



RENDIMENTO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA E DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (1934/1971)

Berenice Corsetti - UNISINOS¹

Márcia Cristina Furtado Ecoten - UNISINOS²

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa que realizamos sobre a problemática do rendimento escolar e sua avaliação, no Brasil, no período de 1934 a 1971. Foram utilizadas fontes históricas de tipo documental, entre as quais destacamos as obras publicadas por Anísio Teixeira, no período de 1934 a 1971 e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, especificamente os artigos relativos à avaliação do rendimento escolar, nesse período. No período assim delimitado, trabalhamos com a produção de Anísio Teixeira, no que interessa para a reflexão sobre a questão do rendimento escolar, tema presente em sua obra relacionado com a qualidade da escola, bem como com outras informações oriundas da análise, nessa etapa, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e algumas outras publicações de época. Sob o ponto de vista metodológico, optamos por trabalhar com a metodologia histórico-crítica, procurando articular texto e contexto, analisando os documentos históricos que se constituem em fontes para nosso trabalho numa perspectiva dialética. Assim, a consideração do cenário histórico foi fundamental para que os textos que investigamos possam ter sentido e permitir uma compreensão adequada do assunto que estudamos.

Palavras-Chave: Rendimento escolar – Qualidade da escola – Avaliação.

1. O Rendimento Escolar e a Discussão Sobre a Qualidade da Escola no Brasil, a Partir da Obra de Anísio Teixeira

A contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira já foi ressaltada sobremaneira, por diversos estudiosos da nossa história. Interessa-nos, entretanto, resgatar alguns de seus posicionamentos, em função da relevância que adquirem para a reflexão que empreendemos, sobre a problemática do rendimento escolar no Brasil.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Contato: bcorsetti@unisinobr

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Bolsista do Observatório de Educação – CAPES/INEP no projeto: Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática. Contato: marcia.ecoten@hotmail.com

Como Diretor Geral da Instrução Pública do Rio Janeiro, a partir dos dados que recolheu sobre a incapacidade da escola primária em reter os alunos, Anísio Teixeira, evidenciava a relevância de perceber a situação preocupante em que se situava a aprendizagem dos alunos da escola primária.

Para o autor, o mal brasileiro era a falta de escolas, mas era também a própria escola existente. Ele não acreditava que a escola pudesse se tornar um instrumento eficiente de progresso, se não atendesse ao mínimo que era a tarefa da educação. Ler, escrever e contar era indispensável, mas era fator insuficiente para um aumento de rendimento no trabalho do brasileiro ou para qualquer transformação útil nos seus hábitos de vida. Era necessário que, a tais habilidades viessem se juntar os hábitos da leitura inteligente e selecionada e da pesquisa de soluções para os seus problemas quotidianos de vida ou de profissão.

A experiência de Anísio Teixeira, na direção da Instrução Pública do Rio de Janeiro, revela, de forma expressiva, sua preocupação com a organização e a administração do sistema público de ensino, evidenciando uma visão de sistema de ensino, ao reformular a educação do Distrito Federal, estabelecendo uma centralização nos serviços escolares de matrícula e frequência, bem como introduzindo os serviços de classificação e promoção de alunos, programas escolares e de prédios e aparelhamento escolares.

A reforma de 1932, implementada no Distrito Federal, explicita a importante visão que Anísio Teixeira tinha do que deveria ser um sistema educacional. A partir dela, as condições de matrícula e frequência precisavam ser estudadas e examinadas em serviço permanente, de modo a indicar o melhor aproveitamento dos prédios, a mais adequada distribuição dos professores e as falhas no cumprimento da obrigatoriedade escolar, - para que pudesse haver *sistema* escolar e não um aglomerado de escolas funcionando independentemente.

Na perspectiva proposta pelo autor, na organização do ensino de massa, existiam classes a dar maior homogeneidade, outras necessitavam ampliar aceleração, outras precisavam retardar a marcha do ensino. Assim, todo o conjunto de medidas destinadas a ajustar o ensino ao indivíduo exigia para sua proveitosa aplicação, um controle centralizado e sistemático. Nesse sentido, esse órgão técnico de classificação e promoção dos alunos, unido ao Serviço de Testes e Escalas, embora fosse um de administração e controle e outro de elaboração e padronização, este último criado posteriormente ao decreto n. 3.763/32, constituía peça fundamental para a direção do ensino.

Na proposta de reformulação implementada por Anísio Teixeira, não menos importante era o Serviço de Programas Escolares. Se o Serviço de Classificação e Promoção media e ajustava o ensino ao indivíduo, o de Programas traçava o roteiro desse mesmo ensino.

Mas, para um programa ser uma peça viva, que funcionasse, era preciso que fosse constantemente estudado, planejado, verificado e modificado no exercício diário da classe. Da forma como estavam organizados, os programas constituíam verdadeiras peças ornamentais, entregues aos professores que, se não conseguissem realizá-los plenamente, ninguém mesmo cobrá-los.

A reforma proposta por Anísio Teixeira, para o setor educacional do Distrito Federal teve, em seu fundamento, uma crítica contundente à qualidade da escola primária e à reduzida eficiência do rendimento nela obtido. Nessa direção, o dirigente aprofundou a discussão sobre a problemática da aprendizagem nas instituições escolares, propondo alternativas para reverter o quadro que denunciava.

Depois de realizada a reorganização da Diretoria Geral do Departamento de Educação, como aparelho técnico-administrativo do sistema educacional do Rio de Janeiro, foi efetuada uma detalhada análise em relação à escola primária elementar do mesmo sistema. Inicialmente foi concretizado um balanço sobre a eficiência do ensino das “artes escolares essenciais – ler, escrever e contar”. Na concepção de Anísio, a eficiência da escola elementar, em relação aos conhecimentos adquiridos nessas três técnicas fundamentais de cultura, passou a ser verificada, com objetividade e segurança apreciáveis, graças ao aperfeiçoamento de *testes* e *escalas* para aferição dos resultados escolares. Em sua perspectiva, a necessidade dessas aferições objetivas acentuou-se com o desenvolvimento de grandes sistemas escolares e o regime compulsório do ensino.

Uma nova política educacional passava a se impor. Não era mais aceitável haver escolas para os mais capazes, era indispensável que houvesse *escolas para todos*. Mas não bastava haver escolas para todos, era indispensável que *todos aprendessem*. Podemos avaliar o quanto essa modificação passou a influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era considerada um indicador da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, isso significava que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, no dizer de Anísio, *a fina flor da população*. No entanto, se a escola tinha o dever de ensinar a todos, porque todos precisavam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverteu. Aluno reprovado significava não mais êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres para a vida comum. A eficiência da organização escolar exigia a transformação dos métodos de sua administração, bem como dos métodos e processos de ensino. Nesse sentido, era importante considerar que, nos trinta anos anteriores, haviam se desenvolvido processos

de verificação objetiva dos resultados escolares, aplicáveis de forma coletiva. Esses processos representam aperfeiçoamentos dos antigos exames, tornados objetivos e devidamente graduados em escalas, para a apuração sistemática da eficiência e do rendimento escolar.

Mesmo com as dificuldades detectadas, pouco mais de um mês depois do início da administração encabeçada por Anísio Teixeira, foi decidida a realização de uma verificação tendo em vista, com os testes aplicados, diagnosticar a eficiência da escola pública do Distrito Federal, em dois aspectos fundamentais: como ensinava a ler e como ensinava a contar.

Na perspectiva colocada anteriormente, foram aplicados os testes de leitura de Waterbury, usado oficialmente na cidade de Detroit, dos Estados Unidos e os testes de aritmética de W. S. Monroe, May-Mac Call e de Otis³, um e outros adaptados para o meio carioca⁴.

Os resultados baixíssimos alcançados nos testes aplicados levaram Anísio Teixeira a avaliar que, ao lado da ineficiência da escola, verificava-se a necessidade de considerar a oportunidade de sistematização e de diferenciação, para adaptações aos diferentes tipos e grupos de alunos. A simples distribuição por idade e a distribuição de repetentes no sistema escolar do Distrito Federal revelaram que a classificação dos alunos nos anos escolares se fazia através de critérios muito gerais, determinando, numa mesma classe, agrupamentos de alunos que se diferenciavam profundamente pela idade e pela inteligência. Fazia-se necessário o desenvolvimento de diferenciações fundadas nas características dos grupos de alunos.

Assim, a Diretoria Geral, pelo Serviço de Classificação e Promoção, passou a ter a competência da distribuição dos alunos, com o objetivo de atender às diferenças individuais, de acordo com os grandes caracteres comuns dos diferentes agrupamentos. Para isso procedeu a estudos estatísticos quanto às idades, às repetições de ano e aos níveis de inteligência. Com estes três elementos, procurou fazer as classificações que eram consideradas necessárias.

O problema do rendimento escolar envolveu, também, a discussão relativa aos programas escolares, que, na opinião de Anísio Teixeira, não deveriam ser diferenciados em qualidade no nível primário, já que a escola se destinava, ali, a formar no aluno os hábitos fundamentais e as atitudes gerais para com a vida e o trabalho. Os novos programas do Distrito Federal incluíram mais do que o programa convencional das escolas tradicionais e insistiram especialmente em atividades ou projetos. A escola passou a ensinar a fazer, de

³ Esses testes merecem ser mais bem investigados, pois, na literatura sobre avaliação, não encontramos referências a eles.

⁴ Anísio Teixeira não esclarece, em seu relatório, como foi feita a adaptação desses testes para a realidade do Rio de Janeiro.

modo mais insistente. Sobre esse tipo de escola, dificilmente haveria crianças pouco inteligentes, sendo todas capazes.

Diante das condições constatadas nas escolas públicas do Distrito federal, foi uma decisão de política educacional a modificação do critério de classificação de alunos, visando melhorar as condições de organização interna da escola, facilitando o trabalho do magistério e perseguindo um rendimento escolar de maior qualidade.

A organização então existente se limitava à distribuição dos alunos por ano escolar, não sendo, entretanto, devidamente graduadas essas próprias séries ou anos. A organização devia, portanto, iniciar-se, no primeiro ano, com o critério melhor que fosse possível estabelecer e, nos demais anos escolares, com os critérios de transição com condições de serem adotados, no sentido de melhorar a classificação dos alunos e, por outro lado, fornecer as bases para uma graduação objetiva desses mesmos anos ou séries. Nessa perspectiva, foi estabelecida a duplicidade do critério, com dois planos de classificação dos alunos: o primeiro de idade mental e quociente intelectual; o segundo de aproveitamento escolar e idade cronológica.

Anísio Teixeira reafirmava que todo esse processo não iria substituir ou diminuir a dependência em que o êxito do ensino se achava do professor e da sua atuação na classe. O professor era considerado o realizador maior da obra educacional. Uma boa classificação e uma distribuição melhor dos alunos nada mais objetivavam do que tornar integralmente possível a tarefa do professor.

Anísio Teixeira também considerava, no seu trabalho para a melhoria do rendimento escolar, os problemas relacionados aos programas e métodos, dos quais tratou como essenciais ao progresso do ensino. Em sua concepção, deveriam ser, mais do que outro qualquer aspecto do ensino, uma obra autônoma dos professores. Por isto, no desenvolvimento de suas iniciativas no Distrito Federal, o conteúdo do ensino era entregue aos professores, organizados de um modo amplo e de modo a não limitar a ação docente.

Por outro lado, os métodos do ensino primário, embora indicados e ilustrados nos programas, eram, entretanto, de muito mais difícil aperfeiçoamento. Desde 1928, graças aos ares renovadores da reforma de então, vinham sendo implementados métodos mais modernos na escola elementar, o que significava sinais mais promissores de que a escola pública, pelo seu professor, procurava atingir o progresso educacional tão desejado pela comunidade.

Ainda em 1952, em artigo publicado no Jornal do Comércio, o educador brasileiro volta a manifestar sua preocupação com a problemática do rendimento da aprendizagem

obtida nas escolas, que merecia tratamento centralizado e controle a partir das instâncias encarregadas da administração da educação.

E o controle da eficácia do rendimento escolar, para efeitos de consagração oficial e pública, se faria, principalmente, pelo processo de exame de Estado, que atuaria como um saudável preventivo contra qualquer veleidade mistificadora, tornada, assim, de todo inútil. **Direção, disciplinamento e controle** seriam, deste modo, conseguidos por meios indiretos, não se constringendo nenhuma iniciativa e se estimulando, pelo contrário, todos os esforços e empreendimentos honestos e criadores (1999, p. 173 – os grifos são nossos).

A preocupação de Anísio Teixeira, em relação à escola brasileira, remete à necessidade de uma política educacional adequada realidade de um país que pretendia se modernizar, nos marcos de um sistema capitalista que se consolidava. A democracia pretendida, nesse contexto, exigia que a escola preparasse os cidadãos para o projeto de modernização conservadora, onde a escola pública tinha uma importante função a cumprir.

2. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a Discussão Sobre o Rendimento Escolar e a Qualidade da Educação

Em julho de 1944 foi lançado o primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a qual 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 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 número 25, de novembro/dezembro de 1946, Francisco Venâncio Filho⁵, em artigo intitulado *Contribuição Norte-americana à Educação no Brasil*, destacou os dois trabalhos em que a influência norte-americana na educação brasileira se apresentava especificadamente, ou seja: *Aspectos da Cultura Norte-americana*, de Anísio Teixeira, em 1937 e o de Lourenço Filho, de 1938, *A Educação Norte-americana*.

Anísio Teixeira destacava que educação americana, ao em vez de ser tradicional, empírica e autocrática, como era a européia, pelas origens de sua formação histórica tornou-se

⁵ Francisco Venâncio Filho (1894-1994) foi professor e fundador da Associação Brasileira de Educação.

experimental e democrática, não se estabelecendo diferença entre cultura para o povo e outra para a elite, havendo apenas diferença de intensidade ou de extensão. Além disso, a educação nos Estados Unidos tendia a ser cada vez mais cientificamente planejada, processando-se o seu desenvolvimento como se processa o crescimento da natureza. Mantinha, além disto, uma continuidade, da educação primária à alta pesquisa, com flexibilidade e multiplicidade suficientes para que os estudos se ajustassem aos indivíduos e conservando, pelo mesmo espírito que anima os processos empregados, uma mesma identidade, da criança da escola primária ao profissional universitário, ligados ainda pela confiança no saber adquirido e pela esperança de solidariedade, produzida pelo mútuo entendimento.

Lourenço Filho, em sua análise, fixou os característicos da educação norte-americana em três itens gerais:

1. A magnitude da obra;
2. A unidade político-social;
3. A riqueza e variedade das tendências e das teorias educacionais.

Segundo Venâncio Filho, a contribuição educacional norte-americana para o Brasil podia ser apreciada em dois aspectos fundamentais: o de realizações e iniciativas e o de influências de idéias e doutrinas. No entanto, se havia nos métodos inspiração norte-americana, na execução houve a preocupação evidente e necessária de adaptação. Na contribuição educacional norte-americana no Brasil havia dois traços gerais a ressaltar: 1º) o sôpro renovador dos métodos feito com modéstia e singeleza, sem alarde de superioridade e perfeição; 2º) o profundo respeito às tradições nacionais (p. 264).

Não há muito, acentuava Lourenço Filho, nos prefácios à série de Leituras de Erasmus de Braga, quanta informação e amor ao Brasil. Sendo modificações de método, a obra por eles realizadas se faz sempre dentro do respeito às leis e autoridades brasileiras. [...] Ora, pergunta-se, que povo até hoje mais cuidou de saúde e de educação, não contentando-se em tratar da sua, indo até a acudir a dos outros? É outra contribuição valiosíssima. Não é a riqueza “ianque” a única força que permite esta expansão de idealismo, porque para explicá-lo é necessário uma potência espiritual mais alta e mais opulenta (p. 265).

Ainda 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 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 são utilizadas sob diversas formas.

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

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 desacôrdo entre os examinadores quanto ao acôrto 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 conseqüência, 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.

Ainda nesse nº 34 da RBEP, Murilo Braga, Diretor do Inep, trata da *Validade e Fidedignidade nos Testes Coletivos de Inteligência*, quando se refere 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, enumera 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.

As discussões sobre o rendimento escolar ganharam um novo ingrediente, no âmbito desse número da RBEP. Em longo artigo intitulado *A Homogeneização das Classes na Escola Primária*⁶, a técnica em Educação Lúcia Marques Pinheiro retoma 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 evidencia 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

⁶ Monografia apresentada ao Concurso de Técnicos de Educação, organizado pelo D.A.S.P., em 1940.

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).

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, no ano de 1931, em São Paulo, fez a classificação de mais de 15.000 alunos e, no Rio de Janeiro, em 1933, classificam-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 apresenta uma significativa discussão sobre o assunto. Com muitos detalhes, descreve diferentes planos que visavam aumentar o rendimento do ensino, os quais, pela riqueza de informações e pelas dimensões deste texto, não podemos reproduzir aqui, remetendo o autor para o seu texto, na RBEP, o qual permite que percebamos, no contexto dos anos 40 do século XX, o quanto a discussão relacionada com o rendimento escolar ganhava relevância, bem como a influência pedagógica norte-americana está presente na veiculação e difusão das idéias sobre o tema, sobretudo pela importância da revista, no contexto educacional brasileiro.

Em 1949, na RBEP de nº 37, foi publicado artigo do Prof. Rui Carrington da Costa, intitulado: *Será Possível Predizer 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 é 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 emprêgo 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 professôres: 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 1960, a RBEP mantém a discussão do 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 Pel. Instrução Programada*, de Leônidas Hegenberg. O autor relaciona a questão da avaliação à “filosofia” que governava a medida de aproveitamento escolar. Ao tratar da utilização de exames ou sabatinas, afirmava 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 considera que a “filosofia” era outra: a máquina não aprende com os erros, ela só “produz” se tudo estiver certo. E continua:

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 êle seja incapaz de fazê-lo, o êrro pode estar (como na maioria das vêzes 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 seqüência 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 afirmava.

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. Recorda-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 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).

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; já agora, 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 pròpriamente 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 (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 (p.386 - os grifos são nossos).

Considerações Finais

A investigação que realizamos, a partir da obra de Anísio Teixeira e na RBEP, possibilitou a percepção da importância, para o entendimento da problemática do rendimento escolar, de conhecermos a contribuição deste autor sobre o assunto. Naquele momento histórico, a escola primária foi colocada como parte importante do processo de modernização do país, o que tornou a questão do rendimento escolar tema relevante no cenário educacional brasileiro. Através da pesquisa realizada foi possível perceber a presença marcante da influência norte-americana, através de autores e de processos avaliativos e planos de reorganização escolar. Além disso, pudemos identificar que a avaliação do rendimento da aprendizagem 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

BRAGA, Murilo Braga. Validade e Fidedignidade nos Testes Coletivos de Inteligência. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. XII, n. 34, set/dez, 1948.

COSTA, Rui C. Será Possível Predizer e Avaliar a Eficiência da Função Docente? **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, n. 37, 1949.

MACEDO, Iza Goulart. Medidas de aproveitamento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. IX, n. 24, p. 52 – 67, set/out, 1946.

PINHEIRO, Lúcia Marques. A homogeneização de classes na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. XII, n. 34, p. 82-139, set/dez, 1948.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: INEP, v. XII, n. 34, set/dez, 1948.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Pública. Administração e Desenvolvimento** - Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1934.

VENÂNCIO FILHO, F. Contribuição Norte-americana à Educação no Brasil. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, n. 25, setembro/dezembro, 1946.