

---

# Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem

**Maria de Fátima Monteiro Mesquita**

Graduada em Pedagogia – UECE.

Fortaleza – CE [Brasil]

[fatima.m.m@hotmail.com](mailto:fatima.m.m@hotmail.com)

**Maria Hercília Mota Coelho**

Mestre em Educação – UECE;

Docente do curso de Pedagogia – UECE.

Fortaleza – CE [Brasil]

[hercilia@uece.br](mailto:hercilia@uece.br)

Este texto aborda dois instrumentos pedagógicos auxiliares da prática educativa: o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem. Neste estudo propõe-se fazer um resgate histórico, buscando contextualizar o processo de planejar e avaliar nas escolas brasileiras, do período da Primeira República aos dias atuais, articulando-os às tendências pedagógicas adotadas em cada momento. Busca-se revelar algumas contradições existentes no planejamento de ensino e na avaliação das aprendizagens, seus avanços e recuos ao longo do desenvolvimento social e econômico do Brasil. Ressalta-se que o ato de planejar, como instrumento de gestão, desenvolveu-se articulado ao setor econômico do País, movido por uma tendência mundial de organização e controle das atividades produtivas no mundo capitalista.

**Palavras-chave:** Avaliação. Planejamento. Tendências pedagógicas.

---

## 1 Introdução

Dois instrumentos pedagógicos que auxiliam a prática educativa polarizam a reflexão desse estudo: o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem. O primeiro precede o exercício docente e é concebido por muitos teóricos da educação (VASCONCELOS, 1999; FUSARI, 1984) como o instrumento orientador para o bom desempenho do professor em sala de aula; o segundo configura-se como “o meio” pelo qual a escola promove ou não o aluno, mediante suas condições objetivas de conhecimento e/ou aprendizagem.

Um e outro não devem ser analisados separadamente, tendo em vista que ambos estão a serviço de uma pedagogia “[...] que por sua vez traduz uma concepção teórica de sociedade” (LUCKESI, 1986, p. 15). Nessa perspectiva, esses instrumentos adquirem diferentes funções de acordo com o contexto histórico (sociopolítico-econômico), o modelo de sociedade e o tipo de educação adotado, razão pela qual para se compreender a forma como o ato de planejar foi incorporado ao sistema educacional brasileiro, faz-se necessária uma incursão pela história do desenvolvimento social e econômico do País.

## 2 Contexto histórico

Durante o período da Primeira República (1889-1930), a economia brasileira não carecia do planejamento enquanto instrumento racionalizador e como processo de formulação de políticas públicas. O modelo econômico vigente caracterizado por atividades agrário-exportado-

ras e uma incipiente industrialização prescindia de controle administrativo no setor, pois os donos da produção se alternavam no poder, praticando uma política protecionista. Igualmente, sem uma legislação nacional para a educação, as reformas nesse setor aconteciam isoladamente, isto é, em conformidade com as necessidades e interesses dos governos estaduais. Até então, ainda vigoravam as determinações do Ato Adicional de 1834, herança de D. Pedro I.

Não obstante, na segunda metade do século XX, surge no Brasil o planejamento orientado para o desenvolvimento econômico, seguindo uma tendência mundial de controle das economias no mundo do trabalho capitalista.

Vasconcelos (1999) afirma que a partir da experiência russa (na época União Soviética) de planificação da economia, o planejamento avança por todos os setores da sociedade ocidental, e a escola não ficou imune a esse movimento. Quando surge a necessidade de “[...] adequar a escola ao desenvolvimento do capitalismo” (FÉLIX, 1986, p. 31), o ato de planejar é incorporado ao campo educacional.

Segundo Vieira e Albuquerque (2001), essa prática não acontece no vazio, pois reflete os interesses dos grupos sociais envolvidos. Tanto o planejamento econômico quanto o educacional, no Brasil, seguem um movimento internacional de racionalização na produção de uma sociedade capitalista sob diferentes concepções de planejamento, de acordo com os interesses dos grupos instalados na direção política e administrativa do País e com as determinações dos organismos internacionais financeiros para os países considerados em desenvolvimento.

Logo, com a diversificação das atividades produtivas decorrente do crescimento da econo-

---

mia brasileira, resultado da produção industrial e da dependência financeira do capital estrangeiro, faz-se necessária uma concepção de planejamento para orientar as ações governamentais no País. Em meio às mudanças econômicas e sociais observadas nesse momento histórico, o mercado de trabalho passa a exigir mão-de-obra qualificada. Para atender as demandas do setor, o governo amplia o acesso escolar, estendendo-o às camadas populares e redimensiona a função social da escola: formar para suprir as carências produtivas do capital.

Nesse sentido, o currículo e o sistema de avaliação da aprendizagem são reestruturados para assegurar uma educação escolar em consonância com as exigências do mundo do trabalho.

Em que pese a extensão da escolaridade à classe menos favorecida da sociedade nesse período, não se podem ignorar as condições circunstanciais em que se dá a oportunidade de escolarização. Esse momento de inclusão não tem a finalidade de proporcionar cultura ao povo, mas para atender aos interesses de uma sociedade capitalista. Ademais, não se considerou o caráter historicamente excludente do sistema escolar brasileiro, sobretudo, no que se refere às práticas pedagógicas conservadoras e elitistas, desde sua origem.

### 3 Concepções de educação

Até a década de 1930, o ensino nas escolas brasileiras é predominantemente orientado por uma pedagogia humanística, tradicional e religiosa. A escola tradicional, herdeira dos preceitos jesuíticos contidos no *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>, surge para ensinar os filhos da elite nacional, os

futuros dirigentes políticos e administrativos do País. Os donos da produção!

Essa concepção de educação vai caracterizar uma forma de educar pautada em um único mestre, facilitando a introdução de conceitos e verdades absolutas. Por ser um tipo de ensino centrado na autoridade intelectual do professor, o aluno é visto como um “adulto em miniatura”<sup>2</sup>, uma espécie de “*Tabula rasa*”<sup>3</sup> na qual são impressas as informações necessárias para que possa transmiti-las a outros posteriormente.

A concepção de planejamento de ensino na tendência tradicional de educação explicita-se como princípio prático, pois, de acordo com Vasconcelos (1999), o ato de planejar era feito sem preocupação de formalização, tendo como horizonte a tarefa a ser desenvolvida em sala de aula. A rigor não era bem um planejamento. Consistia em estabelecer um roteiro que se aplicasse a qualquer realidade, por isso era aproveitado por anos a fio, pois o conhecimento era dado como pronto, acabado. Dessa forma, por enfatizar somente o produto do que foi repassado, o planejamento de ensino na escola tradicional consistia em selecionar o conteúdo que seria transmitido aos alunos de forma acrítica. Por conseguinte, a avaliação das aprendizagens visava a “[...] exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula” (MIZUCAMI, 1986, p. 17).

O ato de avaliar, segundo Depresbíteres (1989), remonta a períodos antigos, mais precisamente ao Império dos chineses, em 2205 a.C., quando o imperador avaliava seus oficiais com o propósito de prover o Estado com homens capacitados. Logo, antes da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Contudo, a avaliação como prática realizada nos espaços educativos formais desen-

---

volveu-se nas escolas brasileiras com a pedagogia jesuítica definida por muitos teóricos da educação por “Pedagogia dos Exames”. O rótulo reporta-se à rigidez dos procedimentos avaliativos praticados pela pedagogia tradicional. Nessa tendência pedagógica, o processo avaliativo é classificatório e se realiza “[...] como medida do conhecimento [...]” (FERNANDES, 2000, p. 22). Ressalte-se que o sistema de notas introduzido na escola, com base nessa concepção passa a ter a função de medir o conhecimento dado pelo professor de forma decorativa e memorizativa. Observa-se, nesse tipo de avaliação, sua forma disciplinadora de condutas sociais: se o aluno não atingir a média estabelecida pela rede de ensino é punido com a reprovação. Neste contexto, a avaliação constitui um fim em si mesmo, pois é utilizada como instrumento de medição da capacidade de apreensão de conteúdos. Portanto, na concepção tradicional de educação enquanto planejar resumia-se a anotações particulares desvinculadas da gestão educacional, a avaliação desempenhava uma função de seleção e exclusão.

Contraopondo-se ao ensino clássico da escola tradicional, chegam ao Brasil, na década de 1920, dois movimentos importantes na formação educacional brasileira: o Movimento da Escola Nova, nascido na Inglaterra e disseminado pela Europa e Estados Unidos, que é introduzido no País pelo educador Anísio Teixeira, ex-aluno do filósofo norte-americano John Dewey, principal pensador da Escola Nova, e a Pedagogia Libertária que irá traduzir os anseios e necessidades do proletariado urbano brasileiro. São idéias que rompem com a força político-econômica do Estado e da Igreja, enquanto detentores e guardiões da nação, dando espaço para uma sociedade “[...] anarquista-comunista, sem divisão de classes, sem hierar-

quia burocratizada, sem centralização do poder” (GUIRALDELLI, 1992, p. 23). Essas concepções pedagógicas encontram campo fértil em terras brasileiras, em razão de um conjunto de fatores, tais como as críticas acentuadas ao ensino tradicional, a disseminação de idéias anarquistas trazidas por imigrantes italianos e pelo surgimento do movimento sindical operário.

Nesse período, a sociedade brasileira passa por sensíveis mudanças econômicas, motivadas por um pequeno surto de desenvolvimento industrial e urbano. O relativo desenvolvimento da época vai suscitar a demanda por escolarização para as massas populares, e as idéias pedagógicas inovadoras de Anísio Teixeira, que irão se sobrepor à Pedagogia Libertária, contagiam vários educadores originando um movimento intelectual em favor de uma escola, nova, laica e gratuita para todos. Estava lançada a semente do “otimismo pedagógico”<sup>4</sup> brasileiro que mais tarde se consubstanciaria no movimento dos pioneiros favoráveis à escola pública.

Em oposição ao tradicionalismo do ensino implantado pelos jesuítas, o escolanovismo propõe uma pedagogia centrada no aluno, no processo e no desenvolvimento cognitivo da criança. De acordo com Libâneo (1993), essa tendência pedagógica se apresenta no País em duas versões: a Renovada Progressista, na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, e a Renovada não-diretiva, orientada para o desenvolvimento pessoal e às relações interpessoais.

A tendência Renovada não-diretiva surgiu inspirada nas idéias psicológicas de Carl Rogers e prioriza o autodesenvolvimento para a realização pessoal. Libâneo (1993) afirma que essa concepção compreende a escola como formadora de atitudes, por isso a transmissão de conteú-

---

dos é secundarizada em detrimento da vivência de experiências que contribuam para formar a personalidade do aluno. Vale ressaltar que a contribuição da teoria rogeriana para os processos vivenciados nos espaços educativos brasileiros reflete-se no trabalho de psicólogos e orientadores educacionais.

Já na Pedagogia Renovada ou Escola Ativa, a educação confunde-se com o processo de viver. Essa advoga que a criança deve aprender fazendo; deve ser autora de suas próprias descobertas e experiências. Por isso, a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino. A introdução da psicologia na educação também é inovação da Pedagogia Nova. Vale ressaltar os estudos do suíço Jean Piaget sobre os estágios de desenvolvimento das estruturas mentais. Esses impulsionam novas pesquisas e produções no campo da psicologia infantil, principalmente em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo da criança.

A Escola Nova com sua ênfase na espontaneidade e na criatividade do aluno, além de acenar com metodologias diferenciadas daquelas praticadas na escola tradicional, também dispensa o ato de planejar, na forma tal como é praticado hoje em diversas escolas brasileiras, inclusive na rede particular de ensino.

Vasconcelos (1999) conta que o planejamento da Escola Nova era feito em torno de temas amplos: cabia ao professor ter uma idéia geral do que seria a aula e os passos seriam determinados de acordo com os interesses emergentes.

No processo avaliativo “[...] surge a escala de conceitos em substituição as notas, num enfoque apenas qualitativo” (FERNANDES, 2002, p. 26), levando em conta as atitudes, o esforço e o êxito do educando na realização das atividades.

É mister acrescentar que a implantação da Escola Renovada no País não alterou, de forma significativa, a dinâmica da escola tradicional. A experiência educacional não foi bem-sucedida por motivos estruturais, tais como a necessidade de investimentos financeiros para equipar as escolas com material adequado e a exigência de um número reduzido de alunos para possibilitar o desenvolvimento de experimentos individuais.

Por fim, os professores acabaram por mesclar o ensino já existente com métodos e técnicas da Escola Ativa, ou melhor, descaracterizaram a concepção escolanovista e o corpo docente continuou com práticas tradicionais, mas com discurso inovador.

Até aqui, não havia no Brasil uma concepção de planejamento orientando as ações governamentais. No entanto, no período de 1956-1961, com a formulação do plano de metas do governo Juscelino Kubitschek ocorreu a primeira experiência de planejamento governamental no Brasil. Por esse plano, também pela primeira vez no País, “[...] se introduz formalmente a educação como um dos setores prioritários para o desenvolvimento econômico” (ZAINCO, 2000, p. 132). A atenção dada à educação, nesse momento histórico, tem como objetivo primeiro a formação de pessoal técnico comprometida com o crescimento econômico com base na industrialização e acumulação acelerada do capital no País.

Mais tarde, no período de Jânio Quadros, a educação ganha novos contornos, pois para manter a fase acelerada do desenvolvimento industrial, há preocupação, no plano educacional, com a elevação cultural do povo. Nesse sentido, Ribeiro (1993) afirma que, ao lado da ampliação do conceito de educação e da sua importância para o desenvolvimento econômico,

---

surge a necessidade de se planejar a educação em articulação com o planejamento econômico e social global. Essa seria a forma de vincular a preparação de mão-de-obra ao crescimento econômico. Assim, no final da década de 1960, explicita-se no Brasil a concepção de Planejamento Instrumental/Normativo. Essa concepção, conforme Vasconcelos (1999) relaciona-se à tendência tecnicista de educação em que o planejamento aparece como a grande solução para os problemas da falta de produtividade da educação escolar.

O conhecimento de que as tecnologias educacionais utilizadas na Europa otimizavam o trabalho escolar que resultava na redução de custos e tempo foi fator determinante para a sua introdução no sistema escolar brasileiro, sobretudo, em razão dos altos índices de evasão e repetência verificados nesse setor.

Para Saviani (2007), o fracasso da Escola Nova abriu as portas para a entrada da Escola Tecnicista no cenário educacional brasileiro, no entanto, esse evento é favorecido pelo golpe militar ocorrido em março da década de 1964.

A nova configuração política precisa adequar o sistema educacional à política econômica do regime de ditadura e insere “[...] na escola um modelo de racionalização do sistema de produção capitalista” (LIBÂNEO, 1993, p. 29). Estava implantado o modelo tecnicista de educação que é legitimado por duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a LDB nº 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior) e LDB nº 5.692/71 (Reforma do ensino de 1º e 2º graus), atual Ensino Fundamental.

De acordo com essa concepção pedagógica, o aluno é considerado como um recipiente de in-

formações. Aqui, o planejamento tem um papel fundamental e indispensável.

É o planejador (os técnicos) quem determina os programas, o currículo e os objetivos a serem alcançados de forma que o desempenho do aluno seja maximizado com economia de tempo, esforços e custos (MIZUCAMI, 1986, p. 28).

O controle da educação por técnicos (especialistas) no período vai além da relação custo/benefício. O objetivo maior consistia em expropriar o professor da condição de formador de opinião. O cerco da censura fechava-se em torno de todos que de alguma forma representassem ameaça à nova ordem política. Nessas circunstâncias, o educador deixa de ser autor de sua prática para ser executor de um ensino programado por atores alheios à realidade social e escolar do País. Vasconcelos (1999) afirma que, com a introdução do tecnicismo na escola brasileira, o professor foi perdendo o hábito de planejar. Os livros didáticos passaram a trazer o planejamento pronto, induzindo o professor a apenas copiar. A partir daí, ocorre uma espécie de recuo dessa atividade. A avaliação, por sua vez, que estava diretamente ligada aos objetivos pré-estabelecidos no programa, passou a ocupar lugar central no processo educativo e consistia em constatar se o aluno havia aprendido, ou melhor, atingido a meta almejada.

Esta concepção de educação é centrada nos meios, e o sucesso da aprendizagem depende das tecnologias de ensino. A avaliação da aprendizagem vai captar a produtividade dos alunos aferindo, desta

---

forma, a eficiência e eficácia do ensino. (FERNANDES, 2002, p. 29).

Tal qual a concepção tradicional de ensino, a Escola Tecnicista prioriza a transmissão cultural planejada e os resultados obtidos. Esta defendia o ensino como um processo de condicionamento e, para isso, contava com as teorias comportamentalistas, sobretudo, a teoria de Skinner, baseada no estímulo-resposta (S-R).

São desse período as longas provas objetivas em que o aluno precisava apenas marcar a resposta correta, ou seja, não havia necessidade de refletir ou se posicionar sobre o que estava sendo inquirido. Bastava indicar a resposta esperada e a nota obtida revelava se o aluno estava apto ou não para seguir o programa de ensino. Era assim que se media a eficiência nesse tipo de escola!

Todavia, as transformações pelas quais a sociedade brasileira passava no momento revelavam a necessidade de aperfeiçoar a forma de planejar.

De acordo com Vieira e Albuquerque (2001), em oposição às limitações do planejamento tradicional, surge a proposta metodológica de um planejamento governamental com base no pensamento estratégico. Filho Parente (2001) afirma que graças à velocidade dos processos de renovação tecnológica, as necessidades de ampliação dos mercados e os avanços políticos e sociais passaram a exigir das organizações um modelo de planejamento capaz de interagir em ambientes em permanente transformação. Essa concepção que busca atender as demandas do mundo econômico pode ser utilizada, também, em instituições públicas. Convém acrescentar que a aplicação do planejamento estratégico no setor educacional

ocorreu, pela primeira vez, na década de 1970, em universidades norte-americanas.

Gandim (2001) postula que no mundo ocidental há dois momentos para o desenvolvimento do planejamento: o primeiro ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, com a experiência bem-sucedida da União Soviética. O segundo, na década de 1980 e nos anos 1990, em decorrência da crise econômica e da necessidade de sobrevivência das nações. Assim, essas nações superaram a resistência desenvolvida contra o planejamento, sobretudo, por estar relacionada à experiência da Rússia comunista, e adotam o planejamento como ferramenta eficaz contra a crise econômica. No Brasil, esse processo não se deu de forma diferente, pois para se alinhar às orientações do mercado internacional capitalista era necessário incorporar as concepções de planejamento, de acordo com a tendência mundial.

Paralelamente às mudanças ocorridas nos sistemas político, econômico e educacional brasileiros, desenvolveu-se uma concepção de educação com base no pensamento pedagógico socialista: a Pedagogia Progressista. De acordo com Libâneo (1993), essa pedagogia se manifesta em três tendências: a Libertadora ou Pedagogia de Paulo Freire, a Libertária ou Pedagogia Institucional (já mencionada) e a Crítico-social dos Conteúdos.

Nascida no bojo dos movimentos populares, iniciados na década de 1950, em defesa da democratização da cultura, a Pedagogia Libertadora declara-se anti-autoritarista. Advoga uma educação popular, não-formal que valorize a experiência de vida do aluno como base da relação educativa e cria um método de alfabetização de adultos cujo conteúdo de aprendizagem é extraído da realidade do aluno, isto é, os temas

---

geradores dos conteúdos de ensino são retirados da prática de vida dos educandos.

De caráter político, a Pedagogia Libertadora propõe desenvolver uma ação pedagógica que permita ao educando compreender a realidade criticamente, de forma que possa nela atuar, visando à transformação social.

A Pedagogia Libertadora, embora represente no pensamento pedagógico brasileiro uma tendência crítica de educação sem precedente, não é institucionalizada pela sociedade capitalista. Por ser uma prática educativa opositora da ação pedagógica escolar tradicional e de caráter político, é mais direcionada às modalidades de educação popular “não-formal”, como a desanalfabetização de adultos. Por conseguinte, o planejamento de ensino perde a sua condição de instrumento auxiliar do professor para o bom desempenho em sala de aula, pois nessa concepção, trabalha-se com discussão em grupo.

Nessa abordagem de ensino “informal”, a avaliação com base em notas e exames não tem nenhum sentido. Nela prevalece a “[...] avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos” (MIZUCAMI, 1986, p. 102).

Outra tendência pedagógica apontada por Libâneo (1993), como progressista e já abordada nesse trabalho, é a libertária. Em muitos aspectos essa tendência é similar à Pedagogia Libertadora. Ambas se posicionam contra o autoritarismo da escola tradicional, valorizam a experiência do educando como base da ação educativa, defendem a idéia da autogestão pedagógica e dão um sentido político à atividade educativa. Essa concepção de educação caracteriza-se pela não-diretividade, por advogar princípios educativos autogestionários e pelas vivências grupais como instrumento de conhecimento, isto é, pela ênfase

na aprendizagem informal, via grupo, para favorecer o desenvolvimento de indivíduos mais livres. Nesse sentido, cabe aos alunos decidir conjuntamente as atividades e a organização do trabalho no interior da escola. Tendo em vista o não-controle da ação pedagógica pelo professor, a prática de planejar torna-se inadequada e sem significado. Da mesma forma, não faz sentido o uso da avaliação da aprendizagem em termos de conteúdo.

Tal qual a Pedagogia Libertadora, a Libertária, como concepção pedagógica orientadora da prática educativa, antecede o regime militar no Brasil e é rejeitada pela sociedade capitalista, resumindo-se em experiências isoladas de educação escolar. No entanto, durante a vigência da ditadura militar no Brasil, os teóricos dessas concepções de educação chegaram a ser banidos do solo brasileiro para o exílio.

O sistema de controle social presenciado no regime militar apresentava-se severo em todos os aspectos. No entanto, algumas situações começaram a não sair de acordo com o programado, sobretudo, no que se refere aos campos educacional e econômico. O planejamento, que esteve a cargo dos tecnocratas, não produziu na rede escolar brasileira as modificações esperadas pelos técnicos e o “milagre econômico”, ocorrido no início da ditadura, sucumbiu diante da crise mundial financeira. Esses fatores, associados à insatisfação do segmento da sociedade que apoiava o governo militar, enfraqueceram o regime que acenou para a abertura política.

Com o retorno do exílio de alguns educadores, entre eles Paulo Freire, desencadeia-se no Brasil um movimento reivindicando mudanças para a sociedade brasileira, reunindo educadores e representantes da sociedade civil para pensar

---

o desenvolvimento educacional no país. A partir daí, introduz-se a idéia de planejamento participativo, apontando para uma gestão democrática da educação como superação do modelo tecnocrático. Nesse período, há uma intensa mobilização favorável a uma educação com base em uma teoria crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas como forma de superar as desigualdades existentes no seio da sociedade. Também é nesse período que ressurge a pedagogia freiriana, e nasce a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, tendência que defende “[...] a difusão dos conteúdos indissociáveis das realidades sociais” (LIBÂNEO, 1993, p. 39).

Fernandes (2002) aponta que a teoria crítica da educação surgida no Brasil, na década de 1980, procura superar a visão tecnicista e dar à educação um enfoque de sua inter-relação com a sociedade. É nessa tendência crítica que se enquadram as pedagogias crítico-social dos conteúdos e a histórico-crítica, cujo maior expoente é o educador e filósofo Dermeval Saviani.

Na perspectiva crítica da educação, o planejamento é dirigido para uma ação pedagógico-crítica e transformadora, pois a educação é compreendida como instrumento de resistência e transformação dos padrões socioculturais dominantes. A partir dessa concepção, surgem novas formas de se pensar a educação, suas práticas, finalidades e objetivos. A preocupação com o diálogo e a reflexão na exploração dos conteúdos ganha corpo nas salas de aula e nas avaliações. A ênfase passa a ser o processo de aprendizagem e a subjetividade do aluno. As questões relacionadas ao conhecimento são tratadas considerando-se o contexto social em que o aluno está inserido e discutem-se outras maneiras de se conceber a avaliação, pois a ela passam a ser atribuídas

funções distintas de acordo com o fim a que se destinam – diagnóstica, contínua, formativa e/ou somativa. O importante é que não tenha caráter classificatório, mas, sobretudo, seja voltada a imprimir significados diante da vida e do mundo dos educandos.

A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos também defende que a apropriação dos conteúdos escolares deve ter ressonância na vida dos alunos. Para isso, a intervenção do professor é fundamental no intuito de aproximar o aluno do objeto de estudo; para levá-lo a acreditar nas suas possibilidades de progredir e transformar. Essa concepção de educação se insere no contexto econômico do capitalismo dito selvagem e tenta resgatar as possibilidades de que, por meio de uma escola de qualidade, possam-se criar condições para a transformação estrutural da sociedade brasileira. Aqui, o planejamento de ensino vai exigir do professor competência técnica, na medida em que a sua contribuição será determinante para os fins a que se propõe a pedagogia crítico-social dos conteúdos: promover a igualdade de oportunidade para todos no processo educacional. O professor não só deve ter maior conhecimento dos conteúdos de sua disciplina como o domínio das formas de transmissão. Assim, o trabalho escolar precisa ser avaliado para comprovar o progresso do aluno na sistematização dos conteúdos. O objetivo da avaliação, portanto, é averiguar se o aluno é capaz de articular teoria e prática, ou melhor, conteúdos e realidades sociais.

Entretanto, teóricos da educação denunciam que essa tendência pedagógica, a partir da década de 1990, “[...] encontra-se permeada por uma correlação de forças entre a educação tecnológica neoliberal

---

ral e a educação crítica” (FERNANDES, 2002, p. 33), pois ao mesmo tempo em que se defende uma formação escolar voltada para o desenvolvimento das capacidades e competências, reivindica-se um ensino para a transformação social.

É também a partir dos anos 1990 que uma nova concepção de planejamento é introduzida no Brasil: o Planejamento no Gerenciamento da Qualidade Total. Inicialmente, essa tendência administrativa volta-se para as empresas e provoca uma nova dinâmica nos recursos humanos: os profissionais são treinados para servir bem à clientela, cria-se a figura do operário/funcionário padrão e a certificação da qualidade e/ou da excelência do serviço prestado embutida do slogan “vestir a camisa da empresa”. Paulatinamente, o programa vai sendo incorporada ao serviço público e, por extensão, à educação.

A ofensiva neoliberal introduz no campo educacional, a concepção de qualidade total baseada na melhoria dos processos gerenciais e na satisfação do cliente como a chave para resolver os problemas educacionais. (FERNANDES, 2002, p. 31).

Quando a Qualidade Total se expande ao setor educacional, a escola passa a ser considerada uma empresa prestadora de serviços, e pais e alunos são considerados clientes. Todavia, convém acrescentar que a qualidade total se tornou mais presente nas instituições educativas privadas, que transformaram a educação em mercadoria. Nessa escola, há o predomínio do saber prático em razão da produtividade e da competitividade. Por isso, a introdução dessa concepção de plane-

jamento em educação passa a ser compreendida por educadores como um tecnicismo sofisticado.

Em avaliação, o modelo da padronização, da generalização volta com força total. A ênfase nas respostas prontas e no pensamento objetivo, embora aparentemente mais flexível, é uma tônica que já podemos perceber na prática avaliativa das escolas com ensino basicamente tecnológico. (FERNANDES, 2002, p. 31).

A retomada ao modelo tradicional de avaliação, no que se refere à estrutura das provas, demonstra a contradição presente nos espaços educativos, com destaque no sistema médio de ensino. Enquanto teóricos discutem um sistema avaliativo mais democrático e menos classificatório, as questões prontas e objetivas voltam ao cenário escolar, aumentando a expectativa de professores, pais e alunos em relação às notas e a classificação em detrimento de uma efetiva aprendizagem.

Já na rede pública de ensino, a Qualidade Total em educação tem como objetivo primeiro combater o desperdício na área educacional provocada pelo alto índice de evasão e repetência.

Atualmente, as escolas convivem simultaneamente com o Planejamento Participativo e a Qualidade Total em educação. Refutada por muitos e defendida por outros, a verdade é que muitas críticas são dirigidas a Qualidade Total, especialmente no que se refere ao planejamento. Para Vasconcelos (1999), há nos programas da Qualidade Total um ressurgir do livro didático portando planejamentos acabados. Essas publicações seduzem as escolas utilizando termos como “participação, ser sujeito do processo”, no

---

entanto, segundo o autor, há uma verdadeira onda tecnicista, disfarçada em administração com mais eficiência.

#### 4 Considerações finais

Nas abordagens pedagógicas analisadas, intui-se que a prática escolar é exercida obedecendo ao movimento histórico, político e econômico da sociedade vigente. Por conseguinte, a importância dos instrumentos auxiliares da prática docente também varia de acordo com o caráter da educação e das situações de ensino-aprendizagem. É isso que se observa em relação ao planejamento de ensino e à avaliação da aprendizagem nessa reflexão.

O planejamento na escola tradicional é secundarizado em detrimento da avaliação, que constitui um fim em si mesmo. A essa escola só interessa o produto do processo educativo, isto é, a reprodução dos conteúdos transmitidos. Dessa forma, assegura-se a manutenção do *status quo*, das classes sociais.

O movimento da Escola Nova apresenta uma proposta de educação voltada para o processo, cujo centro de interesse é o aluno como autor da própria experiência. Alguns autores apontam que o escolanovismo converge com o tradicionalismo ao conceber a educação como um processo de desenvolvimento pessoal, individual, mas que, ao mesmo tempo, diverge por renovar os métodos pedagógicos. Entretanto, a Escola Renovada deve ser compreendida como um movimento de mudanças em uma sociedade também em mudanças. Nesse contexto, tanto o planejamento de ensino quanto a avaliação servem, respectiva-

mente, aos propósitos de orientar e acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens.

O tecnicismo é introduzido na escola brasileira em outro momento histórico. Interessa aos novos dirigentes do País controlar o que a escola deve ensinar. Para isso, o planejamento de ensino assume um papel primordial. O professor é afastado desse processo e recebe pronto o *script* para conduzir as atividades em sala de aula, e a avaliação, de caráter mensurável, consiste em verificar se os objetivos pré-estabelecidos foram atingidos. Embora se perceba diferenças nas formas de condução nos atos de planejar e avaliar, esses rituais pedagógicos, de contornos bem definidos, são estabelecidos para que o sistema social permaneça intocável. Essas três pedagogias pretendem garantir o sistema social na sua integridade. Assim, a tão sonhada equalização social não pode ser atingida, uma vez que o modelo social não permite.

Nas tendências progressista libertadora e libertária, o planejamento e a avaliação perdem o caráter controlador e mensurador da escola formal. Por se tratar de concepções comprometidas com transformações política e social, os instrumentos necessários à ação educativa são o diálogo, a crítica, a problematização, a reflexão e a conscientização.

As pedagogias socioculturais (Histórico-crítica e Crítico-social dos Conteúdos), por sua vez, defendem uma perspectiva crítica de educação, visando a igualdade de oportunidades para todos no processo educativo. Nessas concepções, a escola é percebida como o elemento de mediação entre o indivíduo e o social, uma vez que favorece o confronto entre os conteúdos e as realidades sociais.

Analisando os dois grupos formados por essas tendências pedagógicas, observa-se uma

quebra no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, detectando-se duas maneiras de utilizar a avaliação. Uma que apresenta a função classificatória, e se efetiva como autoritária a serviço de uma pedagogia dominante, e a outra, diagnóstica, caracterizada por uma tomada de decisão a favor da emancipação do aluno.

Entretanto, constata-se que, apesar dos discursos existentes no meio educacional contrários à avaliação escolar classificatória, ela ainda está bem enraizada e presente nas escolas brasileiras, visto que há o predomínio da nota como fator essencial à promoção.

Quanto ao planejamento, ele deve ser compreendido como elemento potencializador e organizador do trabalho pedagógico. Por isso, o professor não deve abrir mão desse instrumento pedagógico, pois representa a ferramenta norteadora da sua prática docente.

### Brief historical-pedagogical analysis of the planning of education and the evaluation of learning

This text approaches two auxiliary teaching tools of educational practice: the planning of education and evaluation of learning. In this study, it is proposed to rescue a historical context searching the process of planning and evaluation of schools during the First Brazilian Republic to the present day, articulating those forms of teaching adopted at every moment. The objective of the survey is to reveal some contradictions in the planning of teaching and evaluation of learning, their progress and setbacks during the economic and social development of Brazil. It is caused by a global trend of organization and control of productive activities in the capitalist world.

**Key words:** Educational trends. Evaluation. Planning.

## NOTAS

- 1 Programa educativo dos jesuítas elaborado em 1599.
- 2 A expressão um adulto em miniatura faz parte da obra clássica de Phillippe Áriés – História social da criança e da família (1981), em que o autor faz uma referência à forma como as crianças eram tratadas e retratadas até o início do século XVIII.
- 3 *Tabula rasa* refere-se à atribuição dada às crianças pelos jesuítas. Os padres mestres defendiam que a mente das crianças, por ser vazia e desprovida de informações, precisava ser preenchida com regras e ensinamentos.
- 4 Refere-se a um movimento de intelectuais da educação, nas primeiras décadas do século XX, em defesa de uma escola pública laica, gratuita e de qualidade.

## Referências

- DEPRESBITERES, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: Epu, 1989.
- FÉLIX, M. F. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Autores Associados, 1986.
- FERNANDES, M. E. A. *Avaliação institucional da escola*. 3. ed. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, UECE, 2002.
- FILHO PARENTE, J. *Planejamento estratégico na educação*. Brasília: Plano Editora, 2001.
- FUSARI, J. C. O planejamento educacional e a prática dos educadores. São Paulo, *ANDE*, n. 8, p. 33-35, 1984.
- GANDIM, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

---

GHIRALDELLI Jr., P. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 11 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

LUCKESI, C.C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. ANDE, São Paulo, Cortez, v.5, n. 10, p. 47-51, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Epu, 1986.

RIBEIRO, R. J. *A última razão dos reis: ensaios de filosofia e de política*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VASCONCELOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. *Política e planejamento educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

ZAINCO, M. A. S. *O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica*. Brasília, Em Aberto, v. 17, n. 72, p. 125-140, fev./jun. 2000.

recebido em nov. 2008 / aprovado em dez. 2008

Para referenciar este texto:

MESQUITA, M. de F. M.; COELHO, M. H. M. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. *Dialogia*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008.

---

---