

CDU 371.26(813.4)

MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO: VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Zaida Maria Costa Cavalcanti

INTRODUÇÃO

Duas são as grandes linhas de estudo do passado: uma é a da **História Oficial**, centrada na exatidão cronológica e em marcas referenciais do local, tempo e nomes de personagens; a outra é a **Memória**, voltada para a história não oficial, ou em outras palavras, para a História que não foi escrita.

História e Memória, evidentemente, servem a objetivos sociais distintos: à História compete registrar os fatos e episódios relevantes da vida de um povo, ou de uma comunidade, explicando-os e encadeando-os na forma de causas e efeitos e na ótica de vencedores e vencidos. A Memória, por sua vez, procura resgatar a percepção coletiva dos fatos e episódios de um tempo, sem priorizar a cronologia nem dos marcos referenciais.

No caso específico da Educação, a preocupação dos poucos historiadores brasileiros da matéria tem sido dirigida mais para a História Oficial do que para a **Memória**: a história acontecida, mas não escrita, do cotidiano da Escola Primária.

A literatura disponível na área da História da Educação no Brasil é relativamente escassa. No que se refere a Pernambuco, é praticamente inexistente. Em ambos os casos se situam em um dos 3 enfoques abaixo referidos: (a) O enfoque cronológico, que trata a história da educação segundo o seu evoluir no tempo, traçando-a em paralelo à História do Brasil e que periodiza a história da educação, de acordo com o mesmo esquema cronológico utilizado na sistematização da história pátria. MOREIRA (1912), BRANDÃO (1907), MOACIR

(1941), BITTENCOURT (1943), BASTOS (1944), MOACIR (1944), KELLY (1945) e HAIDAR (1972) utilizam a periodização da História Político-Administrativa do País e RIBEIRO (1978) o da História Econômica; (b) O enfoque da legislação da educação, cujo ponto de partida são os documentos legais sobre educação, como o fizeram CHAIA (1963) e JUREMA (1972), na forma de coletâneas, ou com análises sócio-educacionais complementares, como os trabalhos da ABE (1934), RAMOS (1952), FRANCO e ABREU (1965), PASQUALE (1966), e LIMA (1974), para o Brasil, e, para Pernambuco, o trabalho de MONTENEGRO (1943), que ao balizar a sua história do Ginásio Pernambucano, nos marcos das muitas reformas de ensino ocorridas na primeira metade deste século, dá um depoimento sobre os efeitos das mudanças educacionais e, também, das políticas, sobre a vida escolar naquele estabelecimento de ensino. Vale salientar também o trabalho de VALENTE (1959) que, ao situar o papel desempenhado por Ulisses Pernambucano, descreve a organização, a metodologia e o desempenho pedagógico da Escola Normal, antes e depois da Reforma de 1923; (c) O enfoque curricular, voltado para o conteúdo do ensino em diferentes períodos e para as circunstâncias em que floresceram metodologias e práticas específicas de ensino, sobretudo missionário e do profissional. Na esfera missionária cumpre destacar os estudos sobre a atuação e pedagogia dos jesuítas, de LEITE (1939), MADUREIRA (1939), CALÓGERAS (1941) e FRANCA (1966), sobre os franciscanos, os de BAERS (1858), BELLO (1948), ROWER (1954) e WILLEKE (1958) e, sobre os beneditinos, NESTOR (s.d.) e BANDEIRA DE MELLO (1940) dentre outros.

O cotidiano da educação escolar (como era a organização mesma da vida escolar, os métodos de ensino e de avaliação, o uso de uniformes, horários, disciplina, premiações e punições, celebrações, festividades, etc.) é uma área que permanece praticamente inexplorada pelos estudiosos do passado da Educação.

Em Pernambuco, OLIVEIRA (1968) abordou o tema, no correr de suas memórias, referindo-se ao Colégio Pritaneu; VASCONCELOS narra, em forma de romance, a vida em um internato masculino do Recife, na década dos trinta. Do mesmo modo LINS DO REGO (1933), FREYRE (1933, 1936 e 1975) e SETTE (1948) relatam alguns aspectos da vida escolar do começo do século.

CAVALCANTI (1984, 1985 e 1986) reporta trabalho pioneiro de pesquisa sistemática na área da Memória da Educa-

ção em Pernambuco, cuja principal característica é a inserção dos conteúdos educacionais no contexto sócio-cultural da cidade e a inclusão de dados biográficos das pessoas e instituições mencionadas no texto.

Dentre os muitos aspectos a pesquisar no cotidiano da Escola Primária, a verificação do rendimento escolar mereceu particular interesse por ser uma área que deveria ser particularmente sensível à transformação por que passou a Escola Primária na primeira metade do século, em Pernambuco. Presumiam-se modificações relevantes, pelo menos na instituição da Escola Nova e na vigência do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar.

Estabeleceu-se, assim, como objetivo específico da pesquisa, resgatar a evolução do conceito de avaliação da aprendizagem e dos diferentes processos de verificação, adotados ao longo do tempo.

MÉTODO

O que se pretende em estudos de **Memória** é, em última análise, **resgatar** as informações de que os mais velhos dispõem e que estarão irremediavelmente perdidas por morte deles: **registrar** tais informações, para que persistam no tempo, na forma de documentos e **restituí-las** à comunidade na forma de acervo, forma, inclusive, didática. Optou-se, então, por trabalhar com idosos aposentados.

A opção pelo depoimento de idosos aposentados prende-se ao fato de que eles têm uma história social bem estruturada, porque atravessaram o tempo de determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e reconhecíveis; eles já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis. Assim sua memória atual pode ser desenhada sobre um **back-ground** mais elaborado do que o de jovens, ou mesmo de um adulto de idade madura, que estejam de algum modo absorvidos nas lutas e contradições do presente de quem se encontra em atividade profissional.

Tem-se como pressuposto que a memória individual é um ponto de vista da memória coletiva e que, entre idosos, tende a haver uma consciência de grupo, no substrato das reminiscências ligadas à maneira de atuar na sociedade de um mesmo tempo. No caso, na regência de classes, na direção de grupos escolares, no exercício de supervisão escolar, ou na percepção da Escola.

A população de interesse da pesquisa constituiu-se de 26 professoras aposentadas e 15 adultos idosos.

O critério adotado para selecionar os informantes foi o da projeção que cada um deles alcançou em algum espaço, ou tempo, da educação no Estado de Pernambuco, como professor ou diretor de estabelecimento público de Ensino Primário, ou, mesmo em outras áreas.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas, relativamente livres, em que o pesquisador, após uma exposição inicial clara quanto aos objetivos da entrevista, limita as suas intervenções, encorajando, assim o solilóquio.

Os argumentos em favor do solilóquio são no sentido de sua possibilidade de desvendar aspectos do assunto que são totalmente desconhecidos do entrevistador e que, por isso mesmo, estariam totalmente omitidos em roteiros, mas que são importantes como elementos contextualizadores do depoimento do entrevistado. A total liberdade ao entrevistado respeita o ritmo do seu pensamento e recordações além de permitir o acesso mais espontâneo à sua visão de mundo.

Os dados das entrevistas foram sistematicamente cotados com dados documentais e com livros didáticos e apostilas utilizadas pelos entrevistados em seus cursos de formação, ou nos de aperfeiçoamento.

RESULTADOS

Os resultados permitem periodizar a evolução do conceito e dos processos de verificação da aprendizagem na seguinte ordem:

I. EXAMES ORAIS E SABATINAS

O **exame** vigente no início do século é referido como uma ocasião festiva, esperada e temida. As crianças vestidas de maneira tão impecável quanto possível; a sala de aula lavada e espanada, enfeitada com plantas, às vezes, até mesmo folhas de canela espalhadas pelo chão, para perfumar o ambiente; a mesa da professora coberta com a melhor toalha, ou, com uma colcha, de sua casa, ou da casa de algum aluno. De um lado, um jarro com flores: dalias, sorrisos-de-maria, cajados-de-são-josé, ou margaridas, colhidas pelos alunos, nos seus jardins. Do outro lado, a caixa de papelão co-

berta com um papel de fantasia. Lá dentro, os **pontos** temidos.

Os alunos eram chamados um a um, e, cada vez, repetia-se o mesmo ritual: uma pequena mão nervosa mergulhava na abertura da caixa e tirava um **ponto**, isto é, um pequeno papel dobrado em que um numeral indicava qual o segmento da matéria dada, que o aluno devia saber, **na ponta da língua**. Titubear equivalia, muitas vezes, a não saber, a tirar nota baixa, ou não passar.

Não se encontrou qualquer livro de didática, ou **manual do professor**, editado no início do século XX (que tivesse, portanto, podido influenciar na formação dos professores que estavam em sala de aula na década dos vinte) onde houvesse alguma reflexão teórica, ou diretrizes de ordem prática para a realização de exames.

As pessoas entrevistadas passaram pelo referido **exame**, mas não o aplicaram, não sabendo então como o problema da verificação de aprendizagem era encarado pela geração daqueles que foram seus professores, nem que tipo de instruções recebiam para a organização dos **pontos** e da argüição.

As sabatinas são descritas como ocasiões em que, reunida toda a classe, a professora fazia uma argüição oral. Em tais ocasiões, o aluno que não respondesse, ou que vacilasse no responder recebia bolos de palmatória, aplicados por um dos colegas, ou por ela própria. Era usual, também, a argüição feita pelos alunos entre si, tendo a professora como árbitro.

II. PROVAS ESCRITAS

O período compreendido entre a Reforma promovida por Ulisses Pernambucano na Escola Normal de Pernambuco marca o início da crítica à pedagogia vigente e da discussão dos objetivos e processos de verificação de aprendizagem. Ao exame são atribuídos como objetivos o julgamento e a seleção de alunos.

Os critérios de julgamento dos alunos, para fins de promoção (aprovação ou reprovação), são apresentados nos novos livros de didática que se editavam (os que foram utilizados pelas gerações de professores que entrevistamos), BACKHEUSER (1927) por exemplo, no capítulo sobre verificação da aprendizagem, classifica os testes como **subjetivos** (opinião do professor e julgamento por outro professor ou professores — a banca examinadora) e **objetivos** (prova de res-

posta única e testes propriamente ditos), sugerindo um posicionamento em favor dos critérios objetivos.

Os precursores da Escola Nova se posicionavam contra os processos subjetivos, alegando que não representavam segurança, nem imparcialidade nos resultados e consideravam, ainda que remotamente, o efeito de condicionamentos subjetivos, tais como, simpatia, antipatia, e tráfico de influências e suborno.

Contra o ritual do exame tomava-se, pela primeira vez, o partido do aluno. Segundo BACKHEUSER (1927):

A solenidade do ato, esperado e temido, ocasiona inibições, às vezes intransponíveis, originando estrepitosos insucessos: alunos bons prestam maus exames, particularmente em face de professores tidos por severos, e, por outro lado, alunos inferiores são julgados bons, ou pela felicidade do ponto, ou pela calma que mantêm na prova. Essa "felicidade" ou "infelicidade" do ponto é outro motivo de condenação do processo de promoção por exame. Essa causa de erro é removível por aquilo que se chama "exame vago", isto é, pela arguição através de toda a matéria do programa e não apenas de um "ponto", mas persiste sempre a eiva de terem sido a uns dirigidas perguntas fáceis e a outros questões menos acessíveis. Sucede ainda nas provas de exame que há alunos de reação lenta, cujo retardamento de resposta nem sempre é, pela banca examinadora, escriturado como uma causa psíquica, mas como desconhecimento da matéria. Essa causa de erro de julgamento deixa de ocorrer junto ao professor que familiarizado com seus discentes lhes conhece os pequenos defeitos e sabe como avaliá-los para chegar a julgamento imparcial.

Por esse conjunto de razões os pedagogos condenam hoje em dia, em sua maioria, o julgamento por exame.

Entre o exame propriamente dito, com sua aparatosa realização, e o julgamento singular, há, ainda a possibilidade de interpolar uma terceira hipótese: a verificação do saber do aluno, em ambiente normal ou quase normal da classe, sem vislumbre de solenidade, por um outro professor que não o da turma. Tal prova seria uma espécie de controle para as notas dadas pelo professor respectivo.

No que se refere à argüição, os depoimentos são corroborados pela bibliografia da época; sendo que, enquanto em um livro de didática, a **argüição** é apresentada como forma de ensino, no discurso de professores surge como **verificação da aprendizagem**.

Observem-se os trechos que se seguem, do livro **Metodologia e Didactica da Escola Nova**, de ALÍPIO FRANCA (1933):

No ensino primário porém, a forma própria para as lições é a forma de exposição, interrompida, que pode ser a **eurística** ou a **socrática** ou a **inventiva** ou a **cathechetica**. A forma eurística ou socrática, uma das variantes da forma de exposição interrompida, consiste em levar os alunos a descobrirem por seus esforços, pelos conhecimentos já adquiridos, aquilo que se lhes deseja ensinar; é uma forma de real valor, para solidificar os conhecimentos adquiridos e para fortalecer o raciocínio: é a forma própria para as revisões e não para os primeiros exercícios.

A forma cathechetica consiste em o Professor, depois de uma explicação, verificar o resultado do seu ensino, por meio de freqüentes perguntas, acerca do assumpto que está sendo explicado.

... Esta maneira de interrogar, hoje condenada, teve o nome de forma interrogativa pura ou methodo interrogativo puro e já teve o seu tempo na escola antiga.

E adiante:

A interrogação não deve se dirigir somente à memória: ella deve ser um exercício de intelligencia. Assim, a interrogação, em vez de se tornar um peso sobre a memória, torna-se um ensino suggestivo; excita a intelligencia; leva o alumno a colaborar com o mestre, pondo em exercício duas actividades: a do mestre, que ensina e a do discipulo que aprende...

... Assim a interrogação será além de um exercício de gymnastica mental, um exercício de lingua-

gem, que vencerá sua inercia verbal. A fôrma eurística e a catechética provocam observações, reflexões, juizos, raciocinios da parte dos alumnos, sobre questões ao alcance delles e estabelecidas por sábias e bem applicadas interrogações.

...A grande arte para um Mestre, consiste em saber interrogar. A arte de interrogar não é menos preciosa do que a arte de expor e practical-a no ensino é ainda mais delicado, mais difficil.

... As interrogações de verificação permitem ao mestre verificár se o alumno reteve e compreendeu; e são empregadas antes, durante e depois de uma lição.

A arguição, mencionada com freqüência no discurso das entrevistadas, é descrita como algo bastante diferente das sabatinas: segundo elas, havia o chamado **Livro de Leitura** (Felisberto de Carvalho, Série Braga, Nosso Brasil e Infância, dentre outros) com textos curtos e um pequeno vocabulário ao final de cada um deles. Nele era feita a leitura diária; primeiro, pela professora e, depois, pelos alunos. Cada um lia algumas linhas e o colega o seguia, incontinenti, até quando o professor dizia: **adiante**. No exercício diário de leitura a professora observava a atenção do aluno e a qualidade de sua leitura, que certamente deveria melhorar após tantas repetições em que a professora tinha oportunidade de corrigir, de um, por um.

O **quadro-negro** para os exercícios de matemática era a oportunidade para o professor verificar até que ponto o aluno dominava o **processo** que estava em estudo.

A lição no mapa ou em peças anatômicas confeccionadas em massa* e coloridas davam ao aluno a oportunidade de aplicar, na prática, o que havia aprendido em nível teórico.

* Foi mencionado por alguns professores e outros adultos, para as aulas de Ciências, uma figura humana com cerca de 70cm, desmontável ao nível de musculatura, de onde se podiam destacar, também, o coração, os pulmões, as vísceras, etc. Alguns o referiram como o «descarnado».

O segundo aspecto mencionado como adequado para julgar o desempenho do aluno é o conceito de **aplicação**** utilizado para avaliar prioritariamente as atitudes do aluno em relação ao estudo, à escola, à mestra, aos colegas e ao material escolar. É algo diferente do comportamento, mas que engloba o conjunto de atitudes capazes de demonstrar o empenho pessoal do aluno no desenvolvimento do seu trabalho escolar e das pré-condições para realizá-lo com a perfeição possível: ter todo o material escolar necessário, segundo o horário de cada dia, e, em condições de uso imediato, ter os **deveres** feitos com ordem e limpeza, as lições estudadas, os livros e cadernos devidamente encapados, mostrar interesse pela boa aparência do seu ambiente e trazer plantas e curiosidades para a classe; em outras palavras, ir além da própria obrigação.

Apesar das idéias expressas pelos professores, quanto às várias maneiras de verificar o rendimento dos seus alunos, o valor maior era atribuído mesmo à prova final, a qual seguia um certo padrão: 3 quesitos, sendo 2 com 3 perguntas e um mais complexo: este seria uma **redação**, na prova de Português, um ou dois problemas, na prova de matemática, uma pequena dissertação, se a prova fosse de História ou Geografia.

Um aspecto a ser destacado, no discurso das entrevistadas é uma outra face do conceito de verificação da aprendizagem do aluno: a verificação do desempenho da professora. Ao mesmo tempo em que discorriam sobre os procedimentos acima descritos, como instrumentos válidos para a verificação da aprendizagem, enfatizavam a utilidade dos mes-

** Aparentemente, o conceito de **aplicação** que, diga-se de passagem, nunca chegou a ser oficialmente adotado nas escolas oficiais, embora fosse usado por professores, individualmente era um aspecto em que a influência da "pedagogia beneditina" se fazia sentir de modo muito marcante.

Tal influência chegou a ser bastante perceptível no contexto da educação em Pernambuco, onde as ex-alunas das beneditinas representavam uma expressiva proporção das professoras do quadro do Estado. As freiras beneditinas, de origem alemã, mantinham em Olinda a Academia Santa Gertrudes, um renomado educandário com um Curso Normal, cujo nível era praticamente equivalente ao da Escola Normal Oficial, onde o ideário beneditino de ordem e perfeição era vivido intensamente e introjetado nas alunas, a ponto de se tornar uma característica comum às ex-alunas daquele colégio.

mos como indicadores da eficiência da professora perante a inspetora.*

III. TESTES PEDAGÓGICOS

Com o advento do Estado Novo, referido por muitas das professoras como Estado Forte, grandes mudanças ocorreram no panorama educacional do Estado.

Como conseqüência da ferrenha repulsa, do então Interventor Agamenon Magalhães, pelos princípios e métodos da Escola Nova, foram mudados os ocupantes de maioria dos postos de direção do sistema escolar e desencorajadas as práticas que vinham da Escola Nova.

No que toca à verificação do rendimento escolar, não houve grandes modificações na sistemática de realização das provas finais como o critério decisivo para a aprovação ou re-provação de alunos.

Há, porém na literatura da época, e, refletido na tala das professoras, um certo aprofundamento na área das medidas educacionais e dos testes psicológicos.

Os termos **testar**, **medir** e **avaliar** aparecem com muita freqüência na fala das professoras com definição categórica e um tanto simplista: **testar**, como verificar algo por meio de situações previamente arranjadas; **medir**, como comparar algo com unidades padronizadas e **avaliar**, como julgar a qualidade e a quantidade do trabalho.

O tema **verificação do rendimento escolar** passa a ocupar um crescente espaço, em nível nacional, na preocupação dos educadores, chegando a se constituir como um tema especial do 8.º Congresso Brasileiro de Educação, em Goiânia, 1942.

Na literatura educacional, o referido tema recebe conotação ora apologética, ora polêmica, ora, mesmo de apoio reticente.

Uma citação encontrada em uma velha apostila, sem referência ao seu autor, assim se posiciona em relação ao rendimento escolar:

* Em Pernambuco, até 1928, não existia qualquer órgão coordenador do magistério. A partir de então, com a criação da Diretoria Técnica de Educação, esse órgão coordenador passou a exercer rígido controle sobre as atividades dos professores da rede oficial e a estimular o alto nível de desempenho.

É dever de **consciência** do professor o julgar, estimar, valorar e hierarquizar o aproveitamento de seus alunos. Um ensino em que o mestre não explore constantemente os resultados, as conseqüências, as derivações próximas e distantes de seus ensinamentos, não tarda em inutilizar-se na rotina entre mecanizações fatigantes e estéreis.

O mestre precisa utilizar um sistema periódico de medição do rendimento escolar, ou uma técnica de diagnóstico, que lhe permita apurar as deficiências, ou pontos fracos de seus alunos, as dificuldades em determinados aspectos da aprendizagem, a eficiência ou deficiência dos seus métodos de avaliação e prognóstico dos exames, desde que reúnam condições de objetividade, validade e fidedignidade.

De acordo com LOURENÇO FILHO (1945).

As provas escritas, comumente aplicadas em nossas escolas, são de composição inteiramente arbitrária e julgamento subjetivo. Isto é, julgamento que se torna variável de mestre para mestre. **Testes pedagógicos** ou de escolaridade, enfim as provas compostas com o material previamente aferido, perfeitamente conhecido em seu teor da fidedignidade e objetividade. Conjuntos desses testes, preparados segundo a variação crescente dos objetivos da aprendizagem, constituem, por fim, escalas pedagógicas.

E adiante:

... Da proposição de questões pessoais do mestre, do diretor, do inspetor, teremos subido à indagação cautelosa da atividade dos alunos e da dos próprios mestres.

Da avaliação grosseira, teremos chegado à medida.

... Sim, os exames são necessários. Necessária, também é a reforma dos processos de que se utilizam, para que possam preencher os seus verdadeiros fins.

Armando Hidelbrand (1945), ao se posicionar contra os exames, em um artigo cujo título: **São necessários os exames escolares** sugere divergência em relação ao ponto de vista de Lourenço Filho, reitera-o quando afirma:

Achamos que não são necessários, se continuarem a ser provas, escritas ou orais, organizadas ao sabor do momento e corrigidas segundo o bom ou mau humor dos mestres; se continuarem a ser exposições decoradas de pontos sorteados, ou respostas a perguntas de algibeira.

E adiante:

Há, no entanto, motivo mais forte para se condenarem os exames do tipo geralmente existente. É que os mestres, freqüentemente esquecidos dos verdadeiros objetivos do ensino que ministram, e, interessados na aprovação do maior número de alunos, passam a preparar a classe para os exames, os quais se transformam, assim de meios que são, em fins da atividade de professor e aluno.

... se os exames se apresentam como medida única, e na base de provas não objetivas, devem ser corrigidos por outros elementos de julgamento com que se compensem os erros prováveis.

A superação da ideologia que havia preconizado o **exame** e sustentado, durante muitas décadas, o seu mérito para a verificação do rendimento escolar mostra-se também abalada, em Pernambuco.

As professoras entrevistadas falam de uma época em que se enfatizou muito a importância de acompanhar o desenvolvimento do aluno, durante todo o ano, e, não, julgá-lo apenas pelas provas, da necessidade de mudar o estilo das provas e dos riscos de cometer injustiças.

A época referida pelas entrevistadas parece ser 1942, a julgar pela presença de artigos, dentro da mesma temática na Revista de Educação, editada pela então Secretaria do Interior e Justiça (responsável pela Educação no Estado), naquele ano.

Em um deles: **Rendimento do trabalho escolar, O problema das medidas**, FEIJÓ (1942) a autora, Inspetora Escolar

Débora Feijó, analisa os fatores que influem no rendimento escolar.

A autora considera o desempenho do aluno como o resultado da interação entre a ESCOLA e o ALUNO.

A ESCOLA é compreendida como o que modernamente seria referido como **contexto escolar**: ambiente físico, material e a atuação da professora.

Haja prédio cercado de alpendres ou varandas; salas cortadas de janelas e de portas, por onde entrem o ar e a luz; pintura de acordo com a estética e a acomodação visual; móveis simples, sólidos e cômodos, em distância tal uns dos outros, que permita a passagem livre dos alunos; jogos educativos e recreativos, de acordo com as diversas matérias ensinadas, projeções luminosas e rádios, esclarecedores das lições explicadas; merenda suculenta; recreio alegre; excursões instrutivas e, acima de tudo isso, a professora dedicada, jovial, atenciosa, vestida sem luxo, mas com asseio e elegância — e não haverá receio de a criança desertar da escola.

E adiante:

A ilustração das aulas por meio de cartazes, maquetes e gravuras, lembradas acima, traduzindo tudo o que se tem feito até hoje de melhor e mais compreensivo, a respeito de instrução; a reprodução de fábulas, lendas, e histórias da Pátria e do mundo, de que a criança possa tirar conclusões lógicas e proveitosas, eis o de que pode o professor utilizar para obter dos seus discípulos o máximo de adiantamento com o mínimo esforço e sacrifício.

Em relação ao ALUNO destaca:

- a) os efeitos da superlotação das salas de aula e da falta de homogeneidade das turmas da escola pública, sobretudo nas áreas mais pobres da cidade;
- b) as condições psicossociais das crianças que predominam na escola pública;

- c) fatores de ordem pedagógica, tais como o efeito das constantes mudanças introduzidas nos métodos e processos de ensino, e a falta de assiduidade, gosto e vocação de uma grande quantidade de professor primário.

Aborda ainda o problema das medidas pedagógicas, defendendo o uso de **testes de inteligência** como um meio para organizar as classes de maneira homogênea.

Dois outros artigos da mesma época, de DUTRA (1942) e COSTA (1942) sugerem a utilização do **caderno de classe** como um dos critérios de verificação do rendimento escolar.

IV. O CONTROLE CENTRALIZADO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Durante a década dos quarenta, evoluem em Pernambuco as tendências para submeter a verificação do rendimento escolar a um controle único, como havia sido preconizado nas conclusões do 8.º Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, aliás, em consonância com a Lei Orgânica do Ensino Primário, no seu art. 20, cap. III, que diz "É recomendada a adoção de critérios e processos que assegurem a objetividade na verificação do rendimento escolar".

Já em 1946, a professora Isnar Cabral de Moura, do Departamento de Educação, passou a dirigir os seus interesses para os problemas de Verificação do Rendimento Escolar e realizar a primeira pesquisa sobre o assunto, em Pernambuco.

Em 1947, a referida professora foi indicada para um curso de 8 meses no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP sobre testes e medidas em Educação.

Ao retornar do seu curso, a Profa. Isnar reuniu um pequeno grupo de professoras, recrutadas entre docentes e professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento, iniciando, com elas, as atividades do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar.

O funcionamento do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar pode ser assim sumariado, a partir dos dados obtidos na entrevista com a Profa. Isnar de Moura:

- 1) O principal objetivo do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar era centralizar todos os assuntos referentes à verificação da aprendizagem em todo o estado de Pernambuco, num total de 1489 cadeiras.
- 2) Para realizar os seus objetivos, o Serviço de Verificação do Rendimento Escolar reuniu as atividades de: planejamento (ou organização); manejo e realização; correção; e julgamento de testes e medidas para todo o estado de Pernambuco;
 - O planejamento (ou organização) compreendia a determinação clara dos objetivos de ensino que deveriam ser verificados pelos testes: consulta aos programas, discussão e escolha dos pontos básicos, seleção de tipos e elaboração de questões.
 - O manejo (ou realização) tinha como base a experimentação, a classificação das questões e a construção definitiva da prova, com as respectivas instruções gerais e especiais de aplicação, e correção e apuração incluindo a **chave** com as respostas. Anualmente uma grande prova era aplicada sobre uma mostra representativa da coletividade, incluindo escolas de bairros de todos os tipos sociais e fisiográficos, sujeitando-se cada questão ao tratamento estatístico que lhe viesse a conferir um grau de dificuldades classificado segundo a tabela do Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal. O fichário de questões escalonadas chegou a perfazer um total de 1979 para a 1a., 2a., 3a., 4a. e 5a. séries. Tais questões tiveram 977.500 aplicações em provas experimentais.

O Serviço de Verificação do Rendimento Escolar atendia, além das escolas da rede oficial, escolas da rede municipal e da rede particular, sendo que as municipais e as particulares, por solicitação da Prefeitura ou da direção das próprias.

Para a realização das provas, o Serviço de Verificação do Rendimento Escolar preparava os testes, reunidos em um caderno padronizado; empacotava os mesmos, segundo a ordem de Inspeção, Município, Distrito, Escola e classe e enviava para cada Inspetor Escolar o conjunto dos pacotes para todas as classes de sua região. Assegurava, ainda, o Serviço de Verificação do Rendimento Escolar o rodízio das professoras para que nenhuma pro-

fessora aplicasse testes nas respectivas classes.

A correção das provas era feita de acordo com uma chave-de-correção. Os resultados assim obtidos eram então tratados estatisticamente, produzindo-se assim uma curva na qual consideravam-se normais os indivíduos cujo resultado estivesse compreendido entre os valores da média mais ou menos um desvio-padrão. Nas curvas significativamente assimétricas, recorria-se ao percentual correspondente à área da normalidade (15,87 e 84,13).

O mérito do trabalho do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar não se restringe à relativização dos resultados obtidos, mas à minuciosa análise dos resultados dos testes, de questão em questão, de modo a tornar possível o acompanhamento do desempenho tanto dos alunos, como das Escolas, como do próprio Serviço.

Apesar porém do nível de aprofundamento e pesquisa sistemática do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar, não havia total segurança de que fatores de ordem subjetiva deixassem de interferir na avaliação do desempenho de alunos, pois cabia às professoras de classe a decisão quanto aos alunos que estavam aptos à promoção e que, portanto **poderiam** ser submetidos ao teste de padronização, para decisão final quanto à promoção e à nota de aprovação.

O Serviço de Verificação do Rendimento Escolar, em nenhum momento, contou com o apoio das bases da então Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco e entrou em decadência quando lhe faltou o apoio, que antes lhe havia proporcionado o Secretário. Assim, as ações do Serviço foram paulatinamente esvaziadas, até que o referido serviço inteiro se esfacelasse, nas sucessivas reformas da Secretaria de Educação, acabando o controle centralizado da verificação do rendimento escolar.

Nos anos subseqüentes, vários fatores, conjuminados, tornaram o processo de verificação do rendimento escolar em Pernambuco mais vulnerável à crítica quanto à fidedignidade, realidade e objetividade. Dentre tais fatores, convém destacar:

- 1) A multiplicação de programas ditos de aperfeiçoamento que selecionavam professores os mais bem qualificados da rede estadual para cursos ou estágios no Brasil, e no exterior, que, em geral, afastavam aqueles professores,

para sempre, da sala de aula; de um modo geral, os professores assim “aperfeiçoados” eram absorvidos em funções técnicas na Secretaria de Educação. Na qualidade de **técnicos** da Secretaria de Educação conduziam, por sua vez, programas de treinamento, nas áreas em que se haviam especializado.

Tal como os programas de especialização por elas frequentados, os programas locais de treinamento, que as professoras especializadas ministravam, eram marcadamente voltados para os aspectos metodológicos, em detrimento do conteúdo da escola primária.

A apologia das **medidas** educacionais passa a ser uma constante no discurso educacional, sem, porém, a devida profundidade.* O resultado é que as professoras assim treinadas passaram a dispor de um instrumental que, na maioria das vezes, elas não estavam aptas a utilizar.

A falta de domínio das técnicas de elaboração de testes pedagógicos, aliada à possível incompatibilidade entre tal forma de aferição do rendimento escolar e o direcionamento pedagógico dos currículos e programas, levando a que os testes se tornassem verdadeiras “armadilhas” para o aluno.

- 2) A massificação do Ensino Normal e do magistério, criando uma situação em que as professoras em exercício não dispunham de conhecimentos que lhes suprissem as lacunas de sua formação.
- 3) A massificação da clientela da Escola Pública e os problemas — sobejamente discutidos — a que o referido fenômeno deu origem.
- 4) A introdução da promoção automática que gerou, a longo prazo, por um lado, o critério informal de “reprovação automática” de 20% dos alunos.

As mudanças e reformas de ensino introduziram modificações na sistemática de avaliação de desempenho do aluno; conselhos de classe, fixação de número mínimo de **notas** (de provas, trabalhos, participação, etc.), para o cálculo da

* O tratamento da matéria foi observado em antigas apostilas a que tivemos acesso.

média em cada unidade e outras determinações semelhantes. Todavia, o **instrumento** de verificação da aprendizagem, a **prova** propriamente dita continua a depender do professor. Não está, porém, nos objetivos da pesquisa relatada o estudo da situação atual da avaliação do rendimento escolar.

CONCLUSÃO

Os resultados sumarizados neste documento mostram que a verificação do rendimento escolar do passado, do mesmo modo que os processos utilizados no presente, está longe da possibilidade de representar a aprendizagem que a criança conseguiu..

Mostram, por outro lado que, ao longo do tempo, os processos de avaliação terminam por se submeter a uma prova escrita que tem, na maioria das vezes, o peso maior no julgamento do desempenho do aluno.

E, ainda, que não havia a necessária compatibilidade entre os procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula e aqueles de verificação da aprendizagem; assim é que conteúdos desenvolvidos pelos métodos de projetos e centros de interesse eram avaliados através de testes baseados em conceitos teóricos; e, testes, supostamente objetivos, baseados em discriminações e generalizações que não haviam sido praticadas, eram utilizados para aferir a aprendizagem de conteúdos dados de forma discursiva.

Aparentemente a dissociação entre a metodologia de ensino e os processos de aferição do rendimento escolar continua sendo um problema, tão agudo no momento atual, como o foi no passado, merecendo, por isso, mais pesquisa do que se vem fazendo na área.

Entre os possíveis temas a pesquisar, fica a sugestão dos seguintes: **Tipos de planejamento pedagógico e respectivas diretrizes de avaliação do rendimento do aluno. Recursos pedagógicos e práticas de avaliação de domínio, de conteúdo, avaliação do comportamento "estudar" e avaliação do rendimento escolar; Avaliação do rendimento escolar em classes com vários professores.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **O problema educacional e a nova constituição.** São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1934.

2. BACKHEUSER, Everardo. **Manual de Pedagogia Moderna (teoria e prática) para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação**. Rio de Janeiro, Globo, 1928.
3. BAERS, João. **Olinda conquistada**. São Paulo, IBRASA, 1978.
4. BANDEIRA DE MELO, D. Pedro. **Pedagogia Beneditina, Reverbero, Olinda, PE**. 1940.
5. BASTOS, Humberto. A educação no após guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1.1. 1944.
6. BELLO, Ruy de Ayres. **Pequena História da Educação**. 9a. ed. Ed. do Brasil, 1974.
7. _____ . **Memórias de um Professor**. Recife, Ed. da APL, 1982.
8. BITTENCOURT, Raul. **Perspectiva Histórica dos Ideais da Educação no Brasil**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. VII, 20 — 1948.
9. BRANDÃO, Teixeira. **Educação Nacional no Regime Republicano**. Imprensa Nacional, 1907.
10. CALÓGERAS, João Pandiá. **Formação Histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1941.
11. CAVALCANTI, Zaida Maria Costa. **Memória da Educação em Pernambuco**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco. 1984 (mimeo).
12. _____ . **História da Arte Educação em Pernambuco: 50 anos de ação governamental na promoção da Educação Artística na Escola Pública**. (Nota prévia.) Recife, 1985 (mimeo).
13. _____ . **DEC: A biografia de uma instituição cinquentenária**. Recife, Secretaria de Educação, 1986.
14. CHAIA, Josefina. **A educação brasileira: índice Sistemático da Legislação**. Marília — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. 1963.

15. COSTA, Aureolinda Mena. Critério que deve presidir o julgamento dos cadernos escolares. **Revista de Educação**. Recife, Secretaria do Interior e Justiça, 1942.
16. DUTRA, Celeste. Critério que deve presidir a organização e a confecção dos cadernos escolares. **Revista de Educação**. Recife, Secretaria do Interior e Justiça, Recife, 1942.
17. FEIJÓ, Débora. Rendimento do trabalho escolar. O problema das medidas. **Revista de Educação**. Recife, Secretaria do Interior e Justiça, 1942.
18. FRANCA, Alípio. **Metodologia e Didactica da Escola Nova**. 4a. Edição, Bahia, Oficinas Gráficas d'A Luna, 1933.
19. FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro. Agir, 1952.
20. —————. **O ensino religioso e o ensino leigo; aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos**. Rio de Janeiro, Schmidt Editor, 1931.
21. FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da Família Brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro. José Olympio, 1933.
22. —————. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1936.
23. —————. **Tempo Morto e Outros Tempos**, trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
24. HAIDAR, Maria de Lourdes M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo, Ed. USP/Editorial Grijalgo Ltda., 1972.
25. JUREMA, Merval. **Pequena Coletânea da Legislação do Ensino**. (s.d.e.)
26. KELLY, Celso. A educação e o após-guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Ano III, 7, Jan. 45.

27. LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro (s.d.e.).
28. LINS DO REGO, José — **Doidinho**. Rio de Janeiro, Ariel, 1933.
29. MOACYR, Primitivo. **A Instrução e a República**. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. 1941-1944.
30. MONTENEGRO, Olívio. **Memórias do Ginásio Pernambucano**. Recife, Assembléia Legislativa de Pernambuco, 1943.
31. NESTOR, Odilon. **A Faculdade de Direito do Recife, traços de sua história**. 2a. ed. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, s.d.
32. OLIVEIRA, Waldemar. **Mundo Submerso**. Recife, Imprensa Oficial, 1968.
33. RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **Introdução à História da Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
34. ROWER, Basílio OFM. **Os estudos na província franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, nos séculos XVII e XVIII**. Petrópolis, Vozes, 1954.
35. SETTE, Mário. **Arruar. História Pitoresca do Recife Antigo**. Recife, Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1980.
36. VASCONCELOS, Itamar. **A selva: um internato na década de 30**. Recife, Ed. Universidade Federal de Pernambuco, 1979.
37. VALENTE, Valdemar. **Ulisses Pernambucano: Renovador do Ensino em Pernambuco**. Recife, Secretaria de Educação e Cultura, 1955 (Caderno, 12).
38. WILLEKE, Venâncio. **Franciscanos na História do Brasil**. Petrópolis. Vozes, 1977.

