

EIXO 1 – Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação.

UM ESTUDO HISTÓRICO SOBRE INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Berenice Corsetti

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

bcorsetti@unisin.br

CNPq – Bolsa Produtividade em Pesquisa

Resumo:

Este trabalho integra a investigação das raízes históricas da definição e adoção de indicadores que pretendem expressar a qualidade da educação promovida por nossas escolas. Para tanto, tomamos como fonte a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), no período de 1944/1971. A análise documental, como estratégia metodológica, tem seu desdobramento nos marcos da metodologia histórico-crítica, procurando articular texto e contexto, analisando os documentos históricos que se constituem em fontes para o trabalho numa perspectiva dialética.

Introdução

A temática da qualidade da educação não é nova e apresenta tanta atualidade como no início do período de nosso estudo, com a inclusão da educação no projeto republicano de modernização do país. Alteraram-se os contextos sociais e políticos, sobretudo no momento atual, em que, na era da informação, ter acesso à educação ou não, faz uma abissal diferença.

A discussão em torno desse tema ganhou maior relevância nas últimas décadas, em função das transformações ocorridas no mundo do trabalho, bem como das lutas sociais em favor de uma educação de qualidade para todos. Nesse cenário, o debate em torno dos indicadores que podem possibilitar a aferição da qualidade educacional vem acompanhando a discussão mais ampla sobre seu significado e sobre os processos para sua concretização.

O trabalho que apresentamos relaciona-se a pesquisa que vimos realizando e que trata de temática relacionada à História da Educação Brasileira, de forma mais específica vincula-se às investigações que problematizam a qualidade da educação, numa perspectiva histórica e a história das políticas educacionais em nosso país, na medida em que tem como escopo a

identificação e a discussão dos indicadores de qualidade da educação nacional, utilizados para definir e/ou mensurar a qualidade da educação, no período escolhido. Esta proposta, portanto, integra a investigação das raízes históricas da definição e adoção de indicadores que pretendem expressar a qualidade da educação promovida por nossas escolas.

Para tanto, tomamos como fonte a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Neste momento apresentamos os resultados parciais relativos ao período de 1944 a 1971. O recorte temporal se justifica por ser, o ano de 1944, o de fundação da revista e, 1971, por ser o ano em que é veiculado, na RBEP, o artigo de autoria de Anísio Teixeira, importante colaborador da Revista, intitulado: *Educação: suas fases e seus problemas*, pouco depois de sua morte. A RBEP surge sete anos após a criação do Inep, por sugestão do ministro Gustavo Capanema ao então diretor do Instituto, Lourenço Filho. Este educador, tanto como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, percebia a importância de instrumentos editoriais para a divulgação de ideias e formação de um pensamento crítico e transformador. Temáticas palpitantes, relevantes e polêmicas passaram a fazer parte das páginas desse importante periódico, fonte significativa para os estudos da história da educação brasileira.

A análise documental, como estratégia metodológica, terá seu desdobramento nos marcos da metodologia histórico-crítica, procurando articular texto e contexto, analisando os documentos históricos que se constituem em fontes para o trabalho numa perspectiva dialética.

1. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a Questão da Avaliação da Qualidade da Educação

Em julho de 1944 foi lançado o primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a qual surgiu sete anos após a criação do INEP, por sugestão do ministro Gustavo Capanema ao então diretor do Instituto, Lourenço Filho. Este educador, tanto como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, percebia a importância de instrumentos editoriais para a divulgação de idéias e formação de um pensamento crítico e transformador. Temáticas palpitantes, relevantes e polêmicas passaram a fazer parte das páginas desse importante periódico, fonte significativa para os estudos da história da educação brasileira.

No seu lançamento, o ministro Capanema afirmou que o papel da revista não se limitava à divulgação de problemas gerais da pedagogia, mas devia lidar com os problemas pedagógicos especiais presentes na vida educacional do país. Neste trabalho estamos nos valendo de artigos publicados na revista que abordaram a temática da avaliação da qualidade da educação e do rendimento escolar, quer diretamente ou por assunto relacionado, já que este

tema pode ser encontrado em muitos momentos da existência do periódico.

Em 1946, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou o artigo de Iza Goulart Macedo intitulado “Medidas de aproveitamento”. A autora estava vinculada ao Instituto de Pesquisas Educacionais, da Prefeitura do Distrito Federal. O texto traz subsídios que permitem perceber a relevância da discussão que se instalou, no Brasil, sobre a qualidade e o rendimento escolar, nos anos 40. O foco de abordagem está centrado nos diversos meios de medir os resultados da educação.

Segundo a autora, a avaliação da qualidade da educação ministrada em uma escola poderia estar vinculada à formação acadêmica de seus professores, ao seu equipamento material, ao número de volumes da sua biblioteca, de salas de aula, de laboratórios e, até, ao tipo de construção do prédio. Outra forma de avaliação estaria relacionada aos métodos empregados pelos professores, ou o procedimento dos alunos, mediante exames ou provas, orais e escritas, que eram utilizadas sob diversas formas.

Em se tratando de prova oral, apareciam diversas medidas: sob a forma de simples pergunta, em classe; de questionário, nas sabatinas; de interrogatório nas bancas de exames, ou sob a forma tradicional – dissertação, exposição, defesa de tese – nos exames de grau secundário e superior. Já a prova escrita aparecia sob a forma de simples questionário em exercício de aula ou em sabatina, dissertação sobre ponto sorteado; a de tese para o doutorado. Todas essas formas de medida tinham evoluído, e muitas delas eram ainda usuais; não sabemos quanto tempo ainda seriam empregadas, até que outros instrumentos de medir e unidades mais adequadas possam ser utilizados (p. 54-55).

Deixando de lado as medidas de inteligência, a autora centrou sua atenção nas medidas de aproveitamento, partindo de um questionamento contundente sobre o julgamento dos professores, em relação à avaliação das provas clássicas.

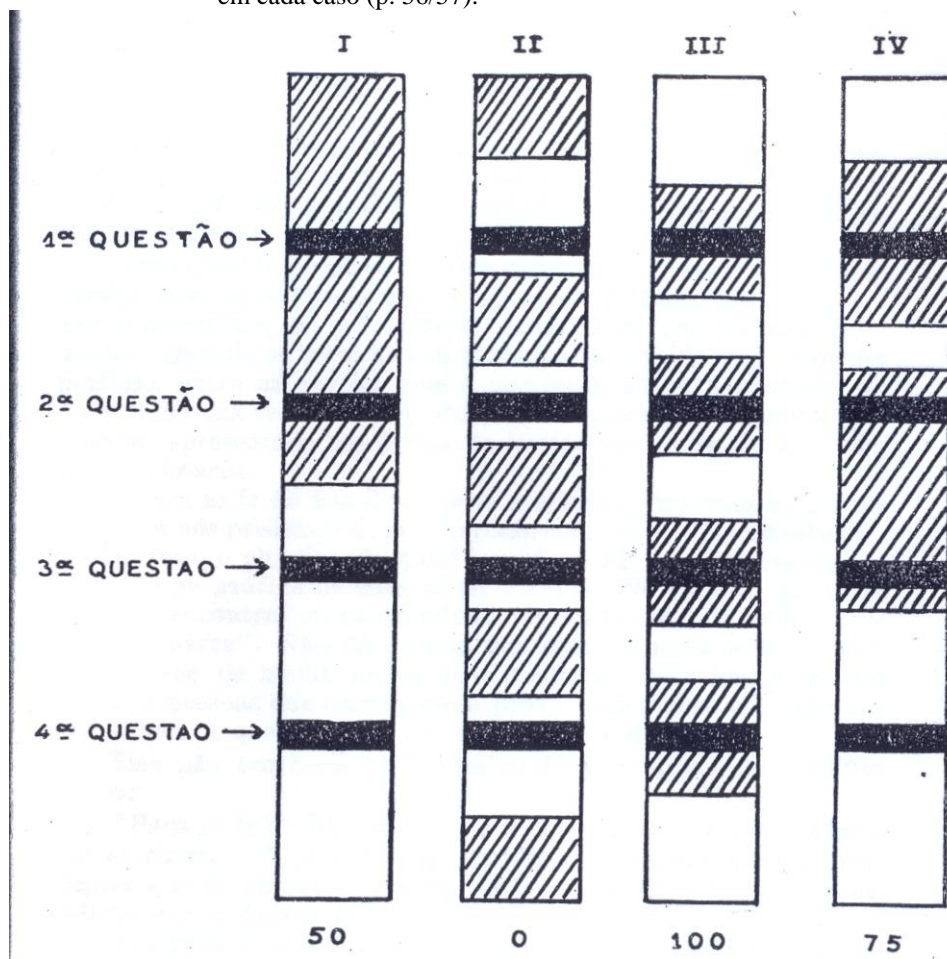
Estamos habituados a ouvir: “o professor de uma turma é o mais autorizado juiz das provas de seus alunos”. Isto poderá ser verdadeiro para um número restrito de professores que possuam longa experiência no ensino da matéria e, também imparcialidade em alto grau. O que se verifica, comumente, é o contrário. O professor da turma conhece o aluno, e quando julga sua prova, involuntariamente, associa ao trabalho nela realizado os outros elementos que sabe existirem com relação àquele examinando, tais sejam: sua condição social, o tipo de trabalho que ele costuma realizar e tem possibilidade para fazê-lo, sua atitude em relação aos estudos, sua condição inicial na classe e sua posição relativa, o preparo que trouxe da série anterior, sua conduta em classe, e que mais? Tudo isso se entrelaça na mente do professor, de maneira sutil, e de certo modo, impede que ele aprecie, exclusivamente, os conhecimentos revelados e o trabalho realizado pelo aluno no momento da prova (p. 55-56).

As provas de tipo tradicional apresentavam um outro inconveniente, que era a

extensão dos conhecimentos por ela abrangida, considerada pequena e por isso, dava oportunidade a que se fizesse uma apreciação desigual dos conhecimentos dos alunos, ainda que o julgamento do professor permanecesse constante e imparcial.

A autora considerou o caso de uma prova do *tipo ensaio*, composta de quatro questões de idêntica dificuldade, porém subjetivamente avaliada, e aplicada a quatro alunos. Sua reflexão é interessante, e a reproduzimos abaixo.

Admitamos que, relativamente a determinada matéria, cada um dos alunos retenha um conhecimento correspondente a 50% dessa matéria, mas 50% distribuídos de modo diferente, em relação a cada aluno. No sistema de graduação centesimal – de zero a cem – cada uma das quatro questões deve valer 25 pontos. Na hipótese por nós formulada, cada aluno deverá receber a mesma nota 50, já que cada um conhece a mesma soma da matéria envolvida na prova. Para segurança do argumento suporemos, também, que êsses quatro alunos poderão lançar na prova tudo quanto êles conhecem mas não poderão escrever o que não conhecem. Representemos a matéria envolvida na prova pelos retângulos da figura abaixo e o conhecimento de cada aluno referente a essa matéria pelas áreas sombreadas em cada um; vemos que cada aluno tem 50% de conhecimento da matéria da prova, porém 50% diferentes, em cada caso (p. 56/57).



Segundo Iza Goulart Macedo (1946), se as quatro questões dadas se distribuíssem pela matéria, como se vê na gravura, de modo que para a correta resposta houvesse a necessidade de um conhecimento como o indicado pelas áreas em branco, era possível perceber que o aluno I estava habilitado a responder satisfatoriamente à 1.^a e à 2.^a questões e não às 3.^a e 4.^a; por isso ele chegaria à nota 50, que era sua nota verdadeira. O aluno II, ao contrário, com as mesmas perguntas e um conhecimento total correspondente a 50% da matéria não estava capacitado a responder satisfatoriamente a nenhuma das perguntas; por isso, teria a nota zero, quando a sua nota verdadeira seria a mesma nota 50. O aluno III estava capacitado a responder todas as questões apesar de não possuir, realmente, conhecimentos em soma maior do que a dos dois outros; teria, entretanto, a nota 100. O aluno IV poderia responder três questões, por isso o seu grau seria 75. Ora, com soma igual de conhecimentos, integrados numa determinada matéria, e com as mesmas questões, os quatro alunos receberiam notas diferentes, isto porque seria possível atribuir graus que não correspondiam aos seus conhecimentos reais (p. 57/58).

Na argumentação da autora, a desvantagem inerente às provas tradicionais residia nas próprias questões e nos meios de computar seus resultados; não era, portanto, necessariamente, falha do mestre. O defeito consistia em ser a prova um instrumento de medida muito variável. “Se existissem *metros* de diferentes magnitudes, ninguém utilizaria o metro quando desejasse segurança na mensuração e a significação do metro seria obscura e impossível de determinar” (p. 58).

Era convicção da autora, portanto, que a exigência de maior objetividade, maior precisão, validade na mensuração e medida a adotar não era exagero de educadores modernos. Isto era o que eles vinham procurando alcançar por meio das provas do *tipo teste*.

As características de um bom teste foram relacionadas e discutidas pela autora. Aqui, expomos apenas o que era necessário para assegurá-las, ou seja:

- a) Objetividade;
- b) Validade;
- c) Precisão, constância, confiança, segurança ou fidedignidade;
- d) Seletividade ou capacidade de discriminação.

Iza Goulart Macedo (1946) resumiu, ao finalizar o seu artigo, as vantagens que, em sua avaliação, as provas do *tipo teste* apresentavam sobre as do tipo tradicional:

1. Eliminam grande número dos fatores que impedem a apreciação do aspecto

predominante a medir. 2. Facilitam a correção, o julgamento e a apuração dos resultados, porque não oferecem oportunidade para desacórdo entre os examinadores quanto ao acerto das respostas. Essa economia de tempo representa vantagem a ser considerada, principalmente quando a massa de provas é volumosa. 3. Permitem apreciar o atributo considerado em extensão maior do que no outro tipo de prova. 4. Permitem classificar os alunos e discriminá-los de modo mais coerente com a capacidade e os conhecimentos reais dos mesmos. 5. As provas de *tipo teste*, padronizadas, permitem que se estabeleçam normas de nível para grupos análogos, favorecendo a constituição de classes homogêneas. 6. As provas de *tipo teste* possibilitam diagnóstico das deficiências na aprendizagem, facilitando, em consequência, o tratamento adequado (p. 64/65).

Em sua opinião os testes ofereciam a melhor promessa quanto às mensurações exatas. Acreditava, portanto, que era justificada a preferência que, naquele momento, os educadores tinham pelas provas de *tipo teste* (p. 67).

A questão da qualidade da escola foi tema do editorial da RBEP nº 34, em 1948, intitulado “Educação e técnica científica”, segundo o qual estava longe o tempo em que não havia preocupação de verificar-se a eficiência da instituição escolar.

Matriculado o aluno, o docente procurava, pelos livros e manuais consagrados pela rotina, conduzi-lo de degrau em degrau para a aquisição dos conhecimentos. Não havia seriação, programas ou mínimos a atingir durante o ano letivo. O aluno “passava de livro”, “trocava de posição” na sala de aula. Primeiro livro, segundo, terceiro; Aritmética primária, elementar, progressiva; Geografia primária, elementar, e assim por diante ... O progresso era do aluno e não da classe. Na mesma sala os mais variados níveis de escolaridade. Poderíamos dizer modernamente: cada aluno representava uma classe de aceleração (p. 03).

No entanto, com a ampliação do número de escolas e de alunos, a necessidade de sistematização dos trabalhos havia transformado a pequena classe num grande centro de educação e, em consequência, o ensino simultâneo havia exigido a organização de grupos de alunos com a mesma capacidade, a mesma experiência, ou, como se dizia antigamente, o mesmo adiantamento. Surgiram os sistemas públicos de ensino, e, em consequência, passou-se a constatar como avançavam os alunos, como se mostravam eficazes os métodos de educação, como ensinavam os mestres. Os grupos sociais passaram a avaliar a eficiência ou a ineficácia das escolas e das administrações educacionais. Ou seja, tornou-se comum medir a eficiência escolar, ampliando-se a busca dos meios mais adequados para organizar o sistema escolar, a fim de que se conferisse a sua eficiência e, paralelamente, dos instrumentos mais seguros para verificação do que rendia o sistema, a escola, a classe (idem).

Nesse contexto ampliou-se a pesquisa intensa dos meios científicos para verificação do rendimento escolar, sendo adotadas medidas como classificação preliminar dos alunos, sua distribuição em classes seletivas ou homogêneas, reclassificação permanente durante o ano

letivo, medida da inteligência dos escolares, provas objetivas procurando verificar, a cada passo, o rendimento de todos e de cada um. No Brasil, era grande o trabalho levado a cabo para que fossem instituídos técnicas e processos científicos que verificassem a eficácia do trabalho escolar. Educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Junior, Coelho de Souza, Isaías Alves esforçavam-se para atingir esses objetivos. Reconhecendo que, cada vez mais, era necessário estabelecer instrumentos melhores para verificar a eficiência do sistema, da escola, da classe, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos dedicou o número referido para trazer ao debate tão importante problema pedagógico, com a convicção de que estava contribuindo para a formação de “uma mentalidade imbuída de propósitos que conduzam à eficiência a educação brasileira” (p.03-04).

Ainda nesse nº 34 da RBEP, Murilo Braga, Diretor do INEP, tratou da “Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência”, quando se referiu ao rendimento escolar como critério para validação dos testes de inteligência, para o que estava sendo muitas vezes empregado. Esse critério estava baseado na suposição de que os mais inteligentes eram aqueles que obtinham os melhores resultados, e os menos inteligentes eram os que apresentavam baixos resultados no aproveitamento escolar.

Várias objeções foram levantadas pelo autor, que afirmava que as notas atribuídas pelos professores, ao se utilizarem de provas clássicas, não eram dignas de confiança. Para tanto, enumerou diversas pesquisas que apontariam para tal consideração. Sua convicção era de que, quando em vez de provas clássicas os professores empregavam provas objetivas, o critério passava a ser mais digno de merecer confiança. E afirmou:

De fato, o coeficiente de correlação entre os resultados de provas objetivas e testes de inteligência é alto. PINTNER nos dá os resultados de 14 coeficientes de correlação calculados entre aproveitamento escolar, aferido pelo julgamento do professor e provas clássicas, e testes de inteligência. Deles, apenas um é superior a 50. O mesmo especialista nos dá resultados de 15 coeficientes de correlação calculados com os resultados de provas objetivas e de testes de inteligência. Deles, apenas três estão abaixo de 50. Mas, mesmo que se fundamente em provas objetivas, este critério deve ser de uso limitado. Não se pode usar uma prova objetiva como critério único para validação de testes de inteligência. Ademais, esses dois tipos de provas verificam coisas diversas, não se podendo concluir de uma pelos resultados da outra (p.27).

As discussões sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar ganharam um novo ingrediente, no âmbito desse número da RBEP. Em longo artigo intitulado “A

homogeneização das classes na escola primária”¹, a técnica em Educação Lúcia Marques Pinheiro retomou este tema que já havia sido defendido por Anísio Teixeira, quando de sua gestão no Departamento de Educação do Rio de Janeiro. A questão do rendimento escolar estava diretamente relacionada com o assunto que desenvolveu em seu trabalho.

Considerada objetivamente, a idéia de educação implica a de realização de fins, de rendimento, portanto. Toda escola é montada para produzir, para apresentar uma certa eficiência – a ser apreciada dos pontos de vista de formação, no educando, de hábitos motores, de conhecimentos, de atitudes, de normas e ideais de ação – eficiência quantitativa e qualitativa. Seu trabalho consiste em dispor os meios necessários à realização dos fins visados, e será tanto mais satisfatório quanto mais a escola obtenha nesse sentido. Podemos assim dizer que, proximamente, o trabalho escolar visa à obtenção de um rendimento cada vez maior. O problema da Escola é o problema do rendimento, e tudo serão aspectos dessa questão única. Toda contribuição ao trabalho escolar terá de ser um meio de melhorar o rendimento dessa mesma escola. Ora, como aumentar o rendimento do maquinismo escolar? (p. 82).

O trabalho da autora evidenciou a influência que o desenvolvimento da Biologia e da Psicologia educacionais, da Estética aplicada à educação e de outros ramos correlatos de estudos, no sentido de relacionar a eficiência do trabalho educativo à perspectiva experimental, vinculando os meios de ação aos fins buscados. O estudo experimental da educação significava agir com um objetivo: “a verificação do resultado de uma determinada medida; preparar as condições para sua aplicação e seu estudo; dispor material e pessoal; enfim, realizar e interpretar os resultados, controlando a ação exercida” (p. 82).

Esse controle compreendia diversas etapas, ou seja:

1º) Planejamento - Implicava na definição clara do objetivo visado e no estudo dos meios que mais se adaptassem à sua consecução (estudo que se basearia na experiência e em dados resultantes da indução). Seriam necessários os meios a serem aplicados (condições do trabalho).

2º) Organização, isto é, a distribuição do trabalho pelos diversos órgãos de ação (pessoal – material).

3º) Execução - Seria a parte ativa, dinâmica – a realização do plano em si.

4º) O controle propriamente dito, isto é, a verificação e interpretação do rendimento que resultou da organização e realização do plano (p. 83).

Os problemas educacionais daí derivados foram assim definidos pela autora:

1º) Problemas de planejamento da ação educativa (elaboração de programas, plano de horários, de organização de classes);

2º) problemas de organização – tudo o que se refere a prática de organização;

¹ Monografia apresentada ao Concurso de Técnicos de Educação, organizado pelo D.A.S.P., em 1940.

3º) problemas de execução – toda a parte da aprendizagem, o método em geral;

4º) problemas de verificação – testes e medidas, tratamento estatístico dos resultados (idem).

Nesse contexto, colocava-se o problema da organização de classes na escola primária, tema que levou a autora a tratar da problemática da homogeneização das mesmas. A criação de classes homogêneas teria surgido, de acordo com Lúcia Pinheiro, em 1886, quando Shearer, superintendente de educação em Elisabeth (New Jersey), dividiu os alunos de um grau em três ou quatro grupos. Conhecido por “Elisabeth Plan”, seu plano possibilitava as promoções dos alunos para outra classe ou para outro grau desde que fossem julgados aptos para isso. Na idéia do agrupamento homogêneo, os alunos progrediam segundo suas capacidades, podendo haver reclassificação a qualquer tempo, e aos bem-dotados se permitia a realização do mesmo curso com economia de tempo. A partir daí, surgiu o “Plano de Santa Bárbara”. Em New York, Chicago e Baltimore, nas escolas maiores, era feita a divisão dos alunos por classes fracas, médias e fortes. Em Detroit, classificavam-se os alunos com auxílio de testes de inteligência em grupos superiores, médios e fracos (os grupos médios com 3/5 dos alunos e os demais 1/5, cada um). Fazia-se o grupamento em classes X, Y e Z, sendo combinados os resultados de testes de inteligência e de escolaridade para conseguir melhor homogeneização (p. 91).

Lourenço Filho, em 1931, em São Paulo, fez a classificação de mais de 15.000 alunos e, no Rio de Janeiro, em 1933, classificaram-se as crianças pelos critérios combinados de “medida do desenvolvimento mental” e “aproveitamento escolar”.

Na perspectiva exposta pela autora, teriam sido as condições, as necessidades e a filosofia de valores da época, de um lado, e, de outro, o desenvolvimento da Psicologia Educacional, que teriam evidenciado o problema da homogeneização de classes. O avanço da psicologia diferencial e, especialmente, dos instrumentos de medida, teria garantido, para a educação, os meios de que precisava para resolver o problema na prática. O trabalho de Lúcia Pinheiro apresentou uma significativa discussão sobre o assunto, que recuperamos em seus aspectos mais relevantes.

Ainda no conjunto de seu trabalho, Lúcia Pinheiro apresentou uma análise sobre o valor, os prós e os contras à proposta de a homogeneização de classes, evidenciando a polêmica existente sobre o assunto, à época. Seu texto permite que percebamos, no contexto dos anos 40 do século XX, o quanto a discussão relacionada com o rendimento escolar e consequentemente sobre a qualidade da educação ganhava relevância, bem como o quanto a influência pedagógica norte-americana estava presente na veiculação e difusão das ideias

sobre o tema, sobretudo pela importância da RBEP, no contexto educacional brasileiro.

Em 1949, na RBEP de nº 37, foi publicado artigo do Prof. Rui Carrington da Costa, intitulado: “Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente?”, que, originariamente, havia sido veiculado, em 1945, pelo Boletim do Instituto de Orientação Profissional “Maria Luísa Barbosa de Carvalho”, de Portugal. Mais uma vez, a questão do rendimento escolar foi trazida à tona. O entendimento apresentado do autor era o de que o ensino só se media pelos resultados, ou seja, o mérito do professor era diretamente proporcional ao aprendizado dos alunos. Assim as qualidades professorais só teriam valor em função do efeito que produzissem na massa escolar.

O centro de gravidade deslocou-se agora do professor para o aluno, quer dizer: o que era um fim tornou-se agora um meio. Ora, como o progresso dos alunos se pode avaliar por meio de testes de escolaridade, temos um novo método que permite a avaliação da eficiência dos mestres pelo emprego de tais testes. Êstes devem ser aplicados com um certo intervalo de tempo para se poder avaliar o progresso dos alunos. [...] Para se usar êste método tem que se considerar o material humano com que trabalham os professores: é muito dessemelhante. Torna-se, portanto, necessário igualar ou ter em conta as condições diferentes, como o número de alunos a ensinar, a sua preparação anterior, a sua inteligência, o sexo, os hábitos de estudo, etc (p. 113-114).

Na década de 50, a UNESCO iniciou a realização de um trabalho permanente, na América Latina, relacionado ao campo educacional. O INEP publicou, em 1956, a obra *A escola primária, gratuita e obrigatória*, que continha as recomendações da Conferência Regional Latino-americana sobre a educação primária. Em 1965, o INEP publicou o texto relativo às Conferências Interamericanas de Educação. A RBEP, já no início da década de 1960, passou a repercutir sobre a realização desses encontros patrocinados pela UNESCO. Em 1962, em seu nº 87, tratou da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Em significativo editorial a Revista defende a relação entre educação e desenvolvimento econômico, tema que marcará fortemente o campo educacional nos anos 60 e 70.

[...] o problema do desenvolvimento econômico passou a ser considerado não como da criação de riqueza mas como o da criação de *capacidade* de criar riqueza. Esta capacidade de criar riqueza é o produto do capital humano e consiste na pesquisa sistemática de problemas de produção e de organização dos agentes econômicos, públicos e privados. Os países industrializados, qualquer que seja sua organização política, despendem, além dos gastos em educação geral, em torno de 1,5% a 2% de sua renda nacional para fins de pesquisa e desenvolvimento da produção (p. 03).

É nesse contexto que a RBEP divulga os resultados da Conferência realizada em 1962, em Santiago do Chile. Na seção Documentação, a revista publica a Resolução A – Comitê I –

sobre a Extensão e Melhoria da Educação em face do Desenvolvimento Econômico e Social. Entre as conclusões aprovadas pela conferência aparece a preocupação com a problemática do rendimento escolar, conforme podemos observar no trecho abaixo.

Que na avaliação do rendimento escolar se entenda não apenas aos aspectos quantitativos, mas também aos qualitativos; no que se refere àquelas conviria ter em vista, entre outras questões, a regularidade da assistência escolar e a percentagem dos alunos que terminam o ciclo de estudo correspondente. Na ordem qualitativa, aconselha-se considerar os hábitos, atitudes, conhecimentos e habilidades que desenvolvam ou adquiram os alunos e a contribuição dos estabelecimentos escolares para a satisfação das necessidades educativas e o desenvolvimento das comunidades. Essa avaliação permitirá estabelecer uma relação entre os recursos financeiros e humanos que se destinam à educação e seu rendimento (p. 57).

Na década de 1960, a RBEP mantém a discussão sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar, já influenciada pelo modelo educacional tecnicista. É interessante observarmos o texto publicado em 1964, na revista nº 96, intitulado “Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada”, de Leônidas Hegenberg. O autor relacionou a questão da avaliação à “filosofia” que governava a medida de aproveitamento escolar. Ao tratar da utilização de exames ou sabatinas, afirmou que o princípio que regia essa forma de avaliar o trabalho do estudante enfatizava o *erro*. Talvez o seu emprego tenha nascido da convicção de que “errando é que se aprende”, ou de que aprendia com o erro.

Comparando com a situação com a que prevalecia no uso dos computadores, o autor considerou que a “filosofia” era outra: a máquina não aprende com os erros, ela só “produz” se tudo estiver certo. E continuou:

Um estudante, guardadas, é óbvio, as devidas proporções, é um “aparelho” que se espera que venha a estar, em determinado tempo, depois de receber certas “instruções”, em condições de reagir de um modo específico diante de um problema. As instruções, seguidas com cuidado, devem permitir ao estudante a resolução da dificuldade. Caso ele seja incapaz de fazê-lo, o erro pode estar (como na maioria das vezes está) nas “instruções” que devem ter sido insatisfatórias (p. 409).

Segundo esse autor, para que o aluno pudesse acertar sempre, a solução mais interessante era a *instrução programada*, que consistia em dar aos estudantes as informações de que necessitavam para um sequencia com dois traços característicos fundamentais: 1) a compreensão do tema se torna gradual, em pequenos “passos”, onde não haja possibilidade de errar; 2) cada passo se constrói em função de um interesse despertado pelo assunto, de modo a evitar a interrupção do trabalho. “Motivado”, o estudante desejaria continuar e poderia fazê-lo porque as dificuldades que vai encontrar eram todas facilmente superáveis. A programação do ensino seguia regras que não apresentariam maiores dificuldades, conforme o

autor do artigo afirmou:

Em suma, para programar um assunto, decompõe-se o tema em “fases” tão simples que seja imediato compreendê-las. Não se trata (note-se) de “baratear” o assunto até que êle seja acessível a um débil. Não. Trata-se, ao contrário, de modificar o *processo* de aprendizado, sem nenhum sacrifício de qualidade. Recordar-se, a seguir, que para aprender nada melhor que *fazer* alguma coisa, de tal modo que aquilo que se faça seja relevante para o que se busca aprender. Desde que a ênfase está no acêrto, a indicação do que é certo deve estar diretamente acessível a quem siga a programação, e êste é um dos princípios básicos que não pode ser violado (p. 410).

A forma que assumia uma lição programada estava bem descrita: primeiramente eram dadas pormenorizadas instruções do que cabia fazer; seguia-se a apresentação do tema em uma “boa-ordem”, com sentenças com “claros a preencher”, de modo que o estudante os fosse preenchendo. Era indispensável que a dificuldade fosse de tal modo gradual que o estudante pudesse errar. Era indispensável que a resposta correta estivesse imediatamente acessível, a fim de que ela deixasse traços na memória, jamais o erro eventualmente cometido. Em princípio, a página seria dividida em duas colunas, a primeira para as “questões”, a segunda para as “respostas”. Presumia-se que o aluno desejava aprender. Ele cobriria a coluna das respostas com um objeto opaco e leria a questão, respondendo a ela. Consultaria, depois, a segunda coluna. Tendo errado, retornaria, analisando, em qualquer caso, a solução, para saber porque ela era a resposta certa (p. 410-411).

A discussão sobre as vantagens de ensinar através da instrução programada levantava diversos questionamentos, mas a conclusão do autor é bastante positiva.

O programa bem feito permitirá que todos os estudantes aprendam um mínimo indispensável, contrariamente ao que sucede freqüentemente hoje em dia, quando um assunto é desconhecido da maioria, assimilado, em parte, por alguns, apenas. A instrução programada pode, com efeito, uniformizar a base de conhecimentos de todos. Considerando que essa “base” é mais ampla do que aquela que hoje se tem, já existe um progresso. Considerando ainda, que, fornecida a base, nada impede que se aproveite o bom estudante para tarefas “mais nobres”, o ganho parece indiscutível (p. 412).

Leônidas Hegenberg afirmou que já haviam sido conseguidos êxitos significativos com a técnica de ensino programado, aplicada a certos assuntos elementares, mas também junto à estudantes universitários (principalmente na Columbia University. Para os mais cépticos ele lembrava um fato elementar:

[...] a instrução programada é comparável a um instrumento de precisão; entregue a indivíduos inexperientes, é inútil e pode, mesmo, quebrar-se; em mãos treinadas, porém, é capaz de prestar inestimáveis auxílios. Talvez seja essa uma das razões que levou o grupo da UNESCO, que aqui, durante um ano, até meados de 1964, andou

pesquisando, com a participação de um bom grupo de professores brasileiros, a insistir na conveniência de só entregar os programas a pessoas previamente preparadas para usá-los (p.412).

Na RBEP de nº 24, de 1971, Anísio Teixeira, retomou o tema da relação, inerente e intrínseca, entre educação e política. E, nesse sentido, afirmou que, nas condições enfrentadas pela humanidade, em termos educacionais, o grande desafio já não era só a quantidade de escolas, já não era só no problema de organizar e melhorar o *conteúdo* do ensino fundado no passado; então, o importante era “o estudo da criança e de seus problemas e a descoberta do melhor método de acompanhar-lhe o crescimento e a aquisição da cultura de seu tempo e de seu presente e futuro” (p. 285).

Tratando da política da educação de cada um e da educação para o futuro, Anísio Teixeira argumentou que os países desenvolvidos enfrentavam uma nova fase, onde a ênfase estava agora na educação individualizada, em educar não apenas todas as crianças, mas *cada uma*; e não para simples adaptação ao passado, mas visando prepará-la para o futuro.

Opera-se, por isso mesmo, verdadeira **revolução nos métodos e técnicas** do ensino propriamente dito, e a atenção se volta para **medir-se e apurar-se** o que realmente se está conseguindo. O aluno continua a ser o problema central, constituindo-se a educação processo individual e único de cada aluno, e o seu desenvolvimento e auto-realização, a indagação maior e absorvente. A organização da escola fez-se complexa e fluida, compreendendo o estudo individual da criança e de seu desenvolvimento; o estudo da cultura em que está imersa e de sua transformação constante; o estudo da herança histórica para incorporá-la a este presente em transição; e tudo isso, com as vistas voltadas predominantemente para os prospectos do futuro. Toda a velha tranqüilidade da escola, como instituição devotada ao passado, desapareceu, e a escola é hoje uma perturbada fronteira da vida humana, debruçada sobre o futuro e embaraçada e aflita com as perplexidades e prospectos do presente (p. 285 - os grifos são nossos).

Ao comentar a situação no Brasil, a afirmativa do educador não deixa dúvidas sobre seu posicionamento educacional, conforme expresso a seguir.

Se conseguíssemos realmente equacionar a problemática educacional, definir com **objetividade** os rumos e as metas a buscar e indicar com relativa **precisão os modos e meios** de afetivá-los e a marcha **dos métodos e técnicas** a aplicar, poderíamos talvez armar a processualística da transformação a fazer. Para isso, contudo, não bastariam planos e legislação, mas todo um esforço de formação do professor a ser levado a efeito, juntamente com **projetos experimentais** e **ensaios de demonstração**, a fim de encaminhar e implementar as reformas e planos projetados. Não há receitas nem panacéias possíveis, mas longo, laborioso, gradual e contínuo trabalho de organização e de ação a ser conduzido com extrema tenacidade, mas também extrema paciência (p. 386 - os grifos são nossos).

Considerações finais

A investigação que realizamos, a partir da RBEP, possibilitou a percepção da relevância, para o entendimento da problemática da qualidade da educação no Brasil, de conhecermos a contribuição deste importante veículo de divulgação das ideias pedagógicas, sobre o assunto, no período estudado. Naquele momento histórico, a escola primária foi colocada como parte importante do processo de modernização do país, o que tornou a questão da qualidade da educação e do rendimento escolar tema relevante no cenário educacional brasileiro. Através da pesquisa realizada foi possível identificar que essa problemática definiu a reorganização da escola, das classes e do sistema de promoção dos alunos, além de promover a reformulação dos programas, dos métodos, e da formação de professores. Nesse processo, a avaliação do rendimento escolar foi utilizada para a obtenção da qualidade; do disciplinamento e do controle da escola.

Referências Bibliográficas

TEIXEIRA, Anísio. Educação: suas fases e seus problemas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. 56, n.24, p. 263-461, out/dez, 1971.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. XII, nº 34, set/dez, 1948.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. IX, nº 24, set/out, 1946.

BRAGA, Murilo. Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. XII, nº 34, set/dez, 1948.

COSTA, Rui Carrington da. Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. XXII, nº 37, set/dez, 1949.

HAGENBERG, Leônidas. Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. XLII, nº 96, out/dez, 1964.

LOURENÇO FILHO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Nº 95, jul.set, 1964. IN: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1995/2002)**. Brasília: INEP, 2002, p. 14.

MACEDO, Iza Goulart. Medidas de Aproveitamento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. IX, nº 24, set/dez, 1946.

PINHEIRO, Lúcia Marques. A homogeneização das classes nas escolas primárias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. 12, nº 34, set/dez, 1948.