer.

Se alterarmos o calendário escolar anual, se repensarmos o tempo diário de presença dos alunos na escola ou se organizarmos de outro modo os horários escolares, estaremos, inevitavelmente, a tocar nas bases do modelo escolar, desde a relação com as famílias à inserção da escola na sociedade, desde a distribuição do trabalho docente à organização dos currículos, desde as dinâmicas pedagógicas da sala de aula aos processos de aprendizagem. (NÓVOA, 2019, p. 9).

Articulada com o tempo escolar, a avaliação é outra peça fundamental da escola moderna. Os momentos de ensinar e aprender, a seleção dos conteúdos, a escolha dos métodos de ensino, as modalidades de relações dos professores com seus alunos e com os pais deles, a ideia de bom estudante, as maneiras como julgamos nossos estudantes e definimos seu ofício, tudo isso depende e reverbera na avaliação. Ela tem um caráter regular e sistemático na escola. Por isso, retoma-se aqui um modelo de análise proposto por Perrenoud (2008), que evidencia o quanto os programas e as provas se relacionam com a organização curricular das escolas e o modo como os alunos são distribuídos nas séries e classes; que os programas e as provas estão ligados também aos métodos de ensino usados pelos professores nas suas aulas; que os programas e as provas são pensados como formas de controlar os ritmos de aprendizagem bem como as regras da vida dos estudantes; que os programas e as provas são usados para definir os destinos dos alunos, selecionando-os ou orientando-os para determinadas séries ou modalidades de ensino; que os programas e as provas revelam as expectativas dos professores em relação a seus alunos; que os programas e as provas são uma das formas pelas quais as famílias conhecem e legitimam o trabalho docente.

Pensada nessa forma mais ampla, a avaliação integra o processo de escolarização (POPKEWITZ, 1997). Pensar em sobre como a avaliação se constitui historicamente ajuda a entender como as formas de ensino vêm-se compondo na escola, de uma maneira facilmente reconhecível: agrupamento dos alunos em classes graduadas; professores atuando individualmente junto a uma turma de estudantes, com perfil de generalistas, no caso do ensino primário, e de especialistas, no ensino secundário; lugares estruturados com arquitetura específica, nos quais a sala de aula é o espaço privilegiado de estudo; tempos específicos para as atividades e saberes produzidos para, pela e na escola, compondo o seu currículo (NÓVOA, 1995). E a avaliação? Como fica nesse “jogo”? Como explica Perrenoud (2008), a avaliação nem sempre favorece o trabalho do aluno e tampouco é usada para remediar as dificuldades de aprendizagem. Os estudantes ficam submetidos, na maior parte das vezes, apenas aos exames de fins de estudos. Com isso, a avaliação confunde-se exclusivamente com notas usadas para aprovar ou reprovar, numa perspectiva que Perrenoud (2008) denomina de “lógica da excelência”.

À medida que consolida seus tempos, a escola consagra a equação “avaliação = prova = nota”. É uma herança difícil de desconstruir porque está enraizada em nossas vivências e entendimentos. Em outras palavras, essa ideia naturalizou-se. Isso ajuda a compreender as raízes de uma expressão comum entre os professores que, aliás, intitula o nono capítulo do livro de Perrenoud (2008): “Não mexa na minha avaliação!”. Desnaturalizar nossas representações sobre os tempos e as avaliações escolares... Este é o exercício que propomos aqui, ao percorrermos as páginas de

alguns livros que, ao longo de um século, ensinaram os professores a ensinar e, logo, a avaliar e ordenar suas atividades no decorrer do ano letivo.

A avaliação ganha relevância especial nos dias atuais, quando vem tomando contornos cada vez mais específicos no interior da Didática e quando se vive uma série de reformas que, desde a década de 1980, visam a garantir não só a expansão do número de vagas, como também a qualidade do ensino oferecido nas escolas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Estão em pauta medidas como a organização dos ciclos, a ampliação do número de séries do ensino fundamental para nove anos e a progressão continuada. Isso significa que, para além da preocupação com o número de vagas, muito marcante no processo de democratização das oportunidades escolares nas décadas iniciais do século XX (BEISIEGEL, 1984), atualmente a maior preocupação entre os educadores é garantir que os alunos estejam aprendendo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Essas reformas compõem uma série de iniciativas que, em suma, visam a favorecer as aprendizagens. É uma perspectiva que, com uma variação ou outra, dependendo do autor ou do documento considerado, pode ser resumida como a defesa de “uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 2008, p. 145). Ela tenta reverter práticas de exclusão expressas na retenção em diversas séries/anos escolares, na saída de alunos que não conseguem obter boas notas e num tempo de escolarização que, assim, fica incompleto.

É no diálogo com importantes pesquisas já realizadas sobre a construção da escola (BOTO, 2007; DUSSEL; CARUSO, 2003) e de seus tempos (CORREIA, 2019; GALLEGO, 2003, 2008), assim como com os trabalhos inaugurais de Compère (1997), que o presente texto se coloca. Assinalando a importância desses trabalhos e o modo acurado como tratam de temática tão complexa é que se gostaria de colocar em pauta aqui a presença da avaliação na construção do modelo escolar, embora seus *tempos de ensinar e aprender* possam parecer muito óbvios. O que se quer é saber o que os professores sabem sobre avaliação. Como ela é definida e como deve ser realizada, de acordo com os livros usados nos cursos de formação? Indícios dessa natureza são valiosos para compreendermos as representações que ordenam a vida escolar e compõem um modelo de ensino que se vem entranhando em nós há mais ou menos um século e meio (GALLEGO, 2008).

O que os professores sabem sobre avaliação?

Se queremos mapear o que os professores sabem sobre avaliação, convém recorrer-mos aos chamados “manuais pedagógicos”:

[...] são livros escolares que versam sobre questões de ensino e são escritos para formar professores e/ou para auxiliá-los no aperfeiçoamento do seu trabalho. Os manuais pedagógicos são atualmente chamados de livros didáticos e partilham, com todos os livros desse tipo, o fato de concentrar em si noções essenciais da matéria específica que representam e de apresentar linguagem e organização adequadas a um entendimento fácil para os estudantes. No que diz respeito aos manuais pedagógicos, ao resumirem os saberes e referências importantes na área da Pedagogia, podem ser identificados como súmulas, compêndios, lições ou introduções. A palavra “manual” remete ao propósito de “levar às mãos dos leitores”, de forma clara e acessível, os saberes que fundamentam a prática docente. Uma breve incursão pelos significados do termo “manual” permite articulá-lo ao sentido de “pequeno livro” ou “livro que contém noções essenciais acerca de uma ciência, de uma técnica, etc.” [...]. O conhecimento sobre as especificidades desses livros permite ampliar o que se sabe sobre a formação e o exercício do magistério, sobre a profissão e as ciências da educação, uma vez que eles traduzem o que se considera, em cada momento, “o que há de melhor” a ser feito pelos professores. Os conteúdos dos manuais pedagógicos são, assim, elementos fundamentais para a construção da história da profissionalização e do trabalho na área educacional. (CATANI; SILVA, 2010).

Quais títulos vamos, então, considerar aqui? Ainda recorrendo ao verbete dos manuais pedagógicos, vale mencionar que:

No Brasil, o *Compêndio de pedagogia*, de Antônio Marciano Pontes, publicado em 1874 e 1881; as *Lições de pedagogia colecionadas por um “amigo da instrução”*, publicadas em 1907; a famosa *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, editada 14 vezes desde 1930 até 2002, e o *Manual do professor primário* (1962), um entre vários outros títulos escritos por Teobaldo Miranda Santos para a coleção Curso de Psicologia e Pedagogia da Companhia Editora Nacional, são exemplos de manuais pedagógicos. As edições mais antigas das quais se tem conhecimento no país são da década de 1870, quando são realizados concursos de ingresso na carreira docente e os cursos de formação de professores começam a se estruturar nas Escolas Normais, substituídas depois de praticamente um século pelas Habilitações Específicas para o Magistério (HEMs), pela Lei n. 5.692/1971. Tendo como público professores primários, os manuais pedagógicos foram lidos, sobretudo, por candidatos de concursos, alunos da Escola Normal, das HEMs, de Faculdades de Filosofia ou Pedagogia, enfim, de cursos que, em diferentes lugares, níveis e momentos, corresponderam a espaços de formação para o ensino. Nos dias atuais, livros como os de Claudino Piletti, intitulado *Didática geral* e publicado pela Editora Ática desde a década de 1980, são também usados em Institutos Superiores de Educação ou Faculdades de Pedagogia. (CATANI; SILVA, 2010).

Trata-se de livros “feitos para ensinar a ensinar, explicando a relação pedagógica, as regras da vida escolar, o uso de determinados métodos em sala de aula, o desenvolvimento social, psicológico e fisiológico dos alunos” (CATANI; SILVA, 2010). Quando tomamos esses livros como fontes, podemos observar definições que, ao longo do tempo, vêm sendo usadas para pensar a avaliação.

Evidentemente, a avaliação não é pauta apenas dos manuais; ela remete para um movimento de reformas mais amplo, incluindo diferentes dimensões da cultura escolar, desde a *normativa*, passando pela *empírica* e pela *pedagógica*. De acordo com Escolano Benito (2000), essas dimensões podem ser assim explicadas: a cultura *empírica, prática ou material* da escola é aquela cotidiana, produzida pelos professores no dia a dia do magistério; a cultura *política ou normativa* compreende as regras que governam o funcionamento das escolas; e a cultura *científica ou pedagógica* da escola explica ou propõe modos de trabalho. É esta última dimensão que está presente na análise quando se tomam os manuais pedagógicos como fontes. Usados para ensinar os conteúdos de disciplinas pedagógicas, como é o caso da Didática, da Metodologia, da Pedagogia e da Prática de Ensino, tais livros ensinam os professores a ensinar e a avaliar. De que maneira isso tem sido feito? Quais ideias estão associadas ao tema? São as mesmas ao longo do tempo? Retomar os recortes da questão em títulos que vêm sendo publicados desde o século XIX e do início da estruturação de nossos sistemas de ensino, de recrutamento e formação dos professores, significa, como diria Popkewitz (1997, p. 23), “estudar o passado no presente”, “identificar interrupções, descontinuidades e rupturas” nos modos pelos quais a avaliação é pensada e dada a ler (CHARTIER, 1988) nos textos que formam os professores.

Analisar esses livros para saber como eles explicam e propõem a avaliação exige o reconhecimento de sua especificidade no conjunto da literatura e da reforma educacionais. Note-se que “a mudança do sistema de avaliação é sempre o ponto crítico de qualquer reforma ou inovação” (NÓVOA, 2009, p. 14). E a reforma, por sua vez, é um processo amplo, não só pelo tempo que demanda como ainda pela movimentação de ideias educacionais entre diferentes personagens e lugares do campo educacional. Os manuais pedagógicos circulam nas instituições de formação de professores, notadamente nas escolas normais, para o período aqui considerado. E temos em mãos textos especiais porque eles foram escritos desde 1870 até o século seguinte, tendo sido usados para formar os professores em escolas normais, institutos de Educação ou faculdades de Filosofia (SILVA, 2018). Estão em pauta 53 títulos que permitem notar como o tema da avaliação foi ensinado aos futuros professores. Quais representações foram assim colocadas? Que noções de tempo de ensinar e aprender foram consolidadas?

Os manuais pedagógicos ajudam a estruturar o modo como os professores ensinam, como eles entendem o seu ofício. Explicam questões fundamentais da área, de acordo com suas concepções de educação, Pedagogia, Didática, Metodologia e

Prática de Ensino. Eles constroem saberes que, diferentemente da legislação especializada ou das obras dos “grandes” educadores, são leituras mais próximas dos professores em formação, feitas para as aulas dos cursos de iniciação à docência. Os manuais pedagógicos tendem a ser vistos como banais, pouco originais. Muitas vezes eles próprios se apresentam como meros compêndios, pequenos resumos, simples introduções ao tema, mas não se pode deixar de reconhecer que, pelos seus destinos e usos, são fontes ricas para a história do ensino na escola moderna.

Assim como em outros lugares do campo, esses livros produzem “uma linguagem, uma forma de classificar e pensar a educação. Esses termos e conceitos constroem a realidade social na mesma medida em que a expressam e moldam a forma de entender e pensar a educação” (BEECH, 2012 p. 426). Ao explicarem ideias produzidas em diferentes lugares, os manuais contribuem para o que Beech denomina “processo de supersimplificação”, ou seja:

Ao apropriar-se de certos conceitos ou ideias, as agências internacionais [e outras instâncias, como os manuais pedagógicos] transformam [o discurso] em generalizações supersimplificadas, que são oferecidas como soluções educacionais para a maioria dos contextos. (BEECH, 2012 p. 426).

Segundo o mesmo autor, essa supersimplificação é necessária para se implementarem mudanças ou “bandeiras” no campo educacional: “as ideias precisam ser simplificadas para que se tornem suficientemente maleáveis para adaptar-se a todos os contextos, sem que ao mesmo tempo percam certa estabilidade” (BEECH, 2012 p. 426). Quando se pensa e propõe a avaliação, certamente está em jogo um movimento de reforma e, ocupando um lugar específico nessa dinâmica, os manuais pedagógicos ajudam a criar o que Beech entende como sendo uma “supersimplificação” ou, como poderíamos chamar aqui, um “consenso” acerca das práticas avaliativas.

Ao explicarem as questões de ensino, os manuais pedagógicos reservam espaço para o tema da avaliação? Se o fazem, em que medida enfatizam esse tipo de questão? Em capítulos específicos? Como parte de outros capítulos? Quando tratam da avaliação, usam quais termos e ideias? Enfim, como o tema se configura ao longo dos textos? Há uma preocupação comum a todo esse período? Há algum tipo de mudança nas nomenclaturas usadas, no espaço dedicado à temática? Questões como essas serão examinadas a seguir, ao se explicitarem os modos de produção da pesquisa e os resultados obtidos no estudo sobre a avaliação e suas configurações nos manuais pedagógicos brasileiros.

A avaliação e seus entendimentos nos manuais pedagógicos

Ao procurarmos identificar como a avaliação é pauta nos manuais pedagógicos, podemos notar que nem sempre isso aconteceu. Alguns manuais entre os 53 títulos examinados não versam sobre o tema. Em parte, isso pode ser explicado porque eles tratam de métodos de ensino específicos, como a unidade de trabalho. Vinte e três deles dedicam capítulos e partes específicas ao tema aqui em pauta. Os outros versam sobre avaliação, ainda que sem mencionar exatamente o termo ou articulando isso a questões como os exames, os testes ou as punições, por exemplo. De qualquer forma, a maior parte dos manuais pedagógicos atenta para a temática. Nesses casos, convém notar uma lógica específica de organização dos escritos sobre avaliação, pois eles integram, em geral, as últimas partes e capítulos do livro, o que conduz a pensar que se entranham nas concepções de avaliação as “fases” do trabalho docente explicadas nos próprios manuais. Planejar, ensinar, retomar, fixar, verificar os resultados, avaliar: assim podemos sintetizar as etapas que, de acordo com os manuais pedagógicos, ordenam as atividades dos professores.

Esse primeiro olhar para o conjunto da produção em pauta é possível graças ao registro de informações em fichas feitas para cada manual pedagógico estudado. As fichas reúnem dados sobre título, autor, editora, ano de publicação, local e coleção, no caso de o manual em pauta integrar uma. Também registram se o tema da avaliação é tratado e em quais partes do livro isso é feito, se for o caso, bem como os termos usados pelos manuais para explicarem a avaliação. A análise do conjunto das fichas individuais permite verificar o lugar da avaliação nos títulos, como está exposto acima. Possibilita relacionar esse interesse com os períodos nos quais os livros são editados.

O exame das fichas dos manuais em seu conjunto permite apreender os diferentes entendimentos da avaliação. Tal como é pensado nos livros da escola normal, o tema remete para diferentes dimensões de organização do sistema de ensino, da escola, das classes, dos alunos e do trabalho pedagógico. A fim de evidenciar em termos gráficos esse movimento, os dados coletados nas fichas são usados na construção de um diagrama. Cada linha desse quadro corresponde a um título examinado, do qual se destaca, por ora, o ano de publicação. Os vários termos, ideias e propostas de ação usados nesses livros para tratar da avaliação estão registrados. Para facilitar a visualização dessas várias ideias, elas estão agrupadas numa matriz, que reúne oito categorias relativas aos entendimentos de avaliação nos manuais pedagógicos estudados aqui e que foram publicados de 1873 a 1985, tal como evidencia o quadro apresentado a seguir.

Quadro 1 – *Categorias associadas à avaliação nos manuais pedagógicos estudados (1873-1985)*

Categoria	Ideias relacionadas
Disciplinar	Punição e recompensa; policiar o trabalho do aluno; estimular o trabalho do aluno que fez suas tarefas
Verificar os resultados	Apreciação das lições; verificação ou apreciação diária; correção dos trabalhos; avaliação do progresso, do método e das suas condições de ensino; verificação da aprendizagem; retificação da aprendizagem; julgamento
Ordenar as classes e a escola	Classificação dos alunos nas classes dos principiantes, dos médios e dos que estão concluindo o ensino primário; grau de adiantamento do aluno; classificação dos alunos nas classes de alfabetização; organização de classes homogêneas de alunos; escala de rendimento dos alunos; avaliação da organização escolar
Medir	Boas e más notas; boletim impresso; arquivos de notas de aplicação e comportamento; mensurar os resultados do trabalho escolar; medida; medidas da educação; medidas do aprendizado; fase do ciclo docente que mede a aprendizagem; medidas quantitativas/qualitativas; escalas de produção escolar; medir o aluno, o professor, o método, a escola e o sistema educacional
Diagnosticar	Verificação da maturidade do aluno; verificação das capacidades dos educandos por meio de testes psicológicos; diagnóstico de falhas ou defeitos na aprendizagem
Prognosticar	Sanção ao ensino; boa marcha dos trabalhos escolares; ajudar a aprender; retificação da aprendizagem; ponto de partida para reformulações; organizar a unidade de trabalho; bem conduzir o ensino, a criança e o adolescente
Organizar o fluxo escolar	Promoção automática; reprovação; recuperação; fracasso escolar
Técnicas de avaliação	Descrições e explicações de tipos específicos de provas, orientando-se sua aplicação; autoavaliação do aluno; avaliação recíproca e cooperativa dos alunos; observação feita pelo professor; registro cumulativo dos “testes” e das famosas “prova clássica, oral e escrita” ou “prova objetiva e prova mista”

Fonte: a autora, com base em: Silva (2020).

Tendo em vista tal categorização, construiu-se o diagrama apresentado a seguir, no qual cada coluna representa um universo das explicações suscetíveis de serem feitas sobre a avaliação nos manuais pedagógicos. Cruzando-se essas colunas com as linhas, é possível ver marcado com um “X” em quais títulos e em quais momentos cada tipo de explicação apareceu. Em seu conjunto, o diagrama permite notar a variedade de ideias com as quais a avaliação é tratada nos manuais pedagógicos brasileiros ao longo de pouco mais de um século (dos anos 1870 aos anos 1980), além de evidenciar que em determinados momentos predominam alguns interesses e preocupações quanto ao tema. Convidamos o leitor a ver agora o diagrama para, em seguida, observar a lista dos títulos considerados em cada uma das linhas da figura.

Para a elaboração do diagrama da avaliação nos manuais pedagógicos, procedeu-se ao registro dos dados sobre a avaliação nos manuais pedagógicos segundo o método proposto por Bertin em sua *Sémiologie graphique* (1973) e usado por autores como Bourdieu e Saint Martin no artigo intitulado “As categorias do juízo professoral” (1998). As leituras do diagrama assim composto indicam a pluralidade das formas pelas quais a avaliação pode ser entendida e dada a ler, evidenciando também momentos em que elas aparecem, são enfatizadas ou esquecidas nos manuais pedagógicos brasileiros entre 1870 e 1980.

Quadro 2 – *Diagrama das categorias associadas à avaliação nos manuais pedagógicos (1873 a 1985)*

Manual	Ano	Categorias							
		Disciplinar	Verificar os resultados	Ordenar as classes e a escola	Medir	Diagnosticar	Prognosticar	Organizar o fluxo escolar	Técnicas de avaliação
1	1873	X	X	X	X				
2	1887	X			X		X		
3	1900								
4	1908			X					
5	1909		X		X		X		
6	1925								
7	1930			X	X	X			
8	1930	X	X		X				
9	1933			X		X	X		X
10	1934								
11	1935		X	X	X				
12	1937		X	X					
13	1938		X						
14	1941			X					X
15	1946			X					
16	1948		X						
17	1948		X	X					
18	1950		X		X				
19	1953		X		X				X
20	1954		X		X				

Manual	Ano	Categorias							
		Disciplinar	Verificar os resultados	Ordenar as classes e a escola	Medir	Diagnosticar	Prognosticar	Organizar o fluxo escolar	Técnicas de avaliação
21	1954		X						
22	1954								
23	1955								
24	1955		X			X			
25	1955								
26	1956		X						
27	1957				X				
28	1959		X	X	X				
29	1959		X		X		X		
30	1960		X			X	X		
31	1960		X	X	X		X		
32	1962								
33	1962								
34	1963								
35	1963		X						
36	1963		X						
37	1964			X					
38	1964								
39	1965		X						X
40	1965		X						X
41	1965		X					X	X
42	1966				X				
43	1967								
44	1967								
45	1967								
46	1967		X					X	
47	1969			X					

48	1969								
49	1969		X			X		X	
50	1977		X			X			X
51	1983		X						
52	1973								
53	1985		X		X			X	

Fonte: a autora, com base em: Silva (2020).

Quadro 3 – *Diagrama das categorias associadas à avaliação nos manuais pedagógicos (1873 a 1985)*

Nº	Autoria	Título	Dados de publicação
1	PONTES, Antônio Marciano da Silva	Compêndio de Pedagogia	Rio de Janeiro: Tipografia da Reforma, 1873 (2ª ed.)
2	PASSALACQUA, Camilo	Pedagogia e metodologia	São Paulo: Tipografia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887
3	MAGALHÃES, Valentim	Lições de Pedagogia	Rio de Janeiro: Laemmert & Cia., 1900
4	BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro	Compêndio de pedagogia escolar	Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1908
5	CARVALHO, Felisberto de	Tratado de metodologia	Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909, (3ª ed.)
6	TOLEDO, João	Escola brasileira	São Paulo: Imprensa Metodista, 1925
7	LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström	Introdução ao estudo da Escola Nova	São Paulo: Melhoramentos, 1930
8	TOLEDO, João	Didática (nas escolas primárias)	São Paulo: Liberdade, 1930
9	LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström	Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita	São Paulo: Melhoramentos, 1933
10	TOLEDO, João	Planos de lição: noções comuns	São Paulo: Liberdade, 1934

11	MENEZES, Djacir	Pedagogia	Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935
12	ANÍSIO, Pedro	Compêndio de pedagogia e pedagogia experimental	Rio de Janeiro: ABC, 1937
13	PENTEADO JÚNIOR, Onofre de Arruda	Fundamentos do método (problemas metodológicos do ensino primário)	São Paulo: Nacional, 1938
14	D'ÁVILA, Antônio	Práticas escolares v. I	São Paulo: Saraiva, 1963 (9ª ed.) [1ª ed. 1941]
15	RICARDO, Aristides	Como educar as crianças	São Paulo: José Olympio, 1946
16	SANTOS, Theobaldo Miranda	Prática de ensino	Rio de Janeiro: Editec, 1948
17	BACKHEUSER, Everardo	Manual de pedagogia moderna (teórica e prática) – para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação	Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, 1948 (4ª ed.)
18	QUEIRÓS, Brisolva de Brito; BORGES, Circe de Carvalho; GAUDENZI, Pio Josefina de Castro e Silva; COELHO, Haydée Gallo; ALBUQUERQUE, Irene de	Prática do ensino primário	Rio de Janeiro: Getúlio Costa, 1950
19	SANTOS, Theobaldo Miranda	Noções de prática de ensino	São Paulo: Nacional, 1953
20	MATTOS, Luiz Alves de	O quadro-negro e sua utilização no ensino	Rio de Janeiro: Aurora, 1954
21	FONTOURA, Afro do Amaral	Fundamentos de educação	Rio de Janeiro: Aurora, 1954 (3ª ed.)
22	D'ÁVILA, Antônio	Pedagogia – teoria e prática 1o. volume	São Paulo: Nacional, 1954
23	SANTOS, Theobaldo Miranda	Metodologia do ensino primário	São Paulo: Nacional, 1955 (5ª ed.)
24	SANTOS, Theobaldo Miranda	Noções de didática geral	São Paulo: Nacional, 1955
25	SANTOS, Theobaldo Miranda	Introdução à pedagogia moderna	Rio de Janeiro: A Noite, 1955
26	GRISI, Rafael	Didática mínima	São Paulo: Editora do Brasil, 1956 (3ª ed.)
27	ARCHÊRO JÚNIOR, Aquiles	Lições de pedagogia	São Paulo: Brasil, 1957
28	PENTAGNA, Romanda; BASTOS, Aley Villela; RODRIGUES, Lea da Silva	Compêndio de Pedagogia	Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959, (4ª ed.)

29	D'ÁVILA, Antônio	Práticas escolares v. 2	São Paulo: Saraiva, 1959 (5ª ed.)
30	MATTOS, Luiz Alves de	A linguagem didática no ensino moderno	Rio de Janeiro: Aurora, 1960 (2ª ed.)
31	MATTOS, Luiz Alves de	Sumário de Didática Geral	Rio de Janeiro: Aurora, 1960 (3ª ed.)
32	D'ÁVILA, Antônio	Práticas escolares v. 3	São Paulo: Saraiva, 1962 (2ª ed.)
33	CARVALHO, Irene Mello	O ensino por unidades didáticas	Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962 (3ª ed.)
34	FONTOURA, Afro do Amaral	Metodologia do ensino primário	Rio de Janeiro: Aurora, 1963 (9ª ed.)
35	PENTEADO JÚNIOR, Onofre de Arruda	Didática Geral	São Paulo: Obelisco, 1963
36	SANTOS, Theobaldo Miranda	Noções de pedagogia científica	São Paulo: Nacional, 1963
37	SANTOS, Theobaldo Miranda	Noções de metodologia do ensino primário	São Paulo: Nacional, 1964
38	LIMA, Angelina de	Metodologia e prática moderna de ensino	São Paulo: Formar 1964
39	FONTOURA, Afro do Amaral	Didática Geral	Rio de Janeiro: Aurora, 1965 (8ª ed.)
40	MARCOZZI, Alayde Madeira; DORNELLES, Leny Werneck; REGO, Marion Villas Boas Sá	Ensinando à criança	Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1965
41	REIS, Amadice Amaral dos; PASSOS, Anna Maria Diniz Porto; FAGUNDES, Eunice Mendes (coord.); DORNELLES, Leny Werneck; KHÖN, Maria Lucia de Freitas; JATAHY, Norah de Castro; LOPES, Wanda Rollin Pinheiro	Introdução à prática de ensino	1965
42	SANTOS, Theobaldo Miranda	Manual do professor primário	São Paulo: Nacional, 1966 (7ª ed.)
43	FONTOURA, Afro do Amaral	Prática de ensino	Rio de Janeiro: Aurora, 1967 (7ª ed.)

44	TEIXEIRA, Francisca Alba	Unidade de trabalho	Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1967
45	PENTAGNA, Romanda Gonçalves	Estudo dirigido	Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967
46	CAMPOS, Ismael de França	Diretrizes de didática e educação	Rio de Janeiro: Agir, 1967
47	MARQUES, Juracy C.	Ensinar não é transmitir	Porto Alegre: Globo, 1969
48	FIGUEIREDO, Ruy	Ensino: sua técnica, sua arte	Rio de Janeiro: Lidaador, 1969 (7ª ed.)
49	ANDRADE, Benedito de	Pedagogia e didática modernas	São Paulo: Atlas, 1969
50	GONÇALVES [PENTAGNA], Romanda	Didática geral	Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1977 (10ª ed.)
51	GONÇALVES [PENTAGNA], Romanda	Didática geral v. 3	Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1983 (12ª ed.)
52	NÉRICI, Imideo Giuseppe	Educação e metodologia	Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973 (2ª ed.)
53	NÉRICI, Imideo Giuseppe	Introdução à didática geral	São Paulo: Atlas, 1985 (15ª ed.)

* Os títulos estão identificados no diagrama com seu ano de publicação.

Fonte: a autora, com base em: Silva (2020).

Com o diagrama, o que se quer é dar visibilidade aos múltiplos entendimentos da avaliação nos manuais pedagógicos ao longo do tempo. É possível afirmar que esses significados mudam entre os diferentes títulos. Até um mesmo manual pode abrigar em suas páginas mais do que um entendimento sobre o tema. As páginas a seguir atentam com mais cuidados para os resultados do diagrama.

A avaliação entre duas lógicas

Vê-se, numa primeira observação, que os “X” do diagrama desenham grosseiramente uma diagonal: as primeiras colunas, referentes à ideia de 1) disciplinar; 2) verificar os resultados e 3) ordenar as classes e a escola, aparecem com mais frequência nos manuais mais antigos. As últimas colunas, referentes a 4) medir; 5) diagnosticar; 6) prognosticar; 7) organizar o fluxo escolar e às 8) técnicas de avaliação, aparecem com mais frequência nos manuais menos antigos. E, note-se, a segunda coluna – que articula a avaliação à verificação de resultados do trabalho escolar – aparece o tempo todo, indicando a permanência de um entendimento ao longo do período estudado. Mas o modo como cada manual preenche as colunas e combina as ideias pode revestir a avaliação de sentidos muito diversos. É possível encontrar nos manuais concepções que assinalam exclusivamente a questão disciplinar, vinculando a avaliação ao bom andamento dos trabalhos e do comportamento dos alunos; concepções que articulam os esforços de verificação dos resultados com sua medição e a organização dos alunos; ou

concepções mais atentas a técnicas de avaliação que permitam uma medição a mais objetiva possível. Por isso seria fértil comparar as ideias de cada coluna aos fios de uma corda discursiva (NÓVOA, 2000) da avaliação. A imagem da *corda* permite imaginar que é elaborada ao longo do tempo e que se mantém graças à comunicação existente entre diferentes ideias. Essa metáfora sugere o princípio segundo o qual as diversas interpretações de um pensamento comportam elementos de continuidade: o entrelaçamento de uma corda só é possível graças aos fios já existentes, a partir dos quais outros entrelaçamentos são possibilitados. Entretanto, ao se re-entrelaçar, a corda assume novas configurações, conferindo às várias concepções de avaliação outros significados, que enfatizam determinados aspectos, supõem ou apagam outros. Assim, se a ideia de verificar os resultados do trabalho do aluno está quase sempre presente em todos os manuais, ela aparece num primeiro momento mais associada à disciplina, reverberando nas preocupações em punir ou recompensar os alunos pelo seu trabalho. A verificação dos resultados ganha outros contornos quando, sobretudo após meados do século XX, articula-se mais com as preocupações em ajudar os alunos a aprender.

Os manuais pedagógicos racionalizam os vários elementos da Didática quando colocam a avaliação na sua pauta durante um século de publicação. O planejamento, a seleção de conteúdos, os métodos de ensino, as técnicas usadas, os objetivos do trabalho culminam nas formas de verificação dos resultados. Quando analisamos a configuração do tema nos manuais, notamos que ele é parte de estratégias mais amplas de racionalização do ensino. Quais provas usar? Como usar? Para que as notas? Como aplicá-las? De que modo a avaliação pode garantir o bom comportamento dos alunos? Recompensar? Punir? Ou, diferentemente, de que maneira ela pode ajudar os alunos a aprenderem? Várias respostas são dadas e a avaliação, nessa perspectiva, ajuda a compreender como todo o processo de ensino é concebido e dado a ler aos futuros professores. O olhar para o conteúdo dos textos de formação de professores, na perspectiva histórica que aqui se assumiu, evidencia a construção dos discursos que orientam o trabalho docente.

Os manuais pedagógicos publicados entre 1870 e 1970 contribuíram para enraizar entendimentos e práticas de avaliação, reverberando em formas de organizar o ensino e a aprendizagem de forma homogênea e seletiva, já que serviram mais aos propósitos de controle da sala de aula e hierarquização dos alunos por intermédio da nota. Definir os momentos para ouvir as explicações, realizar as tarefas, fixar conteúdos, fazer provas e ter notas são atividades que facilmente identificamos para descrever o que acontece na sala de aula. Elas constituem tempos de ensinar e aprender, aparentemente “naturais”. Tal como se quis evidenciar, esse modelo foi sendo ensinado aos professores quando eles estudaram o tema da avaliação, uma das peças fundamentais da modernidade escolar, já que está intimamente vinculada à escolha de conteúdos, tempos para explicá-los e testar os alunos. Investigamos a configuração da temática em livros que

ensinam a ensinar, os chamados manuais pedagógicos, desde 1870 até 1970, período em que se consolida a necessidade de 1) disciplinar; 2) verificar os resultados e 3) ordenar as classes e a escola; 4) medir; 5) diagnosticar; 6) prognosticar; 7) organizar o fluxo escolar; e estabelecer 8) técnicas de avaliação.

Se hoje o discurso educacional quer fazer-se mais voltado às práticas formativas, isso exige que se reconheçam os desafios de desconstruir as representações historicamente consolidadas. Atualmente, é possível falar da existência de duas lógicas avaliativas na escola: uma que privilegia a excelência das trajetórias de alguns estudantes e outra que quer um funcionamento que favoreça todos os alunos, incluindo a multiplicidade de seus ritmos de aprendizagem (PERRENOUD, 2008). Ao contrário do que se pode pensar, é possível rever o modelo de ensino em seus fundamentos e nas articulações que se podem colocar, por exemplo, entre a avaliação e os tempos de ensinar e aprender na escola.

Referências

- BEECH, Jason O. Quem está passeando pelo jardim global? Agências internacionais e transferência educacional. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; UNTERHALTER, Elaine. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v. 1. Brasília, DF: Unesco; Capes, 2012. p. 413-435.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Bóris (org.). *História geral da civilização brasileira: O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. t. 3, v. 4. São Paulo: Difel, 1984. p. 381-416.
- BERTIN, Jacques. *Sémiologie graphique*. Paris: Mouton, 1973.
- BOTO, Carlota. *A liturgia escolar na Idade Moderna*. São Paulo: Papyrus, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 185-216.
- CATANI, Denice Bárbara; SILVA, Vivian. Batista da. Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

COMPÈRE, Marie-Madeleine (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP/Economica, 1997.

CORREIA, António Carlos. *Olhar a escola através dos livros de texto para formação de professores*. São Paulo: Feusp, 2000. Comunicação ao Seminário de Estudos Comparados em Educação.

CORREIA, António Carlos da Luz. *O tempo e as temporalidades da escola em Portugal (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Estratégias Educativas, 2019.

CORREIA, António Carlos da Luz; GALLEGÓ, Rita de Cassia. *Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)*. Lisboa: Educa, 2004.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, Madrid, n. extra 1, p. 201-218, 2000.

GALLEGÓ, Rita de Cassia. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo (1846-1890): heranças e negociações*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GALLEGÓ, Rita de Cassia. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995. p. 25-41.

NÓVOA, António. Prefácio. In: CORREIA, António Carlos da Luz. *O tempo e as temporalidades da escola em Portugal (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Estratégias Educativas, 2019. p. 7-10.

NÓVOA, António. Prefácio. In: FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender*. São Paulo: Edunesp, 2009. p. 13-17.

OLIVEIRA, Romualdo; ARAÚJO, Gilda. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 145-160.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Vivian Batista da. *Projetos e heranças da escola moderna nos manuais pedagógicos (1879-1970)*. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Vivian Batista da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. São Paulo: Edunesp, 2018.

TYACK, David B. *The one best system: a history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press, 1974.