

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR NO MANUAL DO PABAE "PRINCÍPIOS BÁSICOS DE PRÁTICA DE ENSINO" (1965)

SCHOOL EVALUATION PRACTICES IN THE PABAE MANUAL "BASIC PRINCIPLES OF TEACHING PRACTICE" (1965)

LUZINEIDE DE OLIVEIRA CAMPOS

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Mestra em Educação. E-mail: dluzineide@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0009-0007-2711-3768>

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Doutor em Educação. E-mail: juarezdosanjos@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-4677-5816>

Submissão: 24-06-2025 - Aceite 25-03-2026

RESUMO: Em 1965 foi publicado no Brasil pela editora Fundo de Cultura o manual pedagógico *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, da autoria dos professores universitários norte-americanos Harold P. Adams e Frank G. Dickey. O manual, originalmente escrito e dado à estampa nos Estados Unidos na década de 1950, foi traduzido e posto em circulação no Brasil por iniciativa do PABAE – o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar. O objetivo deste artigo é analisar um tópico específico do manual: as recomendações sobre as práticas a serem adotadas na avaliação escolar dos alunos do ensino primário. Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa insere-se no campo da História da Educação, compreendendo a avaliação escolar como uma prática cultural, histórica e socialmente construída. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, ancorada na análise documental de um manual pedagógico tomado como fonte histórica, conforme a perspectiva de que a fonte é uma construção do pesquisador. O artigo conta com três partes, além da introdução. Na primeira, reúnem-se ligeiros apontamentos sobre a história da avaliação escolar no Brasil, a fim de contextualizar como se dava tal prática escolar até a época de publicação do manual. A segunda parte trata das práticas de avaliação do rendimento escolar propriamente ditas, conforme defendidas pelos autores do manual em exame. Ao final, na terceira parte, são tecidas algumas considerações, a modo de conclusão.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Avaliação Escolar. Manuais Pedagógicos. PABAE.

ABSTRACT: In 1965, the pedagogical manual *Basic Principles of Teaching Practice*, written by American university professors Harold P. Adams and Frank G. Dickey, was published in Brazil by the publisher Fundo de Cultura. The manual, originally written and published in the United States in the 1950s, was translated and put into circulation in Brazil on the initiative of PABAE – the Brazilian-American Assistance Program for Elementary



Education. The objective of this article is to analyze a specific topic of the manual: the recommendations on the practices to be adopted in the school assessment of primary school students. From an epistemological point of view, this research falls within the field of History of Education, understanding school assessment as a culturally, historically, and socially constructed practice. Methodologically, a qualitative approach is adopted, anchored in the documentary analysis of a pedagogical manual taken as a historical source, according to the perspective that the source is a construction of the researcher. The article has three parts, in addition to the introduction. The first part contains brief notes on the history of school assessment in Brazil, in order to contextualize how this school practice was carried out up until the time the manual was published. The second part deals with the practices of assessing school performance itself, as advocated by the authors of the manual under review. Finally, in the third part, some considerations are made by way of conclusion.

KEYWORDS: History of Education. School Assessment. Pedagogical Manuals. PABAAE.

Introdução

Em 1965 foi publicado no Brasil pela editora Fundo de Cultura, com tradução de Wanda Rolin Pinheiro Lopes, o manual pedagógico *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, da autoria dos professores universitários norte-americanos Harold P. Adams e Frank G. Dickey.

O manual, originalmente escrito e dado à estampa nos Estados Unidos na década de 1950, foi traduzido e posto em circulação no Brasil por iniciativa do PABAAE – o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar. Tal programa, iniciado em 1956 e oficialmente concluído em 1964 – mas com alcance até os anos 1970, pela publicação contínua de obras por ele recomendadas, além da revista *Criança e Escola* (Campos; Anjos, 2025) – visava “a modernização do ensino primário nacional pela implementação de práticas e técnicas de ensino norte-americanas, consideradas adequadas ao contexto de desenvolvimentismo então vivido pelo país” (Campos; Anjos, 2025, p. 3). Durante oito anos

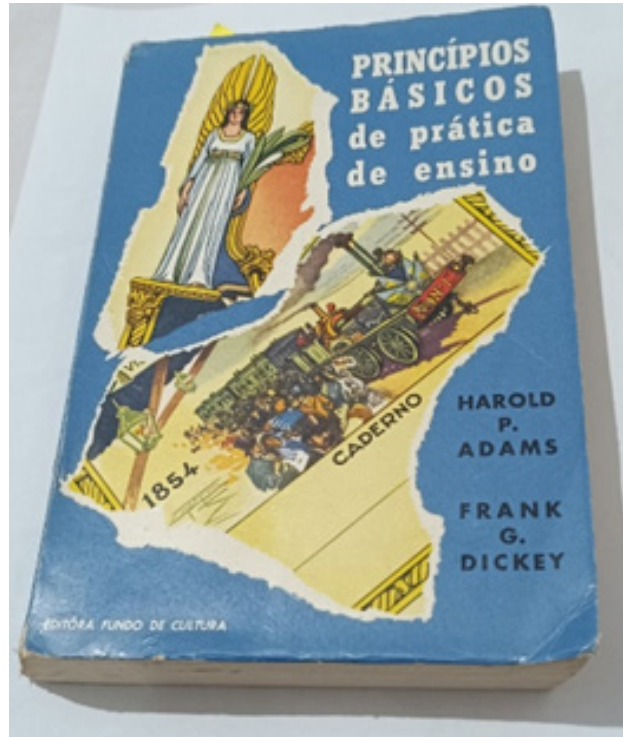
professoras primárias e de escolas normais dos estados brasileiros realizaram estágios em Belo Horizonte; outras foram enviadas à Universidade de Indiana e, no retorno, tornaram-se formadoras do Programa. Inúmeros impressos foram produzidos recomendando práticas e materiais a serem adotados nas diversas matérias do ensino primário, além de tratarem de questões de orientação profissional. Traduções de manuais norte-americanos também foram realizadas (PABAAE, 1964) (Campos; Anjos, 2025, p. 3).

Um dos manuais traduzidos e postos em circulação foi a obra de Adams e Dickey, professores da Faculdade de Educação da Universidade do Kentucky e reconhecidos no campo educacional norte-americano (Kentucky, 2025). A tradutora da obra, Wanda Lopes, professora do Instituto de Educação da Guanabara, foi bolsista do PABAAE, tendo se especializado em currículo e língua pátria na Temple University, na Filadélfia (PABAAE, 1964). O manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* foi, assim, mais uma forma encontrada pelo programa e seus participantes para difundir seus modelos pedagógicos para o ensino primário entre educadores brasileiros.

Especificando melhor o manual em questão, trata-se de um livro de 397 páginas, com capa azul, ilustrada com imagens, incluindo uma mulher vestida em estilo grego e uma cena

de estação de trem datada de 1854, acompanhadas pela palavra “caderno”. Essas ilustrações parecem ser recortes de páginas de livros (Figura 1):

Figura 1 – Capa do Manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* (1965)



Fonte: Acervo dos autores

Não deixa de ser interessante que, na composição da capa, os responsáveis pelo projeto editorial do livro tenham recorrido a imagens do passado para ilustrar um manual que queria influir no presente dos educadores brasileiros. Tais imagens, sobretudo a do trem, remetem à modernidade e aceleração do desenvolvimento vivenciada no último século, com a expansão das vias férreas e das redes de comunicação que estas propiciaram em diferentes países do ocidente. Seria um apelo velado à modernização que o manual poderia oferecer a seus usuários? É uma hipótese a se verificar, mas que, à luz do conteúdo do impresso, parece plausível no campo dos sentidos subjetivos que podem ter sido postos em jogo no processo editorial de tradução cultural (Pallares-Burke, 1996) para o público docente brasileiro.

O livro é organizado em doze capítulos, começando com um plano da obra e seguido por um prefácio que destaca a organização dos conteúdos. Os capítulos abordam uma ampla gama de temas, desde a preparação para a prática de ensino até a avaliação do progresso dos alunos e a relação do docente com a sociedade em que atuará. Os capítulos estão dispostos da seguinte forma: I. Estabelecendo bases para a prática de ensino. II. Preparando para a prática de ensino. III. Iniciando a prática de ensino. IV. Conhecendo e orientando crianças. V. Dirigindo a aprendizagem. VI. Planejando o ensino. VII. Selecionando e usando materiais de ensino. VIII. Manejando a classe. IX. Dirigindo a atividade dos alunos. X. Avaliando e relatando o progresso dos alunos. XI. Estabelecendo relações. XII. Avaliando a prática de ensino.

Além dos capítulos, o manual inclui três apêndices que fornecem informações adicionais importantes: o Sumário anual de informações aos pais; a Folha de informação do professorado

e o Código de ética da Associação Nacional de Educação. No final, o livro apresenta um índice para facilitar a consulta.

Diante do exposto, nosso objetivo neste artigo é analisar um tópico específico do manual *Princípios Básicos de Prática do Ensino*: as recomendações sobre as práticas a serem adotadas na avaliação escolar dos alunos do ensino primário.

O manual pedagógico, fonte eleita para esta pesquisa, possui algumas características enquanto documento histórico, que cumpre ter presentes. Segundo Giorgio Chiosso (2013, p. 48, *tradução nossa*), ele

...constitui-se numa significativa documentação acerca do modelo de escola de uma certa época. Cada época histórica tem, de fato, inevitavelmente, seus livros. Na sua produção interagem as prescrições dos programas dispostos pela autoridade escolar, as influências das teorias pedagógicas e das práticas didáticas do tempo [...].

Já para Agustín Escolano, os manuais podem ser tomados como

suporte do conhecimento que a escola transmitiu em cada época histórica. O manual é o suporte material do chamado 'currículo editado', isto é, a tradução que os autores e editores fizeram do currículo normativo, ao transportá-lo das leis para o texto [...] (Escolano Benito, 2013, p. 20, *tradução nossa*).

Assim, embora um manual escolar não seja a realidade do que foi a escola do passado, seus ritos e suas práticas, ele fornece uma série de pistas e indicações de como se queria que essa realidade se desenrolasse, se seguidas à risca as orientações e indicações que ele continha. Sobretudo, no caso de um manual pedagógico, pensado para ser um auxiliar do professor, ensinando-o como deveria guiar suas práticas de ensino, dentre as quais, aquelas de avaliação do rendimento dos seus alunos.

Em termos metodológicos, concordamos com Dario Ragazzini, para quem

A fonte é uma *construção* do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente a seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é preciso ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais" (Ragazzini, 2001, p. 14, *grifo do autor*)

No processo de construção do manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* como fonte sobre as práticas de avaliação escolar, realizamos uma leitura integral do seu conteúdo, selecionando, as passagens que mencionavam o tema em consideração, tomando-as como evidências históricas a serem interrogadas. Em seguida, isolamos essas informações, reagrupando-as em grupos temáticos, a partir dos quais fomos organizando nosso processo de inquirição das informações que ele continha sobre o assunto de nosso interesse bem como a narrativa histórica que passamos a construir.

Assim, o artigo apresenta os resultados da pesquisa, orientada por esses procedimentos teórico-metodológicos, e estrutura-se em três partes, além da introdução. Na primeira, reunimos ligeiros apontamentos sobre a história da avaliação escolar no Brasil, a fim de contextualizar como se dava tal prática escolar até a época de publicação do manual. A segunda parte trata das práticas de avaliação do rendimento escolar propriamente ditas, conforme defendidas pelos autores do manual em exame. Ao final, na terceira parte, tecemos algumas considerações, a modo de conclusão.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender historicamente as práticas de avaliação escolar, frequentemente tratadas como naturais no cotidiano educativo. Ao tomar um manual pedagógico como fonte, busca-se evidenciar que tais práticas são construções históricas, atravessadas por projetos pedagógicos, políticos e culturais.

Além disso, ao analisar as proposições do manual no contexto de sua circulação no Brasil, o estudo permite identificar aproximações e distanciamentos em relação às concepções de avaliação que, no século XXI, ganham centralidade nos debates educacionais, como a avaliação formativa, contínua e voltada ao desenvolvimento integral do estudante.

Nesse sentido, a investigação contribui para o campo da História da Educação e da avaliação educacional ao oferecer elementos para a problematização crítica de práticas ainda marcadas por lógicas classificatórias e excludentes, colaborando para a reflexão sobre o papel da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem em contextos contemporâneos.

Breves apontamentos sobre a história da avaliação escolar no Brasil

A afirmação de Gil (2020, p. 995) de que “as avaliações escolares são práticas culturais cuja história nos permite compreender as lógicas que estruturam a escola na Modernidade” convida a uma reflexão crítica sobre o papel dos sistemas de avaliação como espelhos das dinâmicas sociais e dos valores hegemônicos de cada época. Ao caracterizar as avaliações como “práticas culturais”, a autora as situa não apenas como instrumentos pedagógicos neutros, mas como artefatos históricos que reproduzem e legitimam visões de mundo, hierarquias e projetos políticos. Essa perspectiva permite desnaturalizar os métodos avaliativos, revelando-os como construções sociais vinculadas a contextos específicos, cuja análise histórica desvela os mecanismos de poder que moldaram a escola.

A avaliação escolar não é tema novo na educação. Desde a constituição da escola moderna, a partir do século XVI, a avaliação faz parte das práticas que caracterizam essa instituição. Franco Cambi (1999) ressalta que o mundo moderno se estrutura em torno de processos de civilização, racionalização e institucionalização que passam a organizar a vida social (Gil, 2020, p. 995).

A avaliação, nesse contexto, surge como um dos pilares da racionalização dos processos educativos, atuando como ferramenta que visa conferir objetividade e legitimidade às práticas escolares. A busca por eficiência, controle e previsibilidade, marcas do pensamento moderno, encontra na avaliação um mecanismo para monitorar desempenhos, classificar saberes e hierarquizar trajetórias escolares (Gil, 2020).

A seletividade escolar, engendrada pelas práticas avaliativas presentes na escola brasileira, só se tornará questão a ser discutida a partir dos anos 1960, quando maior número de

alunos começa a buscar o ensino superior (GATTI, 2002). Apesar das contradições de uma escola seletiva que se apresenta como democrática estarem presentes durante todo o século XX – e ainda hoje –, é apenas na segunda metade do século que a questão passa a ter uma discussão mais ampliada (Gil, 2020, p. 995).

Assim, a institucionalização da escola moderna atribui a necessidade de critérios padronizados de acompanhamento da aprendizagem, os quais reforçam uma lógica meritocrática e seletiva, orientada por princípios de produtividade e competitividade (Gil, 2020).

Silva e Silva (2015), destacam que os registros escolares, como documentos administrativos e materiais burocráticos, refletem discursos e práticas de avaliação que evoluíram ao longo do século XX. Esses registros apresentam aspectos da cultura escolar, revelando como a avaliação do desempenho dos alunos era conduzida e registrada em diferentes períodos. Silva e Silva (2015) apontam que, mesmo com mudanças nas abordagens pedagógicas, a avaliação manteve um papel central na medição e registro do conhecimento dos estudantes, influenciando a organização e as práticas das instituições educacionais.

Mesmo antes da criação dos primeiros grupos escolares no Brasil, no final do século XIX, já se usava a prática de aplicar exames para avaliar o que os alunos sabiam sobre determinados conteúdos (Anjos, 2018). Contudo, foi durante a Primeira República, com as várias reformas da instrução pública em diferentes estados brasileiros, que essa prática passou a ser oficialmente regulamentada e incorporada como uma exigência contínua e sistemática nas escolas. Ou seja, os exames deixaram de ser apenas uma prática comum e passaram a fazer parte das normas educacionais, sendo obrigatórios e organizados como parte da estrutura formal do ensino (Silva; Silva, 2015).

Gatti (2002) chama atenção para o fato de que, ao se falar em Avaliação Educacional, geralmente se associa essa prática à verificação do desempenho ou rendimento dos estudantes, entendida como uma medida pontual e isolada. Essa associação, segundo a autora, não ocorre por acaso, já que esse tipo de avaliação é o mais comum no cotidiano escolar.

De acordo com Gatti (2002) essa forma de avaliar está enraizada em uma tradição histórica: nossas instituições escolares foram moldadas com o objetivo de formar elites, o que fez com que a avaliação seletiva — que busca classificar e excluir — se tornasse a norma. Mesmo quando se fala em democratizar o acesso à escola ou em expandir o sistema educacional, essa lógica seletiva persiste, sustentada por critérios considerados “rigorosos”, mas que, na prática, carecem de clareza e objetividade.

... nos anos 60 e início dos 70, ainda não se discutem a reprovação escolar em massa que se processava no ensino fundamental e a evasão de alunos, que tinha foros dramáticos. Nas escolas, fazer alunos ‘repetirem’ o ano, por ‘avaliações rigorosas’, tornou-se ‘natural’. O fato de se eliminarem alunos das escolas, especialmente os de baixa renda, pelo insucesso ininterrupto, não era questionado (Gatti, 2002, p.18).

No contexto histórico brasileiro (1890-1960), a avaliação escolar não se limitava a medir conhecimento, mas se estruturou como uma tecnologia pedagógica a serviço da disciplina, do controle e da exclusão. Assim, a avaliação escolar inseriu nas lógicas de poder da escola moderna e se articulou com os projetos de modernização e racionalização do ensino (Catani, 2017).

Catani (2017) por sua vez interpreta os exames e provas como verdadeiros rituais escolares de passagem, que legitimam o avanço de alguns alunos ao mesmo tempo em que reprovam e

excluem outros, promovendo uma lógica meritocrática que desconsidera as diferentes condições de origem dos estudantes. Ao invés de servir como instrumento de aprendizagem, a avaliação passa a se configurar como uma forma de punição e barreira à permanência na escola, o que contribui para a naturalização da reprovação como parte do processo educativo.

Tal era o quadro histórico dentro do qual se processava a avaliação escolar no Brasil até os anos 1960, quando é publicado o manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*. Na seção seguinte veremos o que ele propunha nesse assunto, para, ao final, analisarmos se ele se conformava a esse modelo ou procurava alterá-lo.

Práticas de avaliação do rendimento escolar no manual do PABAE

No manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, especificamente no capítulo X, intitulado *Avaliando e Relatando o Progresso dos Alunos*, são abordadas as práticas de avaliação voltadas para o ensino primário, com ênfase em uma abordagem formativa, contínua e diversificada. A seguir, apresenta-se um quadro que detalha a organização do capítulo.

Quadro 1 – Organização do capítulo X – Avaliando e Relatando o Progresso dos Alunos

Princípios	Capítulo X - Avaliando e Relatando o Progresso dos Alunos	Página
59	Medida Envolve Análise Quantitativa	275
60	A Avaliação Inclui Fatores Qualitativos	276
61	61. O Progresso dos Alunos é Avaliado em Termos de Objetivos Educacionais Precisos	277
62	Os Testes Padronizados são Valiosos Instrumentos de Avaliação	279
63	Os Testes Feitos Pelo Professor são Meios Comuns de Avaliação	284
64	Os Resultados dos Testes Devem ser Adequadamente Interpretados e Utilizados	291
65	Na Avaliação são Usadas Muitas Espécies de Informações	294
66	A Avaliação do Progresso do Aluno é um Processo Cooperativo	298
67	A Avaliação do Progresso do Aluno é um Processo Contínuo e Recorrente	300
68	As Notas Devem Refletir a Proporção em que os Objetivos Foram Alcançados	302
69	O Apronto Para Novas Aquisições é a Base da Promoção	308
70	A Razão dos Boletins aos Pais é Comunicar o Progresso da Criança na Vida Escolar	312

Fonte: Adams e Dickey (1965)

O décimo capítulo do manual é subdividido em 12 subtópicos, denominados “princípios” pelos autores. Nele, discute-se que a avaliação educacional, longe de ser um mero instrumento burocrático, é um processo ético, dinâmico e diversificado. O capítulo sintetiza essa complexidade em princípios interligados, desafiando visões reducionistas da avaliação e reforçando seu papel como ferramenta de transformação pedagógica.

Os princípios 59 e 60 estabelecem que a avaliação deve equilibrar análise quantitativa (medidas estatísticas, notas) e fatores qualitativos (observações, reflexões, habilidades socioemocionais). Enquanto dados numéricos oferecem objetividade, a qualificação contextualiza esses números, revelando nuances como criatividade, resiliência e colaboração. Essa dualidade

evita que a avaliação se torne mecânica, reconhecendo que o aprendizado transcende tabelas e gráficos.

O princípio 61 aponta que a avaliação só faz sentido se vinculada a objetivos educacionais claros. Se uma escola prioriza o pensamento crítico, por exemplo, suas avaliações devem ir além da memorização, incorporando projetos e debates. Já o princípio 68 reforça que as notas devem refletir o quanto esses objetivos foram alcançados, não apenas acertos em provas. Isso exige coerência entre o que se ensina, o que se avalia e o que se comunica às famílias (princípio 70).

Os princípios 62 e 63 defendem a importância dos testes padronizados (como diagnósticos comparativos) e dos testes elaborados pelo professor (adaptados à realidade da turma). No entanto, o princípio 64 alerta: resultados devem ser interpretados com cautela, evitando estigmas ou generalizações. Por exemplo, um aluno com baixa nota em matemática pode ter dificuldades socioeconômicas, não falta de capacidade. Já o princípio 65 amplia o leque, sugerindo o uso de portfólios, observações e autoavaliações, que capturam dimensões invisíveis em testes tradicionais.

O princípio 66 destaca que a avaliação é um ato cooperativo, envolvendo professores, alunos, pais e instituições. Quando os alunos participam de sua autoavaliação (como sugerem práticas reflexivas), desenvolvem autonomia e responsabilidade. O princípio 67 complementa essa ideia, defendendo que a avaliação deve ser contínua e recorrente, não um evento pontual. Isso permite ajustes pedagógicos em tempo real, adaptando-se às necessidades emergentes.

O princípio 69 questiona a lógica da promoção automática por idade, defendendo que o “apronto para novas aquisições” deve guiar a progressão. Isso implica reconhecer que cada aluno tem um ritmo, sem abandonar o rigor escolar. Por fim, o princípio 70 ressalta que comunicar o progresso aos pais não se limita a boletins numéricos. Relatórios descritivos, reuniões dialógicas e feedbacks personalizados humanizam a comunicação, transformando-a em uma ponte para o desenvolvimento integral.

Juntos, esses princípios constroem uma visão de avaliação proposta pelos autores que segundo eles é inclusiva, crítica e transformadora. Rejeitam a ideia de que avaliar é apenas medir, propondo, em vez disso, um processo reflexivo e adaptativo, que valoriza a diversidade, promove a equidade e prepara os alunos não apenas para provas, mas para a vida. Em um mundo onde métricas muitas vezes substituem significados, este capítulo serve como um lembrete: a verdadeira medida do progresso educacional está na capacidade de formar cidadãos autônomos, críticos e éticos (Adams; Dickey, 1965).

Adams e Dickey (1965), no manual, argumentam que a avaliação educacional transcende a mera mensuração de resultados; constitui-se como um processo dinâmico e reflexivo, essencial para o crescimento contínuo tanto do aluno quanto do educador. No cerne de uma prática pedagógica eficaz, está a capacidade de compreender, orientar e comunicar o progresso discente de maneira ética, transparente e adaptada às singularidades de cada aprendiz.

O décimo capítulo do manual dedica-se a explorar os fundamentos e as estratégias que permitem transformar a avaliação em um instrumento de diálogo, autonomia e aprimoramento mútuo. No capítulo são discutidos métodos que incentivam os estudantes a reconhecerem suas conquistas, desafios e metas, alinhando-se à filosofia do “aprender a aprender” (Adams; Dickey, 1965).

Outro ponto interessante abordado neste capítulo do manual é a comunicação do progresso aos pais, colegas e instituições, destacando a importância de relatórios descritivos, feedback construtivo e ferramentas que transcendem notas numéricas. A ética na avaliação, a clareza na linguagem e a sensibilidade às diferenças culturais e socioemocionais que são pilares desta discussão, reforçando o papel do professor como mediador entre o desenvolvimento discente e as expectativas da comunidade escolar.

Para especificar melhor os argumentos apresentados pelos autores neste capítulo, será exibido a seguir um quadro que sintetiza de forma objetiva os princípios-chave da avaliação no ensino primário. Abaixo, destacam-se seus pontos centrais:

Quadro 2 - A Avaliação direcionada ao ensino primário de acordo com o Manual Princípios Básicos de Práticas de Ensino

1. Avaliação Qualitativa e Quantitativa (Princípios 59-60)		
1.1	Medição Quantitativa: Uso de testes padronizados para avaliar habilidades específicas (ex: leitura, matemática), mas com ressalvas sobre sua limitação em capturar aspectos socioemocionais.	Princípio 59
1.2	Fatores Qualitativos: Valorização de observações diárias, participação em atividades grupais, criatividade e desenvolvimento de hábitos de trabalho.	Princípio 60
2. Avaliação Alinhada aos Objetivos Educacionais (Princípio 61)		
2.1	A avaliação deve refletir os objetivos da escola, como formação cívica, autonomia e pensamento crítico, não apenas domínio de conteúdos. Exemplo: Um aluno pode ser avaliado por sua capacidade de resolver conflitos no recreio, não apenas por notas em provas.	
3. Diversificação de Instrumentos (Princípios 62-65)		
3.1	Testes Padronizados: Recomendados para diagnósticos iniciais, mas não como única métrica.	Princípio 62
3.2	Testes Produzidos pelo Professor: Elaboração de avaliações contextualizadas, como redações sobre experiências comunitárias ou problemas matemáticos baseados em situações reais.	Princípio 63
3.3	Portfólios e Projetos: Coleta de trabalhos ao longo do ano (desenhos, textos, projetos em grupo) para documentar o progresso individual.	Princípio 65
4. Participação dos Alunos e Famílias (Princípio 66)		
4.1	Alunos e pais devem ser coparticipantes do processo avaliativo.	
4.2	Autoavaliação discente: Crianças refletem sobre suas conquistas e dificuldades em diálogos com o professor.	
4.3	Relatórios descritivos: Entrega de relatórios narrativos aos pais, detalhando aspectos cognitivos, sociais e emocionais, em vez de apenas notas ou conceitos.	Princípio 70
5. Avaliação Contínua (Princípio 67)		
5.1	Rejeição de exames finais como única medida. A avaliação deve ser um processo recursivo, com ajustes constantes no ensino conforme as necessidades identificadas.	

Fonte: Adams e Dickey (1965)

O primeiro princípio defendido por Adams e Dickey é que a avaliação tenha dupla dimensão, isto é, seja quantitativa, mas também qualitativa. Para o primeiro tipo de avaliação, recomendam o uso de testes padronizados para avaliar habilidades específicas, mas tendo presente que são um instrumento limitado, já que não capturam aspectos socioemocionais.

Para complementar os dados obtidos com esses testes, o professor deveria valer-se também de observações diárias sobre como o estudante participa das atividades em classe, extraindo dessa observação os aspectos qualitativos, de que careceriam os testes padronizados.

O segundo princípio abordado por Adams e Dickey diz respeito à estreita relação que deve haver entre os objetivos da escolarização e os objetivos da avaliação. A defesa que fazem da escola como espaço de formação cívica e desenvolvimento de autonomia, exige que as avaliações levem em conta, também, a aquisição dessas habilidades por parte dos alunos, que revelariam com mais profundidade os resultados alcançados pela escola.

O terceiro princípio proposto pelos educadores norte-americanos entende que avaliar é uma prática escolar complexa que exige, por isso, diversificação dos instrumentos avaliativos: testes padronizados (produzidos por pesquisadores fora da escola); testes produzidos pelo professor (a partir do que efetivamente ensina) e portfólios e projetos, que documentem o progresso individual. Sai de cena a prova escrita ou oral, tão conhecida na escolarização brasileira até então, e coloca-se em movimento uma série de instrumentos avaliativos considerados mais modernos e capazes de medir, de fato, o rendimento escolar.

O quarto princípio focado no manual diz respeito à participação dos alunos e das famílias nos processos avaliativos da escola primária. Enquanto os alunos deveriam se autoavaliar “refletindo sobre suas conquistas e dificuldades em diálogos com o professor”, as famílias deveriam tomar contato com o rendimento dos filhos por meio de relatórios descritivos, a serem entregues aos pais. Nestes relatórios seriam detalhados tanto os aspectos cognitivos – o conhecimento aprendido pelo estudante – quanto aqueles sociais e emocionais, que a escola deveria também transmitir.

O quinto e último princípio proposto pelos professores Adams e Dickey diz respeito à necessidade de a avaliação ser entendida como um processo contínuo e não somente como um momento específico no processo de escolarização. Propõe superar a ideia dos exames finais como única medida do progresso escolar, mas que tal progresso seja encarado com um processo, constantemente avaliado pelo professor.

Em síntese, os autores do manual sugerem exemplos práticos para a avaliação do progresso dos alunos, ressaltando estratégias que combinam observação e participação ativa. Entre eles, destacam-se os registros de anotações diárias sobre comportamentos relevantes, como a persistência na resolução de problemas e a colaboração em grupo. Além disso, recomenda-se o uso de mapas de progresso, como gráficos e linhas do tempo, para visualizar a evolução das habilidades ao longo do ano. Propõe-se a realização de reuniões tripartites, envolvendo professor, aluno e familiares, com o objetivo de definir metas de aprendizagem e reconhecer conquistas, promovendo um acompanhamento mais efetivo e colaborativo.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo analisar as recomendações sobre as práticas a serem adotadas na avaliação escolar dos alunos do ensino primário contidas do manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino*, publicado no Brasil pelo PABAAE em 1965.

Práticas de avaliação educacional são um tema complexo e desafiador, que exige uma abordagem crítica e cuidadosa. Segundo Vasconcellos (2004), essa temática não é nova, mas carrega em si um forte componente ideológico, permeado por preconceitos enraizados, muitas vezes sutis. Além disso, está inserida na lógica social, refletindo suas dinâmicas e condicionantes.

Na década de 1950, a avaliação no ensino primário era punitiva e classificatória, baseada em provas escritas e na repetição mecânica (Chaves; Macêdo 2008). Contrapondo-se a esse modelo, o manual propõe uma abordagem mais abrangente, com ênfase no foco do processo, valorizando o desempenho escolar, o esforço, a melhoria contínua e o desenvolvimento de habilidades não cognitivas, como responsabilidade e empatia.

As ideias de Adams e Dickey (1965) anteciparam conceitos ainda atuais, como a avaliação formativa, que utiliza feedbacks constantes para orientar o ensino; o desenvolvimento de competências socioemocionais, incorporando critérios como colaboração e resiliência nas avaliações; e a transparência, promovendo o envolvimento das famílias no processo, algo que hoje é fortalecido nos discursos educacionais atuais.

Sob a ótica da História da Educação, as práticas avaliativas consolidaram-se como instrumentos pedagógicos e expressões de um projeto social mais amplo, que articula saber, poder e cultura. Nesse sentido, compreender historicamente as avaliações escolares permite desnaturalizar suas formas e funções, abrindo espaço para uma reflexão crítica sobre suas implicações na formação dos sujeitos e na reprodução de desigualdades no interior da escola.

Recentemente, desde o século XX, o debate pedagógico vem pautando a avaliação como um dos temas centrais da Didática e tem-se questionado a pertinência de seu caráter de exame no âmbito de uma escola que se torna progressivamente acessível a todos e que, efetivamente, se estabelece, no caso brasileiro, como direito de todos. Nesse sentido, o que os debates sublinham é a incoerência da manutenção de uma prática seletiva e excludente em uma instituição que deveria incluir e garantir a permanência de todos (Gil, 2000, p. 996).

A ampliação do acesso à escola, especialmente nas últimas décadas, apresenta a necessidade de rever concepções e práticas avaliativas que historicamente foram utilizadas para excluir, reprovar e classificar estudantes com base em critérios muitas vezes descontextualizados da realidade educacional e social dos sujeitos. A avaliação, nesse novo contexto, é convocada a assumir uma função formativa, dialógica e inclusiva, comprometida com o desenvolvimento integral do aluno e com a superação das desigualdades.

O estudo histórico da avaliação escolar, embora não ofereça respostas imediatas aos desafios do presente, revela-se fundamental para problematizar as bases sobre as quais se estruturam as práticas avaliativas contemporâneas. Ao evidenciar que, já na década de 1960, o manual analisado propunha princípios como a avaliação contínua, formativa, diversificada e articulada aos objetivos educacionais, este trabalho demonstra que tais concepções, hoje amplamente defendidas no campo educacional, possuem historicidade e foram formuladas em contextos específicos de circulação de modelos pedagógicos.

Nesse sentido, o artigo contribui para o campo da avaliação educacional ao tensionar a permanência de práticas ainda marcadas por lógicas classificatórias e excludentes, oferecendo subsídios para a consolidação de abordagens avaliativas mais inclusivas, dialógicas e comprometidas com a aprendizagem. Ao mesmo tempo, dialoga com os debates do século XXI ao reforçar a

centralidade da avaliação como elemento constitutivo do ensino e da aprendizagem, destacando seu papel na promoção da equidade, no desenvolvimento integral dos estudantes e na construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas.

Referências

ADAMS, Harold P.; DICKEY, Frank G. *Princípios básicos de prática de ensino*. Tradução: Wanda Rolim Pinheiro Lopes. Editora Fundo de Cultura: Rio de Janeiro, 1965.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos Anjos. **Uma trama na história: a criança no processo de escolarização primária nas últimas décadas do período imperial**. Curitiba: Editora da UFPR, 2018.

CAMPOS, Luzineide Oliveira; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O PABAAE na historiografia educacional brasileira (1997-2024). **Educação em Análise**. Londrina, v. 10, p. 1-19, 2025.

CATANI, Denice Barbara. História das práticas de avaliação no Brasil: provas, exames e testes ou a longa provação dos alunos rumo à distinção ou ao “triunfo escolar” (1890-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 8–14, 2017.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. MACEDO, Roberta. A escola que seu filho precisa ainda está para ser construída: a trajetória da Escola Guatemala nos anos 1950/1960 *In*: MENDONÇA, Ana Waleska PC; XAVIER, Libânia Nacif (Ed.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep-MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: INEP, 2008, p.213-240.

CHIOSSO, Giorgio. La manualística scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti. *In*: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria. (a cura di). **La Historia de la cultura escolar en Itália y en España: balance y perspectivas**. Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2013, p. 47-61.

ESCOLANO BENITO, Augustín. La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011). *In*: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria. (a cura di). **La Historia de la cultura escolar en Itália y en España: balance y perspectivas**. Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2013, p. 17-43.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos**, v. 4, n. 1, p. 17–41, 2002.

GIL, Natália de Lacerda. Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 3, p. 923-941, 2020.

KENTUCKY. **E-mail recebido com informações sobre os professores Harold P. Adams e Frank G. Dickey**. 2025, *online*.

PABAAE. **Relatório do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar 1956-1964**. Belo Horizonte: PABAAE, 1964.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **Nísia Floresta**: o Carapuceiro e outros ensaios de tradução cultural. São Paulo: Hucitec, 1996.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em Revista**. Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. O aluno sob medida: como a escola registra seus alunos? **Caderno de História da Educação**. Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 149-168, jan./abr., 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente**: a Avaliação como Processo de Inclusão. III Seminário de Educação de Arco. Minas Gerais: 2004