

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E POLÍTICAS

DILMAR KISTEMACHER

AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS/INEP (1944-1964)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti

São Leopoldo/RS
2010

DILMAR KISTEMACHER

AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS/INEP (1944-1964)

MESTRADO: Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Berenice Corsetti.

UNISINOS

2010

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a.dr^a. Berenice Corsetti - Unisinos - Orientadora

Prof^a.dr^a. Flávia Obino Corrêa Werle - Unisinos

Prof^a.dr^a. Maria Helena Câmara Bastos – PUC/RS

AGRADEÇO

A Capes, pela bolsa parcial, que viabilizou a realização desta pesquisa;
Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, em especial à Linha de Pesquisa I: Educação, História e Políticas;
À Equipe da Secretaria Compartilhada de Pesquisa e Pós-Graduação - Ciências Humanas - Unisinos, Márcia, Loinir, Saionara, Maristela, Dinorá, Janaina e Nirse;
Aos Grupos de Pesquisa, “Gestão democrática e qualidade da educação básica” e “O impacto das orientações dos organismos internacionais na avaliação da educação básica brasileira: qualidade e controle nos sistemas de ensino do Rio Grande do Sul”, coordenados respectivamente por Flávia Werle e Berenice Corsetti;
À Equipe de Pesquisa: Márcia Cristina, Lenon e Cristiano, pela parceria;
À Berenice, pelo exemplo ético e político como educadora, pela defesa da educação pública de qualidade, pela orientação e carinho para concluir mais esta etapa;
À Banca de Qualificação, que o foi por excelência, Berenice, Flávia e Maria Helena;
Ao Acervo de Obras Raras da Biblioteca da Unisinos, na pessoa da Susana;
À “Tchurma” de mestrado de 2008, por compartilhar sonhos e dores na educação;
À Sandra, pela parceria no trabalho educacional e apoio na reta final da pesquisa;
Aos amigos e amigas, Márcia Fernanda, BG, Júlia Guerra, Nara, Asta, Marly, Kiki, Vanessa, Laci e Paulo, por partilhar a vida e utopias;
Aos colegas do Projovem de São Leopoldo, Claudia, Clóris, Cristianderson, Rodrigo, Carin, Faby e Rosana, pela parceria no trabalho educacional;
À Maristela pela acolhida e aconchego do lar;
Ao Ari e Ilsa, pela familiaridade construída, pelo carinho e apoio;
Aos meus pais, Gustavo e Elvira, pelo amor, pela confiança em mim depositada, pela ajuda e por terem me ensinado o valor da educação;
À minha irmã Lídia, às minhas sobrinhas Rebeca e Talita e ao Pedro, que mesmo de longe, estiveram sempre apoiando as minhas escolhas;
Ao Allan, pelo amor, companheirismo e por acreditar em mim.

RESUMO

A pesquisa analisa a avaliação e a qualidade da educação a partir de artigos que foram publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). O recorte temporal da investigação abrangeu o período que se estende de 1944, ano de fundação da Revista, até o ano de 1964, momento da ruptura política no Brasil com o golpe civil-militar. A investigação compreendeu, portanto, o período denominado pela historiografia de “experiência democrática”, e/ou de “populismo”. A Revista foi criada como órgão de divulgação de pesquisas pedagógicas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O estudo analisou o processo social e histórico de construção dos princípios pedagógicos para a educação, especialmente, no que se referiu às dimensões da avaliação e da qualidade do ensino. Constatou-se que a escola, enquanto instituição sistemática e moderna deveria trabalhar para atingir, de modo eficiente, seus fins e objetivos. Verificamos que o rendimento escolar era não só um desejo, mas um princípio estabelecido para a escola. Caso ela não apresentasse eficientemente os resultados considerados adequados, era preciso realizar intervenções políticas e pedagógicas, a fim de corrigir as falhas no sistema de ensino. O diagnóstico dos problemas educacionais seria verificável, de modo eficaz, mediante a adoção de exames precisos e cientificamente objetivos. Assim, a pesquisa evidenciou que os artigos difundiram um conjunto de crenças e valores que contribuíram para afirmar uma concepção educacional calcada no modelo de uma sociedade capitalista, moderna e democrática, nos limites que o próprio contexto histórico apresentou.

Palavras-chave: História da Educação; Política Educacional; RBEP; Avaliação da Educação; Qualidade do Ensino.

ABSTRACT

The research analyses the evaluation and the education quality from the articles that were published in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). The time frame of the investigation covered the period that goes from 1944, year of the magazine's foundation, to 1964, moment of the political rupture in Brazil with the civil-military coup. The investigation worked with, therefore, the so-called by historiography "democratic experience", and/or "populism". The Magazine was created as a publicizing means for the pedagogical researches developed by the Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. The study analyzed the social and historical construction process of the pedagogical principles for education, especially, in what it referred to the dimensions of evaluation and teaching quality. It became clear that the school, as a systematic and modern institution should work to reach, efficiently, its ends and goals. We noted that the educational efficiency was not only a desire, but a principle established for the school. In case it didn't present efficiently the results considered adequate, it was necessary to carry out political and pedagogical interventions, in order to correct the flaws of the teaching system. The diagnosis of the educational problems would be verifiable, in an efficient way, through the use of precise and scientifically objective exams. Thus, the research showed that the articles spread a body of beliefs and values that contributed to affirm an educational understanding grounded on the model of a capitalist, modern and democratic society, on the limits that the historical context itself presented.

Key-words: History of Education; Educational Policy; RBEP; Education al Avaluation; Quality of Education.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	9
LISTA DE TABELAS.....	10
INTRODUÇÃO	11
1 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	17
1.1 Revisão de literatura e delimitação da pesquisa	21
1.2 Imprensa pedagógica: a RBEP como fonte de pesquisa	24
1.3 Texto & contexto: a construção de sentidos.....	28
2 CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO: O PERÍODO DE 1944 A 1964.....	36
2.1 A sociedade e o projeto nacional-desenvolvimentista.....	39
2.2 Cenário sóciopolítico: a educação nacional em cena	60
2.2.1 As Reformas do ensino e o ideário desenvolvimentista	67
3 A RBEP E A FORMAÇÃO DE UMA MENTALIDADE PEDAGÓGICA.....	73
3.1 INEP - o lugar institucional da RBEP	74
3.1.1 O INEP e as publicações pedagógicas	79
3.2 A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	81
3.3 A Revista e colaboradores	87
3.3.1 Lourenço Filho	89
3.3.2 Armando Hildebrand	90
3.3.3 Margaret Hall.....	90
3.3.4 Iza Goulart Macedo.....	90
3.3.5 Lúcia Marques Pinheiro	91
3.3.6 H. Martin Wilson.....	91
3.3.7 Almeida Júnior	91
3.3.8 W. D. Wall	91
3.3.9 Leônidas Hegenberg.....	91
4 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA RBEP	92
4.1 Os artigos e as perspectivas político-pedagógicas	103

4.2 Sínteses integradoras: princípios e sentidos.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159

LISTA DE SIGLAS

CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais;
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe;
CRPE	Centro Regional de Pesquisas Educacionais;
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público;
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda;
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação;
PSD	Partido Social Democrático;
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro;
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos;
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;
UDN	União Democrática Nacional;
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE TABELAS

Tabela I Artigos Publicados. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Seção: “ideias e Debates”, no período de 1944 a 1964, p. 94;

Tabela II Artigos sobre “Avaliação e Qualidade da Educação”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Seção: “ideias e Debates”, no período de 1944 a 1964, p. 96;

Tabela III Artigos Analisados. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Seção: “ideias e Debates”, no período de 1944 a 1964, p. 100;

Tabela IV Autores dos Artigos Analisados. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Seção: “ideias e Debates”, no período de 1944 a 1964, p. 101.

INTRODUÇÃO

A escola expressa um princípio pedagógico que se orienta a partir de uma concepção de sociedade e de humanidade. Ela tem, entre outros objetivos, a finalidade de preparar o homem para a vida em sociedade, aperfeiçoá-lo para exercer atividades econômicas, políticas, sociais e, ainda, na transmissão de valores culturais, historicamente construídos. Segundo Freitag (1986) a educação escolar é um fator fundamental e característico da sociedade moderna.

Na contemporaneidade, o interesse pela educação, ganhou destaque nas ações do Estado, através das políticas educacionais. Esse interesse pode ser observado no processo complexo e dinâmico de desenvolvimento político, social, econômico e cultural da sociedade, e ele se reflete nas múltiplas dimensões da educação, entre elas, destacamos a avaliação e a qualidade do ensino.

O interesse pela qualidade da educação, aplicado ao rendimento escolar dos alunos nos diferentes níveis de ensino, especialmente da rede pública, se insere no contexto das mudanças políticas e socioculturais experimentadas no Brasil desde a República Velha. Tais mudanças influenciaram tanto as políticas públicas, quanto a compreensão acerca das concepções sobre a qualidade do ensino e, portanto, dos processos de avaliação do sistema educacional brasileiro. Elas, contudo, ganharam maior destaque na atualidade, no contexto das políticas educacionais, via sistemas de avaliação de larga escala, implementados para os diferentes níveis de ensino.

Proporcionar uma educação que desenvolva competências e habilidades necessárias à vida em sociedade tem sido um discurso recorrente no campo educacional, tanto em âmbito nacional quanto internacional, notadamente como avanço da internacionalização do capital. Nesta direção, a avaliação é tomada como um dos instrumentos que podem afiançar uma educação de qualidade e ainda, garantir o pleno desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da cidadania. Ressalta-se que neste trabalho não foi analisada a política de avaliação educacional vigente no Brasil. Interessa, aqui, compreender historicamente os princípios e os conceitos construídos sobre a avaliação e qualidade da educação, no período de 1944 a 1964, apregoados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP.

A pesquisa sobre avaliação e qualidade educacional tomou como fonte primordial artigos que foram publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A Revista foi fundada na década de 1940, junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e este, por sua vez, vinculado ao Ministério da Educação. O recorte temporal da investigação compreende, então, o período que se estende de 1944, ano de fundação do periódico, até o ano de 1964, momento da ruptura política no Brasil, quando da deflagração do golpe civil-militar, ou seja, a investigação compreende o período denominado pela historiografia de “experiência democrática”, e/ou de “populismo”¹. Este contexto foi marcado por mudanças políticas, sociais e culturais e evidenciou contradições sociais arraigadas na sociedade brasileira.

A opção por estudar a temática, no período mencionado, parte do reconhecimento de que os princípios educacionais são criados e recriados conforme a conjuntura política e o contexto sociohistórico em que eles foram produzidos e socializados. Portanto, são emissários de valores e concepções de determinados setores da sociedade. Franco (2007) enfatiza que “[...] torna-se indispensável

¹ Registramos aqui que não há consenso na historiografia brasileira quanto a denominação do período que se estende de 1945 a 1964, ora denominado de “Experiência Democrática”, ora de “Período Populista”, o que evidencia diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre o período.

considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens [...] está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores” (p. 19). Parte-se, dessa forma, do pressuposto de que determinados princípios e valores podem ser afiançados através de sua socialização.

As concepções sobre a educação escolar são o resultado de um conjunto complexo de valores e interesses sociais. Elas são culturalmente elaboradas e difundidas na e pela sociedade numa determinada conjuntura, portanto históricas. A partir da análise dos artigos publicados pela RBEP, podemos realizar inferências acerca dos princípios e dos valores que orientaram os discursos sobre a educação escolar no contexto sociohistórico de sua produção e socialização.

A investigação, deste modo, tem como objeto de interesse a análise dos conceitos sobre a avaliação e a qualidade da educação expressos pelos artigos publicados pela RBEP, conquanto a revista tenha sido tomada como produto de um contexto social mais amplo, ou ainda, estudada à luz da conjuntura social e histórica em que se encontrava inserida. A análise destas categorias compreende a relação existente entre o texto e o contexto de sua produção. Ludke (1986) afirma que “[...] Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (p. 5).

A contextualização histórica tem como objetivo evitar anacronismos e simplificações generalizantes, no entanto não isola o objeto investigado do momento histórico mais amplo em que ele está imerso. De modo geral, parte-se da premissa de que a historiografia estuda a humanidade e as suas ações no tempo e no espaço, ou seja, num contexto delimitado no tempo e no espaço. Ao se referir ao campo do conhecimento historiográfico, Delgado (2003) argumenta que,

A história é um processo em construção permanente. Processo marcado por temporalidades e delimitações espaciais. Processo construído por sujeitos individuais e sujeitos coletivos. Dinâmica complexa, que envolve ideologias, cultura, vida privada, ações

públicas, representações, imaginários, lutas, reações, resistências, valores, instituições, entre múltiplas variáveis que constituem a complexa rede da inserção do homem na vida em comunidade através do tempo” (p. 129)

Nesta direção, o estudo histórico investiga os sujeitos, sejam eles individuais, ou coletivos, num determinado contexto. Esses sujeitos, por sua vez, são portadores de ideologias, culturas, representações e, ainda, construtores de imaginários, via difusão de valores e crenças de seu momento histórico. Assim, os artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos são tomados como discursos de um “sujeito coletivo”, situados em seu contexto de produção.

Ademais, os sistemas simbólicos, produzidos por uma dada organização social, tornam-se elementos constitutivos de uma conjuntura social. Em suma, o resultado esperado dessa complexa estrutura simbólica é o estabelecimento de um consenso ou de uma coesão social, que dê estabilidade ao tecido social. Neste sentido, Backzo (1985) afirma que,

A influência dos imaginários sociais sobre as mentalidades depende em larga medida da difusão destes e, por conseguinte, dos meios que asseguram tal difusão. Para garantir a dominação simbólica, é de importância capital o controlo destes meios, que correspondem a outros tantos instrumentos de persuasão, pressão e inculcação de valores e crenças. É assim que qualquer poder procura desempenhar um papel privilegiado na emissão dos discursos que veiculam os imaginários sociais, do mesmo modo que tenta conservar um certo controlo sobre os seus circuitos de difusão (p. 313).

A proeminência da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos para o campo educacional, abalizado pelo lugar institucional ocupado pelo INEP no cenário político brasileiro, certamente oportunizou a penetração de sistemas simbólicos junto à comunidade escolar em âmbito nacional e, certamente, no que concerne às políticas educacionais. Portanto, a escolha pela Revista, como fonte para a realização da pesquisa, se explica, em primeiro plano, pela relação com o objeto e os objetivos de investigação, e, em segundo lugar, pelo lugar institucional e social que a Revista ocupou no cenário político educacional, desde a sua fundação, junto ao Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Outro fator, não menos importante, foi a possibilidade de acesso e consulta ao acervo da Revista junto ao Acervo de Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Apesar dos limites em dimensionar a influência, ou mesmo em conjecturar que esta tenha sido homogênea, junto aos diversos espaços educacionais, podemos inferir que a Revista contribuiu seja na consolidação de um ideário educacional, seja na construção de sentidos e de representações sociais sobre a educação e as suas funções na sociedade. Nesta direção, Rothen (2008) afirma que ela,

[...] foi tribuna utilizada para a defesa da escola pública e dos ideais dos intelectuais vinculados a Anísio Teixeira. É interessante ressaltar que até, 1983, a Revista publicava apenas artigos solicitados, o que evidencia a proposta de seus editores em exercer a liderança moral e intelectual em relação à educação (p. 19).

Certamente, além da defesa da escola pública e dos ideais de determinados intelectuais, pode-se destacar que a RBEP contribuiu, desde a sua fundação, não só para o desenvolvimento do campo pedagógico no Brasil, mas, também, para a construção de políticas educacionais. O registro realizado por Rothen quanto à linha editorial e a liderança moral e intelectual exercida pelo periódico e seus colaboradores corrobora a posição aqui adotada, ou seja, a influência da RBEP no cenário político educacional. Isso fica expresso, tanto pela linha editorial da Revista, ou seja, eram publicados somente artigos encomendados, não havia, até o governo militar, um conselho editorial, quanto pela proeminência política do periódico, como órgão oficial² do Estado.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro, “Avaliação e qualidade da educação escolar” apresenta um quadro mais amplo no qual se insere

² O caráter oficial da RBEP é sustentado a partir do pronunciamento de Gustavo Capanema, Ministro da Educação, por ocasião da “Apresentação” do primeiro número da Revista. No capítulo III apresentamos o discurso do ministro na íntegra.

o objeto da pesquisa, a saber, a avaliação e a qualidade da educação brasileira. Neste, apresentamos a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como fonte principal da investigação, bem como a metodologia adotada para a análise dos artigos que compõem o corpus para o estudo.

O segundo, “Contexto sociohistórico: o período de 1944 a 1964”, versa sobre o contexto sociohistórico em que se situa o objeto de pesquisa. Ele apresenta uma contextualização histórica sobre a conjuntura social de desenvolvimento do projeto nacional-desenvolvimentista pensado para a nação brasileira. Registra, ainda, as medidas políticas adotadas para a educação nacional e, as reformas do ensino que foram estabelecidas no período estudado.

O terceiro capítulo, “A RBEP e a formação de uma mentalidade pedagógica”, apresenta a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, como uma agência de produção e de divulgação de um pensamento educacional, bem como a instituição abalizadora, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira. E, ainda, a atuação dos intelectuais, colaboradores da Revista, no cenário político e educacional do país.

O quarto capítulo, “Avaliação e qualidade da educação na RBEP”, realiza uma análise sobre os princípios, valores, concepções e sentidos apregoados para a avaliação e a qualidade da educação brasileira, a partir dos artigos selecionados da Revista, no contexto de sua produção e divulgação, ou seja, o período que abrange os anos de 1944 a 1964. E, por fim algumas considerações sobre a pesquisa então realizada.

1 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A ideia de que sistemas de avaliação e de monitoramento como garantia de qualidade tem ganhado evidência no âmbito da administração pública. Registra-se aqui a implementação de sistemas de avaliação para as políticas sociais, entre eles o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB³. O número significativo de pesquisas científico-acadêmicas sobre os sistemas de avaliação educacional vigentes no país ratifica tal afirmação⁴.

A qualidade da educação, tida como uma estratégia para o processo de superação das desigualdades sociais, de promoção da democracia e da cidadania, tem sido um discurso recorrente por parte de sucessivos governos. Brandão (2003) salienta que a qualidade se apresentou para a educação escolar “[...] tal como sucedeu antes em outros domínios do conhecimento, a ‘qualidade’ e o ‘qualitativo’ começaram a ser pensados e postos em prática quando algumas mudanças importantes aconteceram na educação” (p. 89).

³ A avaliação educacional passou a ser uma política de Estado no contexto da redemocratização política brasileira. Neste sentido, o Saeb foi instituído como um sistema para avaliar o desempenho dos alunos e as condições pedagógicas e gerenciais do ensino. O Sistema parte de dois pressupostos: o rendimento dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado e que diferentes fatores “explicam” a qualidade do ensino, tais como: aspectos cognitivos, o perfil da gestão escolar, perfil dos docentes, das famílias e do próprio aluno.

⁴ Diversos trabalhos evidenciam o avanço da cultura de avaliação no campo da educação, dentre eles destacamos a obra de: BONAMINO, Alicia Catalano de; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. Caderno de pesquisas, PUC/RJ, n. 108, p. 101-132, novembro, 1999.

No Brasil, ao lado das reformas do Estado e das políticas públicas para os setores sociais, destaca-se que as mudanças ocorridas no campo educacional incorporaram, em certa medida, os valores do mundo do mercado, ou seja, as noções de eficácia, produtividade e racionalidade, como princípios para afiançar a melhoria da qualidade do ensino. A incorporação destas noções acabou por conferir à educação um caráter tecnicista e produtivista. Durante os anos de 1970 e 1980, os discursos sobre qualidade total⁵ influenciaram as políticas educacionais, tanto no âmbito da administração nacional, quanto da administração local, e promoveram a construção de novos padrões de qualidade para o sistema de ensino. Já na década de 1990, verificou-se a implementação de sistema de avaliação educacional de larga escala, tanto no Brasil como em outros países da América Latina.

A construção de diversos instrumentos para avaliar a educação básica, nas diferentes épocas, cuja finalidade era contribuir para a elaboração de políticas educacionais que superassem os problemas má qualidade do ensino, ficaram focalizadas ao campo da oferta e acesso à matrícula, em detrimento de políticas mais eficazes que promovessem o sucesso escolar.

A universalização do ensino, como uma política de Estado, não foi sinônimo de permanência e de êxito dos alunos, o que pode ser verificado ao longo da história da educação brasileira. Castro (1999) ressalta que: “o desafio atual do ensino fundamental não se situa mais termos de democratização do acesso e sim na oferta de um ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade” (p. 11). Segundo a autora, o atual Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem evidenciado a capacidade, por parte do sistema educacional, de dar atendimento aos alunos de 7 a 14 anos, respeitadas as diferenças regionais que apresentam quadros distintos. Afirma ela, ainda, que “o principal objetivo passa a ser a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos, ou seja, assegurar-lhe as condições de sucesso escolar” (id ibid).

⁵ Remetemos aqui ao artigo de FRANCO, Maria Laura P. Barbosa, Qualidade total na formação profissional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: Inep, v. 76, n. 182/183, p. 117-138, 1995.

Na direção de qualificar a educação, ao longo de sua história, foram estabelecidas diferentes políticas públicas que visaram à melhoria da qualidade do ensino ministrado no Brasil. Dentre elas destaca-se: a política de financiamento do sistema de ensino, as leis voltadas à publicação de obras didáticas, as reformas destinadas aos diferentes níveis de ensino, as mudanças curriculares, entre tantas outras medidas estabelecidas pelo poder público, até os dias atuais, como a instituição de sistemas de avaliação de larga escala (Freitas, 2002).

Na atualidade, com o intento de melhorar a qualidade da educação básica, o governo investiu em algumas frentes, tais como: o aperfeiçoamento metodológico do Saeb⁶, para subsidiar as políticas nos sistemas estaduais e municipais de ensino; a avaliação pedagógica das obras didáticas; a discussão, formulação e divulgação de referências e metas de qualidade por meio dos PNC's; a construção e a divulgação de referências para a formação docente; o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAR), entre outros⁷. Nesta direção, percebe-se que as políticas educacionais possibilitaram, em certa medida, uma forma de regulação sobre o sistema de ensino por parte do governo.

A ascensão da cultura de avaliação, no âmbito da educação, historicamente vem assimilando valores e padrões do mundo do mercado como possibilidade de garantir a qualidade da educação, o que acabou por desconsiderar algumas especificidades do campo educacional. Nesta direção, Sousa (2008) observa que:

[...] é usual a referência à intenção de se criar nos sistemas de ensino uma “cultura de avaliação”, conceito que, no entanto, não é explicitado ou discutido de modo a permitir uma apreensão clara do que vem significando tal expectativa. Mesmo a análise dos procedimentos utilizados na implementação da avaliação não fornece pistas que apóiem inferências nesse sentido (p. 694).

⁶ A partir do ano de 1995 o SAEB alcançou a cobertura nacional, ou seja, pela primeira vez, todas as unidades da Federação participaram dos levantamentos.

⁷ Maiores informações sobre estas medidas sugerimos consultar a análise realizada por Castro, 1999.

Adotamos aqui o conceito de cultura, de modo amplo, como o conjunto complexo de saberes e de práticas, abalizados por instituições e por crenças que determinam a vida de indivíduos e grupos sociais, herdados social e historicamente (Pérez Gómez, 2001). Portanto, estudamos a cultura de avaliação, como um produto situado no tempo e no espaço e que envolve uma gama de princípios e de valores, que por sua vez determinam padrões de qualidade para a educação em diferentes contextos e estes defendidos politicamente como instrumentos de superação do problema histórico do rendimento escolar.

A avaliação educacional está diretamente relacionada à sua articulação com outras políticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino ofertado, como por exemplo, a política de acesso e permanência. Contudo, estas políticas isoladas não conseguiram assegurar o êxito dos alunos e a qualidade educacional desejada. Ao lado delas é indispensável identificar os problemas tanto intra-escolares, quanto extra-escolares, a fim de superar o déficit escolar e, assim, implementar políticas que possam, na medida do possível, garantir padrões mínimos de qualidade.

A cultura de avaliação como instrumento para afiançar padrões de qualidade pode ser compreendida historicamente. Ela está intimamente relacionada à implementação de políticas que visavam garantir o acesso e a permanência dos alunos, com êxito, na rede escolar. O problema da evasão escolar é histórico, bem como as medidas de diagnóstico que se propuseram a superá-lo. A política de promoção automática, por exemplo, teve como propósito atenuar os altos índices de reprovação, retenção e de evasão escolar, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental. Estes problemas, por sua vez, eram diagnosticados de modo geral e necessitavam, conforme Bonamino & Franco (1999), de uma maior articulação política “tanto com visões pedagógicas capazes de interpretar as causas dos altos índices de repetência na série inicial, como propostas desenhadas para a superação do problema” (p. 106).

O estudo da política de avaliação vigente no Brasil tem revelado uma realidade contraditória e em mutação, que expõe a tensão entre: descentralização x

centralização, autonomia pedagógica e administrativa x sistema nacional de avaliação, autonomia pedagógica x prescrições curriculares. A descentralização e a avaliação são tidas como instrumentos para a superação dos problemas educacionais e capazes de promover a qualidade da educação brasileira.

Analisando as políticas de regulação em diferentes contextos, Dalila Oliveira (2005) concluiu que a regulação das políticas sociais é realizada por diferentes meios e instituições, e evidencia novas relações entre Estado & Sociedade, sendo a avaliação, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, uma das formas de regulação do setor educacional. A autora lembra que “a política educacional é muitas vezes tomada por política social compensatória” (p. 772).

1.1 Revisão de literatura e delimitação da pesquisa

A revisão bibliográfica envolveu dois movimentos. O primeiro compreendeu uma revisão de livros e artigos que versavam sobre as dimensões da avaliação e da qualidade da educação escolar. O segundo, por sua vez, abarcou o levantamento de pesquisas realizadas junto aos programas de pós-graduação em educação, stricto sensu, em âmbito nacional, tomando como palavras-chave: avaliação, qualidade e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, esta última centrada no recorte temporal que interessa à investigação. A pesquisa relativa à produção em nível de pós-graduação partiu da consulta ao Banco de Teses da Capes e das Instituições de Ensino que possuem programa de pós-graduação em educação.

Deste levantamento verificou-se que as pesquisas sobre a avaliação, bem como sobre a qualidade educacional, estão basicamente voltadas à contemporaneidade. Ou seja, analisam a atual política de avaliação de larga escala. Quanto à pesquisa historiográfica, verificou que ela é pequena e, quando se volta ao período deste estudo, não utiliza os artigos da Revista como fonte de pesquisa e de análise.

Assim, destacaram-se os seguintes trabalhos: de Andréia Maria Lopes Dantas, “Cônicas de uma reforma anunciada: uma análise da seção Debates da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de 1961-1962 e 1972-1973”. Mestrado, PUC: São Paulo, 1997; de Carlos Otávio Fuiza Moreira, “Anísio Teixeira: ciência, progresso e educação”. Mestrado, PUC: Rio de Janeiro, 1995; de José Carlos Rothen, “Funcionário Intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação”. Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba, 2004; de Virginia Sales Gebrin, “Psicologia e educação no Brasil: uma história pela Revista de Estudos Pedagógicos”. Mestrado, UFG: Goiânia, 1996; de Milena Colazingari da Silva, “conhecimento pedagógico e escola: um exame a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950-1971)”. Mestrado, USP: São Paulo, 2005; e de Katya Mitsuko Zuquim, “O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade do ensino”. Mestrado, PUC: São Paulo, 2005.

A partir da leitura dos resumos dos respectivos trabalhos, ficou evidente a distinção entre os objetivos desta pesquisa e os dos trabalhos mencionados acima. Quando os estudos se aproximam da temática, distancia-se por sua vez, seja do recorte temporal, seja da fonte escolhida, seja ainda, do problema escolhido para a investigação. Com base na leitura dos resumos e dos trabalhos realizados por Katya Mitsuko Zuquim e por Milena Colazingari da Silva, optou-se em ler o trabalho na íntegra. Contudo, a sua contribuição se restringiu em ampliar o quadro da temática investigada.

Rothen (2005a) no artigo “Breve bibliografia sobre a RBEP” apresentou uma lista de trabalhos acadêmicos e seus respectivos resumos, que tiveram como objeto de pesquisa a Revista. Esses trabalhos, desenvolvidos por pesquisadores da área da educação, versaram sobre diversos aspectos da produção divulgada pela RBEP, desde a sua fundação até a atualidade. Dentre o rol de autores citados no artigo destacamos: Lídia Alvarenga, Inês Ferreira de Souza Bragança, Ester Buffa, Amélia Domingues de Castro, Andréia Maria Lopes Dantas, Raquel Pereira Chainho Gandini, Natália de Lacerda Gil, Paulo Rosas, Dermeval Saviani, Valdemar

Sguissardi, Diana Gonçalves Vidal, Marilena Jorge Guedes de Camargo e de Jurema Brasil Xavier.

Dos autores mencionados, segundo o levantamento realizado por Rothen, realizamos a leitura dos seus resumos e, a partir deles pudemos constatar que apesar de boa parte dos autores terem pesquisado o mesmo período de nosso estudo, nenhum deles teve como objeto e problema de pesquisa as dimensões da avaliação e qualidade da educação por nós estudadas.

A nossa pesquisa se insere no campo dos estudos historiográficos sobre a educação brasileira. Ela analisa as concepções político-pedagógicas, a partir de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP, a respeito da avaliação e qualidade do ensino. O recorte temporal compreendeu o período que se estende de 1944, ano de fundação do periódico, até o ano 1964, quando houve o golpe civil-militar no cenário político brasileiro.

A escolha deste marco cronológico se dá em virtude de considerá-lo expressivo no que se refere às políticas sociais, especialmente a educacional. Contexto este marcado pela reforma política do Estado e pelas reformas que ocorreram no sistema de ensino. Destaca-se, ainda, definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/61, entre outras medidas estabelecidas para o campo da educação. E, ainda, não menos importante, a conjuntura instaurada no Brasil pela mudança política que o Brasil experimentou com o fim do regime ditatorial de Vargas e o início de uma experiência democrática, e, neste sentido, o aparato político e institucional em que foi fundada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Assim, a apreciação da conjuntura social e política e, ainda, das relações de poder que caracterizaram este contexto são fundamentais para a compreensão do contexto social em que foram construídos e disseminados discursos sobre a educação. Essa escolha não desconsidera outras dimensões socioculturais presentes no campo da educação. Tal seleção remete a uma opção não isenta de

intencionalidades e de posicionamentos teóricos, metodológicos e pessoais e, ainda, por compreender que a educação escolar, como parte das políticas sociais, é, portanto, atribuição do Estado.

O Estudo, na perspectiva histórica, se justifica por entender que a cultura de avaliação da educação, como possibilidade de assegurar padrões de qualidade do ensino e de melhoria do rendimento escolar, esteve presente tanto nos discursos pedagógicos, quanto nas políticas educacionais do período analisado. Pesquisamos, assim, a avaliação como produto de um processo histórico, situado num contexto que antecedeu a institucionalização da política de avaliação de larga escala para o campo da educação, durante a década de 1990, junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

1.2 Imprensa pedagógica: a RBEP como fonte de pesquisa

A escolha da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como fonte histórica para a pesquisa sobre a avaliação e a qualidade da educação brasileira parte da premissa de que a Revista é um produto da ação humana. Saviani (2004c), ao se referir às fontes para a história da educação, assim expressa:

[...] Com efeito, não se trata de considerar as fontes como origem do fenômeno histórico considerado. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história (p. 5-6).

A opção pela RBEP como fonte de pesquisa parte da consideração elaborada por Saviani, ou seja, de tomá-la como ponto de partida para analisar os discursos construídos para a educação no período delimitado para o estudo.

O prestígio social que a Revista, entre outras publicações, tinha e mantém na atualidade, tanto na produção quanto na publicação de conhecimentos científico-acadêmicos para o campo da educação, corrobora tal escolha. Os artigos da RBEP como fonte de pesquisa se justificam, ainda, pelo reconhecimento do prestígio científico, social e cultural da Revista para a educação nacional. Machado (2007) afirma que, “dois periódicos de relevância nacional constituem publicações históricas do INEP: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), lançada em 1944, e o Em Aberto [...]” (p. 17). Resguardados os limites e as possibilidades para realizar uma análise quanto ao alcance do periódico, pode-se inferir que ele contribuiu para a afirmação de princípios e valores educacionais.

A imprensa periódica educacional tem sido eleita, por diversos pesquisadores nacionais, como fonte para a realização de suas investigações. Dentre outras pesquisadoras destaca-se a produção de Bastos (2005), Luca (1999) e Xavier (2008). Xavier (2008) afirma a importância da pesquisa historiográfica e da divulgação de acervos em face do processo de apagamento da memória educacional, “seja em função das discontinuidades político-administrativas, seja pela ausência de uma cultura de preservação dos registros históricos de nosso passado [...]” (p. 72).

O prestígio científico-acadêmico da imprensa periódica, em especial para o campo educacional, como fonte e ainda como objeto de pesquisa, vem ao encontro desta pesquisa, ou seja, ratifica a seleção da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como fonte primordial para a realização do estudo. Neste sentido, Bastos (2005), ao se referir ao papel exercido pela Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942), afirmou:

[...] se constituiu como tribuna de diferentes especialistas, que expressaram suas ideias e pensamentos refletindo o movimento de ideias em nível regional e nacional. Ao mesmo tempo, pretendeu ser um veículo de divulgação da política educacional, procurando mobilizar e integrar o professor no projeto de reconstrução nacional e renovação educacional, pela normatização e homogeneização de determinados princípios e práticas escolares (p. 114).

Certamente, a imprensa periódica tem contribuído para a divulgação de concepções pedagógicas e para a normatização não só de princípios e práticas escolares, mas também de concepções e valores para diferentes dimensões educacionais. Rothen (2008) afirmou que, “a RBEP não foi apenas uma revista editada pelo Inep; foi um dos seus instrumentos de luta, ou seja, a sua principal tribuna na defesa da educação pública brasileira” (p. 16). Assim, a consideração a respeito do lugar institucional e social, bem com da importante contribuição pedagógica da REBP para a educação nacional, justificamos a escolha da Revista como fonte de pesquisa historiográfica sobre a avaliação e a qualidade da educação.

A avaliação e a qualidade do ensino têm sido foco de debates, tanto no âmbito da academia, quanto no âmbito das políticas educacionais. No campo da produção científico-acadêmica verifica-se uma quantidade expressiva de pesquisas e artigos que analisam especialmente a atual política de avaliação, presente nos diversos níveis de ensino, em detrimento de estudos historiográficos acerca da cultura de avaliação.

Parte-se, assim, do princípio de que as concepções sobre a avaliação e qualidade educacional são produtos de um contexto, ou ainda, o resultado de um processo mais amplo que envolve princípios e valores construídos sobre o campo da educação escolar, portanto, elas possuem historicidade discursiva.

Ainda, nesta direção, problematiza-se a afirmação realizada por Araújo e Oliveira (1995) sobre a historiografia da política de avaliação vigente no Brasil. Segundo o autor:

Superada a fase da ideologia antiavaliação e afirmado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de forma incontestada, a preocupação passa a ser menos com o passado e mais com o futuro. Não cabe mais, nem é necessário, desenvolver um estudo histórico do SAEB, isso já foi feito com bastante detalhe por Pilati (1994) e dispensada maior elaboração. Para avançar, é preciso, no entanto, analisar as injunções institucionais e

organizacionais necessárias para dar estabilidade e viabilizar um sistema nacional de avaliação (p.1).

Estudar a avaliação em diferentes contextos históricos possibilita expandir os conhecimentos, tanto acerca da cultura de avaliação educacional, quanto da história da educação brasileira, para além de superar o sentimento de “antiavaliação”, conforme expresso por Araújo e Oliveira.

Os estudos historiográficos sobre a educação brasileira têm se firmado no âmbito da produção científica. Parte significativa dessa produção tem privilegiado o período republicano. Contudo, a análise do conteúdo impresso nos discursos sobre avaliação e qualidade da educação, na perspectiva historiográfica, tendo como fonte primordial a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, apresenta originalidade, tendo em vista que ela tem sido usada como fonte de diversas pesquisas, mas para pesquisas que privilegiam outras temáticas do campo educacional.

Ademais, durante as décadas de 1950 e 1960, predominaram os estudos de natureza sociológica, voltados especialmente aos seguintes temas: linguagem infantil; vocabulário corrente em livros infantis e juvenis; análise de habilidades verbais; padronização de testes para a avaliação de nível mental; aplicação experimental de provas objetivas, entre outros. Durante este período os estudos no campo educacional estavam centrados na perspectiva psicopedagógica, quando “os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem constituíam preocupação dominante” (Pécaut, 1990, p. 42-43 apud Machado, 2007, p. 20).

E, conforme Hess (2005) “a pesquisa inscreve-se, portanto, em uma relação de valores. Ela não é, jamais, neutra” (p. 163). Assim, o interesse em aprofundar os estudos sobre a História da Educação se dá em dois planos. O primeiro, em virtude da trajetória acadêmica, qual seja, a graduação em História e a participação em projetos de pesquisas sobre História e Políticas Educacionais Sul-Rio-Grandenses e, o segundo, o compromisso ético e político pela educação pública e de qualidade.

Teve-se como objetivo, nesta pesquisa, analisar os conceitos, princípios e perspectivas pedagógicas sobre a avaliação e a qualidade educacionais a partir de artigos selecionados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período de 1944 a 1964, e, ainda, examinar os discursos acerca destas dimensões da educação escolar, produzidas e socializadas pelo INEP. O objetivo geral da pesquisa foi detalhado em objetivos específicos, que são:

- Analisar o contexto social e histórico de produção dos autores dos artigos da RBEP;
- Identificar os conceitos, princípios e valores pensados para a educação, no que tange às dimensões de avaliação e de qualidade educacional expressas nos artigos da RBEP;
- Analisar os discursos construídos e divulgados pela RBEP sobre avaliação e qualidade da educação escolar;
- Explicitar os pressupostos políticos e as aproximações dos discursos com a mentalidade política da época.

Analisa-se os princípios e as concepções sobre a avaliação e a qualidade da educação presentes nos discursos, ou seja, qual foi o “espírito” das mensagens produzidas e divulgadas pela RBEP, a partir da análise do texto e contexto dos artigos? Essa foi, portanto, a problematização que orientou a pesquisa.

1.3 Texto & contexto: a construção de sentidos

As pesquisas educacionais, como entre outros campos do conhecimento, foram historicamente influenciadas pela tradição científica ideal-positivista, esta por sua vez assentada no modelo das ciências naturais. Na análise sobre a pesquisa educacional, realizada por Santos Filho & Gamboa (2007), os autores destacaram

que, no método positivo, os objetos sociais, assim como os físicos, possuem uma existência que independe do observador e do interesse deste.

O método científico, fundamentado no rigor das medições, foi aplicado de modo geral às ciências sociais, desconsiderando-se as especificidades destas. Posteriormente, as ciências sociais reivindicaram para si um estatuto epistemológico e metodológico próprios. E, dessa forma, romperam com o modelo tradicional de base positivista. Este tinha entre outras características, o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; a ciência social era tida como neutra ou livre de valores; e o objetivo da ciência social era encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais.

Ao lado do modelo positivista, foram sendo construídos gradativamente outros métodos científicos. As mudanças que ocorreram na sociedade, geradas tanto pelo desenvolvimento tecnológico, quanto pelas transformações sociais e culturais, possibilitaram a emergência de novos paradigmas, especialmente para ciências sociais. Assim, em contraposição ao modelo positivista, que admite a existência de uma realidade exterior ao sujeito que pesquisa e que dessa forma pode ser conhecida de modo objetivo, emergiu o paradigma qualitativo, que admite a realidade como uma construção social, esta determinada por diversos fatores sociais, culturais e históricos, e da qual o sujeito participa ativamente.

A pesquisa historiográfica permite examinar a complexidade social, cultural, econômica e política e, ainda, as especificidades de um determinado momento histórico, como elementos constitutivos das políticas educacionais, ou seja, o contexto de produção e publicação de princípios educacionais. Segundo Azevedo (1997) “[...] sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado” (p. 60).

Nesta direção, a pesquisa se insere no paradigma das pesquisas qualitativas. No entanto, não se pretende aqui realizar uma descrição do paradigma. Contudo, tomamos emprestado desta perspectiva, de modo sintético, mas não reducionista, o reconhecimento de que o pesquisador assume-se como sujeito ativo na construção social de novos conhecimentos. Esta consideração, contudo, não remete a falta de rigor metodológico e epistemológico, premissa que um trabalho acadêmico exige.

Ao estudar os sentidos atribuídos à avaliação e à qualidade da educação, a partir de artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre os anos de 1944 a 1964, optou-se, considerando a tipologia da fonte, pela Análise de Conteúdo como ferramenta metodológica para a realização da pesquisa. A escolha desta metodologia permite realizar uma análise crítica e por reconhecer a premissa do papel ativo do pesquisador na produção de conhecimentos. Bardin, referindo à Análise de Conteúdo, assim expressa:

[..] o factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de freqüências que fornece dados cifrados até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. [...] Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (o não-dito), retido por qualquer mensagem [...] (1977, p. 9).

A abordagem, objetiva e contextualizada, permite ao pesquisador analisar o conteúdo das mensagens além do texto. Bardin (1977) evidencia que “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (p. 14). Compreender os sentidos além dos discursos implica analisar os textos no seu contexto, reconhecer que são portadores de concepções, ideias, princípios e valores. E, ainda, que eles são frutos de sua época e construídos num conjunto complexo de interesses sociais.

A Análise observa a presença ou a ausência de uma ou mais características de conteúdo, num determinado fragmento de uma mensagem, o qual é tomado em consideração pelo pesquisador. A leitura atenta do texto pode aumentar as possibilidades de compreensão pela descoberta de conteúdos que possam

contribuir para inferir sentidos, que não estão expressos em primeiro plano. O método tem por finalidade a inferência de conhecimentos, realizada a partir de indicadores quantificáveis ou não, relativos às condições de produção da mensagem. Quanto à inferência, Bardin lembra que esta,

[...] se realiza tendo por base indicadores de frequência, ou, cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados, toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações (1977, p. 22).

As inferências podem responder, a grosso modo, a dois tipos de problemas, a saber: 1) as causas ou antecedentes que conduziram a um enunciado? 2) quais as implicações que um enunciado provavelmente pode provocar? Ao assumir a Análise de Conteúdo como ferramenta para a pesquisa compreende-se que:

A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura 'à letra', mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança de decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros 'significados' de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (Bardin, 1977, p. 41).

A análise das comunicações, realizada por meio de procedimentos sistemáticos, visa obter a descrição do conteúdo das mensagens, via indicadores (quantitativos ou não), que permitam inferir sobre o não dito. Ela tem por intento realizar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens, tomando em consideração o emissor e o seu contexto. Para Bardin (1977) a análise de conteúdo “tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, como contributo das partes observáveis” (p. 43).

O método investiga outras realidades através do conteúdo das mensagens, ou seja, o ponto de partida é a mensagem, ela expressa um significado e um sentido, sentido este que não pode ser considerado um ato isolado. Quanto às mensagens Varlotta, citada por Franco, afirma que,

[...] os diferentes modos, pelos quais o sujeito se inscreve no texto, correspondem à diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve(Varlotta, 2002 apud Franco, 2007, p. 19).

As mensagens estão vinculadas, indubitavelmente, aos valores, às crenças e às experiências e, ainda, ao contexto sociocultural em que estão inseridos os seus produtores e ao reconhecimento de que os conceitos são construídos e historicamente condicionados, portanto, mutáveis. Quanto à faculdade das mensagens, Franco (2007) assim se manifesta:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (p. 12).

A Análise de Conteúdo alinha-se aos pressupostos de uma visão crítica e dinâmica da linguagem. A linguagem, para o método, é tomada como uma construção e expressão social em diferentes momentos históricos.

As condições sociais e conjunturais em que estão inseridos os emissores e, ainda, o acesso deles aos códigos linguísticos de sua época influenciam a construção de seus textos. Estes textos estão impregnados de componentes cognitivos, culturais, afetivos e valorativos, sem esquecer os componentes ideológicos, social e historicamente construídos, via objetivação do discurso. Em outras palavras, “o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.” (Franco, 2007, p. 62).

O método não se limita a analisar as mensagens que se expressam por palavras, ele, ao contrário, objetiva reconhecer novas possibilidades de identificação

além das palavras. Tem por desígnio realizar um exame consistente e substantivo do conteúdo das mensagens que apregoam princípios, crenças, valores e concepções a partir de indicadores figurativos. Assim, a análise se constrói mediante um processo hermenêutico, trabalhoso e dialético. A hermenêutica é tomada aqui de modo amplo, como a arte de interpretar os sentidos e as palavras dos textos em seu contexto.

A partir da mensagem, pergunta-se: do que se fala? O que se escreve? Qual intensidade? Que frequência? Quais símbolos figurativos são empregados para expressar ideias? E, ainda, os silêncios e as entrelinhas. E, assim, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da mensagem estudada.

A metodologia de análise de conteúdo está organizada com base nas seguintes etapas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise, neste trabalho envolveu a escolha dos artigos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses, os objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final. O objetivo, nesta etapa, já foi determinado, e a partir dele se deu a seleção do universo de conteúdos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema pesquisado.

Quanto à exploração do material selecionado pode-se dizer que foi a etapa de análise propriamente dita, não foi mais do que a administração sistemática das deliberações tomadas com os objetivos da pesquisa. A etapa seguinte consistiu no tratamento dos resultados obtidos, ou seja, a interpretação dos elementos brutos, de modo a torná-los significativos e válidos. Nesta etapa da pesquisa, Bardin (1977) ressalta que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (p. 101).

O analista realiza, assim, o tratamento das mensagens para inferir, de modo lógico, conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que

podem estar associados a outros elementos, como o emissor e o contexto de produção do texto. Franco (2007) quanto às inferências afirma que a elas “implica ao menos uma comparação, que confere, à análise de conteúdo, relevância teórica” (p. 30).

O conteúdo de uma mensagem é passível de muitas interpretações. Mas é dela que se deve partir e não falar por meio dela. É com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise. Contudo, isto não significa descartar a possibilidade de se realizar uma sensível análise do conteúdo ‘oculto’ das mensagens e de suas entrelinhas, ou seja, analisar o texto além do que pode ser identificado, quantificado e classificado à primeira vista, e que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos presentes nas mensagens. Franco (2007) afirma que “esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo ‘latente’ estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos” (p. 28).

Consideremos, ainda, que todo texto pode ser analisado através do seu discurso geral, a partir de seus aspectos mais amplos, ou seja, o periódico em si, a linha editorial e o lugar institucional e cultural da RBEP. Frade (1999) afirma que “numa revista não se tem artigos e reportagens de autores individuais, mas uma construção mais ampla. Ou seja, na composição geral do periódico é que poderiam ser encontrados indícios sobre o pacto que se pretende estabelecer com o leitor” (p. 171).

Assim, a Revista como material impresso específico e de iniciativa oficial possui um projeto editorial, ou seja, princípios definidos para atingir um tipo específico de leitor. No caso dos artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, podemos perceber a orientação pedagógica e política da conjuntura histórica de sua produção. Assim, Parafraseando Frade (1999), nesta pesquisa foi realizado um exercício de análise de elementos dos discursos manifestados na materialidade dos artigos selecionados para o estudo.

A pesquisa, portanto, se situa nos marcos da historiografia crítica e dialética. Compreende-se que a realidade social está em constante transformação, marcada pelas contradições sociais e, ainda, pelas relações assimétricas de poder. Ela analisa o sentido de um fenômeno a partir do seu contexto histórico e social. O fenômeno é considerado desde o seu interior, desvelando as suas contradições e relacionando-o com outros fenômenos e com a totalidade. Os acontecimentos não são vistos isoladamente, nem se explicam por relações de causa e efeito, mas são interpretados, de forma crítica, dentro do contexto histórico e das relações sociais em que são produzidos.

Parte-se, ainda, do reconhecimento de que não há neutralidade por parte do pesquisador e que, sendo o conhecimento humano uma construção social, está sujeito à conjuntura e ao contexto de sua produção. Assim, o critério de verdade está no seu potencial transformador, seja no plano do conhecimento, seja no plano histórico-social.

2 CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO: O PERÍODO DE 1944 A 1964

Não só é impossível desvincular a pedagogia de suas relações com a política, mas também é teoricamente desonesto (Peter McLaren, 1997).

Ao tomar emprestada a posição adotada por Peter McLaren assumimos o desafio e o compromisso de colocar em cena tanto o contexto histórico quanto examinar a intrínseca relação entre a educação e a sua conjuntura social e política. Não é objetivo do estudo historiar o período, mas contextualizar o objeto de pesquisa, ou seja, situar os discursos construídos para o campo da educação nacional no seu contexto de produção.

Cabe, ainda, situar que o período investigado abarca o término do regime ditatorial do Estado Novo e se estende até o ano do golpe civil-militar, o período, portanto, situado entre diferentes regimes autoritários da história brasileira. Ele significou, apesar dos limites e possibilidades dadas pela conjuntura política e social, o momento de uma experiência democrática na história do Brasil. Outrossim, ele foi o momento do populismo. Ou seja, a prática política que visou conciliar os interesses da burguesia e as reivindicações dos trabalhadores operários.

Em sua análise quanto ao período histórico em questão, Boito Jr. (1982) afirmou que a política e a ideologia populistas são, até o presente, uma realidade

atuante na formação social brasileira. O autor seguiu, em sua análise, afirmando que “o que ocorre é que no período 1930-1964 é o único período da história do Brasil no qual a política populista afirma-se como elemento específico definidor da política de desenvolvimento do Estado (burguês) brasileiro” (21).

Conquanto, o período estudado tenha sido marcado por uma política populista e esta vinculada ao projeto do nacional-desenvolvimentista, ele representou o momento em que a sociedade brasileira experimentou, dentro dos limites políticos e sociais, o período de uma experiência democrática.

A compreensão de que a sociedade democrática se concretiza em função da igualdade de oportunidades para os indivíduos que a compõem postula que as mudanças sociais devam se limitar ao aperfeiçoamento das estruturas democráticas. Essa concepção de democracia que desconsidera não só a historicidade do homem e da sociedade, mas também a complexidade das contradições e das desigualdades sociais, geradas no bojo da sociedade, atribui um papel fundamental para a educação na manutenção da ordem e do progresso da sociedade.

Freitag (1986) analisando as posições adotadas por pensadores como Durkheim, Parsons, Dewey e Mannhein, evidenciou que existe uma diversidade de perspectivas teóricas quanto ao papel da educação e da escola na sociedade moderna. Enquanto que para uns elas servem como instrumentos para a reprodução e a manutenção da ordem social, para outros ela representa a participação do indivíduo na sociedade. E, ainda, que as diferenças de escolarização e de qualidade do ensino seriam justas em função da sociedade democrática, ou seja, justificadas via a competição, que parte do pressuposto da igualdade de oportunidades e não da igualdade entre os indivíduos. Para a autora, segundo esta concepção, “as desigualdades a na sociedade não são percebidas como diferenças geradas histórica e socialmente pelo próprio sistema social estabelecido, mas como justas decorrentes das diferenças naturais entre homens” (p. 20).

Lembra a autora que tanto Bourdieu quanto Passeron possuem uma visão histórica da sociedade e do homem. Ambos realizaram uma análise crítica da construção da sociedade capitalista. Para eles, segundo Freitag (1986) “a característica fundamental dessa sociedade é a sua estrutura de classes, decorrentes da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção” (p. 24). Cabe, portanto, segundo Bourdieu e Passeron, à educação o papel de reproduzir tanto a cultura como a estrutura de classes⁸.

A partir do exposto, pode-se afirmar que as concepções sobre a educação escolar são historicamente construídas e condicionadas a partir de um conjunto de valores sociais, culturais e, ainda, marcadas por jogos de interesses e objetivos de diferentes grupos sociais que disputam o poder político. Elas traduzem, em alguma medida, os anseios e os projetos que uma sociedade constrói e reconstrói a partir desta dinâmica social e complexa. E resultam, portanto, das contradições sociais de sua conjuntura. A escola, assim, acaba por assumir, entre outros, o papel de regular as relações democráticas de acesso aos bens sociais, culturais e ao trabalho.

Do mesmo modo, os estudos no campo da história da educação têm mostrado que as concepções sobre a educação resultam de um processo histórico mais amplo. Sendo elas construídas a partir de uma dada conjuntura, que envolve entre outros atores sociais, o Estado, as instituições, os políticos e a sociedade civil. Pode-se, conseqüentemente, dizer que elas congregam os interesses e os conflitos de diferentes setores da sociedade. Desde esta perspectiva, analisa-se o contexto sociohistórico no qual se deu a construção de conceitos, princípios e valores pensados e divulgados para a educação nacional.

O período pesquisado foi marcado por um processo político conflituoso, ambíguo, plural e contraditório, portanto, histórico. Ele reflete a conjuntura em que

⁸ Quanto ao papel da educação como lócus de reprodução social e cultural, ver: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

seu deu a produção e transmissão de princípios e valores para o campo educacional, via imprensa pedagógica oficial.

2.1 A sociedade e o projeto nacional-desenvolvimentista

O principal núcleo da burguesia brasileira, longe de pleitear um suposto “projeto de desenvolvimento autônomo”, procurava atrair o capital imperialista para os setores de ponta da indústria de transformação, como no caso da indústria automobilística [...] (BOITO Jr. 1982, p. 15).

A conjuntura política, social, cultural e econômica, instaurada após a revolução de 1930, fortaleceu o sentimento de nacionalidade no Brasil. Esse sentimento estava vinculado ao desejo de garantir a independência política do país, especialmente através do desenvolvimento econômico de base industrial. Segundo Rodrigues (1987) o Brasil, de tradição agro-exportadora, não tinha condições para assegurar tal independência, o que poderia ser garantido através do incremento do setor industrial.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as ideias totalitárias e autoritárias ganharam força na Europa, especialmente na Itália, Rússia e Alemanha, face à crise mundial instalada, ao desprestígio da democracia liberal e às consequências sociais geradas pelo capitalismo. A descrença no quadro político e social vivida na Primeira República propiciou certa consciência revolucionária, uma vez que os interesses de diferentes setores da sociedade não eram contemplados, em particular, os interesses dos trabalhadores urbanos, em detrimento do favorecimento das oligarquias, com ênfase à cafeicultura paulista. A consciência da fragilidade das instituições políticas brasileiras permitiu os levantes dos tenentes, ocorridos nos anos de 1922 e de 1924, que sinalizaram a revolução de 30.

Nas eleições para a presidência da república, a Aliança Liberal lançou Getúlio Vargas como candidato, sendo eleito para o cargo Júlio Prestes de Albuquerque.

Contudo, a alegação de fraudes nas eleições e ainda o assassinato de João Pessoa serviram de “suporte” para a insurreição que levou Getúlio Vargas ao poder, em outubro de 1930. Vargas foi conduzido ao poder por grupos heterogêneos, que aspiravam a diferentes interesses. Sua habilidade política de realizar concessões aos diferentes grupos manteve-o no poder. Mas essa política de “favorecimentos” foi paulatinamente acirrando o radicalismo dos diferentes grupos (CUNHA, 1989). Diante das reivindicações, que se tornaram frequentes, Vargas criou a *Lei de Segurança Nacional*, a fim de neutralizar as manifestações tanto dos operários, quanto da oposição política.

No dia 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas deu o Golpe de Estado, revogou a Constituição Federal, dissolveu o Congresso Nacional e os Partidos Políticos e estabeleceu uma Nova Constituição, sendo esta elaborada por Francisco Campos. A conduta de Getúlio foi hábil por excelência, ora avançando ora recuando nas medidas adotadas, a fim de recuperar e manter a estabilidade do regime. A composição dos ministérios públicos atesta o hibridismo do regime estadonovista, para os quais foram nomeados ministros de diversas tendências políticas, cujo objetivo era o de neutralizar a força política dos diferentes setores da sociedade brasileira.

O Estado Novo, resguardadas as suas especificidades, firmou-se, no campo político, por meio de uma política voltada às classes populares, com o apoio do Exército. Segundo Fausto, o período foi marcado pelo incremento das Forças Armadas, em especial a do Exército, que, apesar de algumas contradições, foi leal ao governo central (Fausto, 2002).

O fechamento do Congresso Nacional e a organização dos trabalhadores urbanos, sob o controle do Estado, foram decisivos para a manutenção do projeto idealizado e imposto pelo governo central. A política centralizadora enfrentou resistências por parte dos estados, os quais procuraram defender a sua autonomia. Mas, após o golpe de outubro de 1937, Vargas adotou a prática de nomear interventores de sua confiança para governar os estados, os quais reproduziram a

política do governo central (Capelato, 2003). A cerimônia cívica da queima das bandeiras estaduais, no Rio de Janeiro, foi emblemática na afirmação do regime central e autoritário.

As principais mudanças operadas no Brasil, durante o regime ditatorial foram de natureza político-institucional, as quais alteraram a estrutura do Estado e a relação deste com a sociedade brasileira. A reordenação política tinha o objetivo de subordinar a totalidade da sociedade a parâmetros de um projeto de desenvolvimento econômico industrial capitalista (Rodrigues, 1987).

O projeto de desenvolvimento econômico via industrialização, visto como mecanismo propulsor das mudanças econômicas e sociais, encontrou apoio das camadas médias, das Forças Armadas e dos empresários. Mas a “burguesia industrial” não tinha capital para investir na sua implantação. O foco econômico passou a ser a industrialização do Brasil, entre elas a indústria de base. O ensejo de substituir a economia de importação pela produção interna e, ainda, a nacionalização das indústrias estrangeiras, esteve presente na proposta política do governo Vargas. Apesar da defesa da indústria nacional houve, ao lado do governo brasileiro e de grupos econômicos nacionais, investimentos por parte do governo norte-americano.

A economia brasileira dependia, em grande medida, das relações de importação e exportação de produtos, sendo boa parte do comércio exterior realizado com a Alemanha, situação que se modificou com o ingresso do Brasil na Segunda Guerra Mundial, contra os países do Eixo, o que representou um aumento das relações com os Estados Unidos (Fausto, 2002).

O incremento dos investimentos na indústria nacional, embora representasse a possibilidade de um desenvolvimento autosustentado, favoreceu a monopolização interna da economia nacional. Contudo, Mendonça (1995) aponta que as mudanças, até então apresentadas, “não teriam sido possíveis, entretanto, sem a participação daquele que foi o elemento chave da industrialização brasileira do período: o

Estado” (p.41). Este período foi essencialmente marcado por um dirigismo econômico, alicerçado por meio de políticas públicas.

Assim, ao lado da agricultura, que continuava sendo a economia predominante, foram incrementados a indústria e o comércio, seguido pelo crescimento populacional e da urbanização, acrescidos ainda da má distribuição da renda. Esses fatores implicaram o aumento das favelas e o acirramento das mazelas sociais.

O Estado Novo consagrou a assimetria entre empresários e trabalhadores no que diz respeito ao acesso aos núcleos decisórios centrais, admitindo os primeiros e excluindo os segundos, o que favoreceu a negociação entre elites econômicas e estatais em torno de políticas específicas. O Estado autoritário e corporativo canalizou para si, através de órgãos representativos de classe, os interesses econômicos nacionais, tanto das burguesias, tentando neutralizá-las como força política, quanto dos trabalhadores, por meio da oficialização dos sindicatos operários. Ele se dispunha, desta maneira, a controlar a questão social. Quanto aos sindicatos, Cunha (1989) salientou que,

[...] os sindicatos controlados pelo governo fazem surgir o “peleguismo”. Os “pelegos” eram homens da confiança do governo que dirigiam os sindicatos. O “peleguismo” foi possível porque não existia consistência no movimento operário. Através dessa estratégia, Vargas não apenas controlava os sindicatos, como os colocava a serviço do Estado Novo (p.45).

A expansão industrial e o processo de modernização e urbanização do país implicaram o rearranjo do mundo do trabalho, sendo preciso uma legislação trabalhista que se impusesse a fim de controlar a crescente massa de trabalhadores operários que vinha exigindo, por meio de manifestações e greves, melhores condições de trabalho, de remuneração e por melhores condições de vida. Assim, o “peleguismo” respondeu, em certa medida, à necessidade, por parte do Estado e dos empresários, de “controlar” os operários.

A política trabalhista exerceu papel fundamental no sentido de assegurar o “status” do governo central junto aos trabalhadores. Isto foi possível através da publicação de leis trabalhistas, que culminaram, em 1943, com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), e ainda, com a construção simbólica, através dos meios de comunicação, do presidente Vargas como “pai dos pobres”. As leis, então promulgadas, representaram, de um lado, certas reivindicações dos trabalhadores e, de outro, favoreceram o controle por parte do Estado, que foi assegurado pelo imaginário social, construído a partir da política trabalhista e da propaganda oficial, a fim de dar legitimidade às ações tomadas pelo Estado. Backzo (1985) afirmou que,

[...] através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade, elabora uma certa representação de si, estabelece a distribuição de papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de ‘bom comportamento’, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do ‘chefe’, o ‘bom súdito’, o ‘guerreiro corajoso’, etc. Assim, é produzida, em especial, uma representação global e totalizante da sociedade como uma ‘ordem’ em que cada elemento encontra o seu ‘lugar’, a sua identidade e a sua razão de ser” (p.309).

Ao lado da construção simbólica realizada, tanto pela propaganda política, quanto pelas políticas sociais e, ainda, por meio da política de concessões, por parte do Estado, em favorecer um grupo social, em detrimento de outro, pode-se dizer que houve uma mudança política quanto às reivindicações dos operários. Durante a República Velha, as reivindicações dos trabalhadores eram tidas como caso de polícia e passaram, doravante, a serem vistas como uma questão social. Diniz (1999) aponta que,

[...] sob a primazia do modelo corporativo, a contrapartida da tutela do Estado sobre os interesses organizados seria a criação de uma ampla constelação de direitos reconhecidos pela esfera pública como parte de um processo mais abrangente que representou, historicamente, uma forma de incorporação política de atores previamente excluídos. A rejeição pura e simples desse passado pode significar não um passo à frente em direção à modernidade, mas um retrocesso e um distanciamento cada vez maior do pleno exercício dos direitos de cidadania (p.36).

A política trabalhista adotada pelo governo estadonovista, ainda que circunscrita aos interesses socioeconômicos das elites, representou a admissão dos trabalhadores na esfera social. Certamente, esta “inclusão” não respondeu e não responde, ainda hoje, às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, mas representou uma mudança da política estatal em relação aos operários.

O sentimento nacionalista, as ideias autoritárias e totalitárias, bem como as de desenvolvimento econômico e social, como garantia de autonomia nacional, também se desenvolveram no Brasil. A fim de garantir o sucesso do projeto de desenvolvimento econômico-industrial, então idealizado pelo governo Vargas, fez-se necessário fortalecer a identidade nacional brasileira, como uma das possibilidades para a manutenção deste projeto.

O governo central afirmou que somente o Estado poderia realizar a construção da Identidade Nacional, e isso ficou expresso no projeto político-pedagógico adotado para educar as massas. O sucesso desta política seria assegurado por meio da propaganda política de massa e da nacionalização do ensino, em especial nas zonas de colonização.

O discurso nacionalista, que buscava fortalecer ou ainda construir a identidade nacional com vistas à manutenção da unidade e soberania nacional, foi usado, historicamente, como instrumento de legitimação de poder dos regimes autoritários, mas serviu também, no caso brasileiro, de base para a imposição do avanço do capitalismo (Xavier, 1990).

A fim de validar a manutenção de seu poder, Vargas criou diversos departamentos, dentre os quais o *Departamento de Imprensa e Propaganda* (DIP) e o *Departamento Administrativo do Serviço Público* (DASP). A figura do burocrata, de formação técnica, atuou junto ao poder executivo, seja em comissões, seja em órgãos do Estado, no sentido de propor e implementar ações governamentais. Para legitimar o seu governo, Vargas utilizou-se, em especial, de duas estratégias: a propaganda política e a repressão aos seus opositores.

A construção simbólica do presidente Vargas como o “bom chefe da nação” foi realizada por meio da propaganda de massa, a partir dos meios de comunicação disponíveis na época. Capelato (2003), em seus estudos sobre a propaganda de massa e a política populista, durante o Estado Novo, analisou que estas práticas contribuíram para afiançar o governo de regimes autoritários. A autora salientou que “[...] aos meios de comunicação cabia a tarefa de exaltar a figura de Vargas, não só como conciliador entre as classes e protetor dos oprimidos, mas também como realizador do progresso material, o que significava vencer o atraso” (p.118).

Diversos recursos foram utilizados na propaganda varguista⁹, como o rádio, os livros de leitura, as cerimônias cívicas e cartazes, entre outros recursos. Um cartaz, por exemplo, confeccionado com o mapa e a bandeira do Brasil, acompanhados da imagem do presidente Vargas ao centro, estampava os seguintes dizeres:

Fortes e unidos, os brasileiros do Estado Novo são guiados pela grandeza trindade nacional: nossa pátria, nossa bandeira, nosso chefe. [...] Crianças! Aprendendo no lar e nas escolas o culto à Pátria, trareis para a vida prática todas as probabilidades de êxito (Capelato, 2003, p.123).

As transformações ocorridas no mundo, no pós-guerra, contribuíram para o desenvolvimento de novos ideais políticos e culturais. No Brasil, houve, desde a Primeira República, movimentos que buscaram construir a identidade nacional da cultura brasileira. A *Semana de Arte Moderna*, entretantes, ocorrida em São Paulo no ano de 1922, representou um movimento de contestação política na defesa da arte-pátria. Assim, a participação de artistas e intelectuais, de diferentes posições

⁹ Cartazes, jornais, rádio e, ainda, outros meios de comunicação foram fundamentais à progressiva ampliação dos setores secundários e terciários. Os meios de comunicação foram encarados como um dos instrumentos privilegiados na difusão do ideário estadonovista e da integração nacional. A ideia de integração nacional contava, ainda, com o apoio do jornalista Edgard Roquette-Pinto, defensor de um projeto de educação e cultura através da radiofonia. Para maiores informações, consultar: CAPELATO, Maria Helena Rolin. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papyrus, 1998.

políticas, foi fundamental na construção e na afirmação da identidade cultural brasileira.

Na década de 30, do século XX, artistas e intelectuais assumiram posições contundentes nos diversos setores da cultura brasileira. Para este trabalho, destacamos a produção historiográfica, a qual rompia com a interpretação dominante desde o século XIX, a história positivista, que valorizava os feitos dos grandes heróis. Esta produção era representada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838). Assim, um conjunto de autores passou a apresentar novos paradigmas no campo da historiografia, dentro outros autores: Caio Prado Júnior (1933), Gilberto Freyre (1933), Sérgio Buarque de Holanda (1936) e Roberto Simonsen (1937).

Durante o Estado Novo, não houve um desenvolvimento considerável da cultura, principalmente porque o governo central passou a controlar tanto a produção quanto a difusão, o objetivo deste controle era eliminar as diferentes tendências políticas que se faziam presentes nos movimentos culturais da época, principalmente com a presença de ideias comunistas, por parte de alguns artistas e intelectuais. Em relação ao controle exercido pelo Estado, pode-se dizer que houve, no período estadonovista, avanços quanto à interpretação e produção em algumas áreas da cultura nacional, como a literatura e a historiografia, as quais passaram a adotar novas concepções, em especial na revisão da história da formação da identidade nacional brasileira, a partir da valorização da mestiçagem do povo brasileiro.

A gestão de Gustavo Capanema¹⁰, junto ao Ministério da Educação¹¹, contribuiu para atenuar o impacto das medidas totalitárias adotadas pelo governo central. Nesta direção se faz necessário compreender de que forma as instituições e

¹⁰ Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação de 1934 a 1945.

¹¹ O primeiro Ministério da Educação foi criado no ano de 1930 e recebeu, naquele momento, o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Somente em 1953 as duas pastas ministeriais foram separadas (BOMENY, 2001).

os aparelhos do Estado foram usados na construção da “nova ordem”, seja pelo consenso, seja pela coerção, e, neste sentido, o papel então destinado à educação nacional.

A política de modernização econômica, cultural e institucional contou com o apoio da rede escolar como uma agência de difusão e de propaganda de uma cultura nacionalista, de normas de convivência social, de civismo e de uma identidade nacional. Estas, por sua vez, inspiradas em valores marcadamente autoritários, em última instância, representaram, com certas resistências, um controle e uma padronização da cultura brasileira (Bastos, 2005).

A ação de Capanema foi fundamental na elaboração de um projeto político para a educação brasileira. A política adotada pelo Estado trouxe implicações não apenas na afirmação de uma estrutura reguladora para o sistema educacional, seu teor abrange também a formação de quadros de interesse do Estado, a preparação da força de trabalho e ainda na construção de uma identidade nacional coletiva.

O ingresso do Brasil na Segunda Guerra Mundial, ao lado das potências democráticas, das quais se distanciava pelo regime ditatorial, seguido de campanhas contra o sistema político vigente, lideradas por grupos políticos e determinados setores da economia, forçou o processo de redemocratização política. Assim, em plena campanha eleitoral, convocada ainda em 1944, Getúlio Vargas foi deposto pelo General Góes Monteiro, que simbolizou, assim, o fim do regime ditatorial.

Mas, o ano de 1945 foi caracterizado por um paradoxo. No momento em que o regime ditatorial entrava em crise, especialmente pela pressão política de setores da sociedade, exigindo a saída de Getúlio Vargas do governo, concomitantemente crescia o prestígio de Vargas entre os trabalhadores. Este prestígio foi favorecido pela publicação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no ano de 1943. Vislumbrava-se assim o regime democrático, no entanto, trabalhadores foram às ruas se manifestando favoráveis à conservação de Vargas no poder. Esta

manifestação popular ficou conhecida como “movimento queremista”¹². Analisando a deposição e a herança do governo de Getúlio Schwartzman (1984) destacou que, “assim como o fim do Estado Novo não significou o fim do varguismo, também não significaria o fim das estruturas educacionais, valores, atitudes e mentalidades formadas pelo seu Ministério da Educação e Saúde” (p.260).

O período que sucedeu o Estado Novo até o momento do golpe de 1964, foi denominado pela historiografia de “Experiência Democrática” e/ou de “Populismo”. Ele representou para a história nacional, apesar da fragilidade política e social, o momento em que diversos atores sociais passaram a atuar, de modo mais amplo, na luta pela democracia e pelo desenvolvimento econômico e social do país. A análise realizada por Freitag (1986) sobre este período é emblemática. A autora afirmou que,

A fase que vai de 45 até o início dos anos 60 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. Ao nível político, sua expressão mais perfeita é o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de participação econômica (maior acesso aos bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias (p. 55).

O período que se inicia em 1946, dentro dos limites apontados por Freitag, representou o início de uma “experiência democrática”. Este novo período teve, inicialmente, o General Eurico Gaspar Dutra à frente do governo central. Dutra foi eleito com o apoio de Getúlio Vargas. O novo presidente tomou posse num clima de euforia por ocasião do restabelecimento das liberdades democráticas. Ademais o

¹² Ferreira (2006) analisando o “queremismo” assim se manifestou: [...] o reconhecimento dedicado a Vargas não se explica, como pretendiam as oposições liberais, pela eficácia da máquina de propaganda do DIP, mas, sobretudo pela maneira como os trabalhadores alcançaram sua cidadania social. Levando em conta esse lado da história, podemos entender que, quando as oposições liberais atacavam a legislação social, definindo-a como “obra do fascismo”, os trabalhadores sentiam-se ameaçados” (p. 15).

Brasil havia acumulado um volume considerável de divisas durante a Segunda Guerra Mundial, o que aumentou o otimismo em relação ao crescimento econômico do país. Durante o seu governo, Dutra adotou como orientação política o liberalismo econômico, rejeitando a intervenção do Estado na economia.

O Governo do general Dutra foi influenciado pelos acontecimentos internacionais decorridos pós Segunda Guerra Mundial, ou seja, haveria que manifestar apoio favorável ou aos capitalistas ou aos socialistas. Aliou-se ao bloco liderado pelos Estados Unidos, o que acabou dando ascendência no cenário brasileiro ao ideário anticomunista.

Entre outras medidas adotadas por Dutra, durante o seu mandato, destacaram-se: a intervenção política e direta sobre os sindicatos, a decretação da ilegalidade do Partido Comunista do Brasil¹³, a cassação do mandato dos deputados comunistas. Ainda no seu governo foi fundada a Escola Superior de Guerra, esta subordinada ao Estado-Maior das Forças Armadas. Em seu mandato acabou aproximando-se à UDN.

Sob a presidência de Dutra foi promulgada uma nova Constituição Federal, esta elaborada pela Assembléia Nacional Constituinte, convocada no início 1946. Dentre outras mudanças asseguradas pela nova Constituição, destacaram-se: os princípios básicos do Estado; os direitos trabalhistas e os direitos do cidadão; a redução das atribuições do Poder Executivo, estabelecendo o equilíbrio entre os poderes; o condicionamento da propriedade à sua função social, possibilitando a desapropriação por interesse social e a continuidade da proibição do voto aos analfabetos. Esta Constituição vigorou até o ano 1967, quando foi promulgada outra sob a orientação do regime militar.

¹³ Para Ferreira (2006) este acontecimento foi fundamental para uma mudança na postura do Partido. Segundo ele, "com a ilegalidade, os quadros do PCB diminuíram sensivelmente. Os dirigentes comunistas reagiram radicalizando suas posições. A linha ultramoderada foi substituída por outra, ultra-esquerda, defendendo a revolução imediata" (p.25).

No ano de 1946, sob a liderança do Partido Comunista do Brasil, houve diversas greves nas cidades brasileiras, registrando-se o número de 77 paralisações nos primeiros meses desse ano. Posteriormente, o PCB foi posto, por decreto presidencial, na ilegalidade e muitos sindicatos sofreram a intervenção do Ministério do Trabalho. A repressão se estendeu também ao movimento sindical.

No plano econômico o Brasil enfrentava uma instabilidade. E, em função da instabilidade econômica e social foi imperativo determinar o controle do câmbio e a redução das importações, o que de certa forma beneficiou a indústria nacional. Ainda nesta conjuntura o Brasil conheceu um esforço de planejamento econômico, por parte do governo, o Plano Salte, um programa quinquenal com objetivo de coordenar os gastos públicos. Contudo, o Plano sem recursos ficou no papel.

Nesta conjuntura, mais precisamente no ano de 1947, em cumprimento ao dispositivo constitucional, Clemente Mariano, Ministro da Educação, constituiu uma comissão para elaborar o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, comissão esta composta pelos principais educadores da época. Contudo, Saviani (2004b) lembra que somente “após uma longa e tumultuada tramitação, [o projeto] se converteu na nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961” (p. 38).

Na sucessão de Dutra concorreram quatro candidatos à presidência da República, e venceu Getúlio Vargas¹⁴. O Partido Trabalhista Brasileiro - PTB foi responsável pela maciça votação que Vargas recebeu como candidato, graças à política paternalista implementada em relação ao trabalhador brasileiro. Getúlio cumpriu o mandato e só saiu do governo o ano de 1954. Nesta gestão pode-se dizer, de modo amplo, que o seu governo foi marcado pelo trabalhismo, ou, ainda, pelos ideais do desenvolvimentismo, nacionalismo e distributivismo.

¹⁴ Durante a campanha eleitoral Vargas defendeu a aceleração da industrialização, como forma de superar a pobreza e o subdesenvolvimento do país e, ainda, a expansão e fortalecimento da Previdência Social.

No contexto da crise econômica foi criada a Assessoria Econômica, órgão técnico que teve a finalidade de assessorar a presidência e atuar como um setor de planejamento econômico. Segundo Ferreira (2006),

A assessoria propôs a criação de diversos órgãos: Petrobras, Plano Nacional do Carvão, Banco do Nordeste do Brasil, Comissão Nacional de Política Agrária, comissão de Desenvolvimento Industrial, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), etc. Além disso, lançou as bases para a implantação da indústria automobilística no Brasil, com o planejamento e criação da Subcomissão de Jipes, Tratores, Caminhões e Automóveis, propondo ainda o reaparelhamento dos portos e ferrovias, o financiamento para a construção de rodovias, etc. Alguns poucos anos mais tarde, ao assumir a presidência da República Juscelino Kubitschek encontraria um projeto de industrialização cuidadosamente planejado por técnicos do governo Vargas (p. 28).

O nacionalismo e a industrialização certamente compuseram não só o imaginário da sociedade, mas também a crença de que estes poderiam, como instrumentos, garantir o desenvolvimento econômico e social do país. Ferreira seguiu afirmando que,

Democracia e nacionalismo tornavam-se ideias próximas, uma conjunção capaz de tirar o país do atraso econômico, elevar o nível de vida das pessoas mais pobres e permitir a superação da dependência da nação em relação aos países ricos. O sentimento nacionalista invadiu diversas instituições. Facções da Forças Armadas, em especial do Exército, também viam o nacionalismo e a democracia como soluções para os problemas do país, permitindo que setores da oficialidade se aproximassem do trabalhismo. Trabalhistas e comunistas começaram a falar a mesma linguagem: a saída nacionalista e democrática para o Brasil. Sob esse aspecto, não havia muita diferença e, ser de esquerda, ser nacionalista e ser democrata (p. 30).

À frente da pasta ministerial do trabalho, João Goulart suspendeu a intervenção direta realizada nos sindicatos dos trabalhadores, defendeu ainda, um projeto de base nacionalista e centrado nas reformas sociais, contando com o apoio e a participação dos trabalhadores. Destacaram-se, ainda, nesse período: as medidas de nacionalização; as medidas de proteção à indústria; a criação da

Petrobras e o desenvolvimento econômico. Contudo, Vargas não cumpriu as promessas de desenvolvimento econômico e de justiça social. Sua morte relativizou esta situação, em vista de seu “sacrifício” pela nação (Silva & Negro, 2003).

No auge de uma intensa crise, os políticos da oposição e a imprensa atacaram violentamente Vargas. Em agosto de 1954, manifestações militares pediam a renúncia do Presidente, que se recusava a renunciar. Numa atitude trágica, Vargas suicidou-se com um tiro no coração e deixou uma carta-testamento, à qual pertence a célebre frase: “agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História” (Getúlio Vargas, 1954).

Com a morte de Getúlio houve uma fusão do povo com a nação. Nos anos seguintes este sentimento foi explorado pelas diferentes correntes político-partidárias. E ainda foram anos marcados pelo “populismo” e pelo “desenvolvimentismo”, termo este cunhado no âmbito da CEPAL e afirmado, entre outros intelectuais, por Celso Furtado.

No contexto brasileiro pós-Vargas, considerando as mudanças políticas, sociais e, ainda, com o progresso tecnológico e o processo de modernização do país, ficou evidente que o acesso ao conhecimento poderia ser um instrumento de dominação social. Este por sua vez, se consolidava gradativamente no domínio do Estado. Carnoy (1990) ao se referir ao Estado e, ainda, ao sistema educacional afirmou que eles eram “servidores dos interesses de determinada classe social, um grupo dominante que é capaz de algum modo, de concentrar mais poder político do que outros grupos sociais” (p.51). Podemos, assim, dizer que o Estado, como tal, visava conciliar os conflitos sociais oriundos da conjuntura social que havia se estabelecido.

Nos meses que se seguiram ao suicídio, o país foi governado por três presidentes. Em 1954, Café Filho assumiu a presidência, exercendo o cargo até novembro de 1955, quando foi afastado, a princípio temporariamente e depois

definitivamente, da presidência por um movimento político-militar liderado pelo general Teixeira Lott.

Nas eleições presidenciais de 1955, Café Filho foi derrotado por Juscelino Kubitschek. Sob a ameaça de golpe arquitetada pela UDN e uma ala do Exército, Café Filho resolveu desenhar um plano juntamente ao general Lott para garantir a posse de Juscelino e, principalmente, a democracia no Brasil. Primeiramente, Café Filho licenciou-se do cargo de presidente da República pouco antes de Juscelino ser empossado. Assumiu, interinamente, Carlos Luz, então presidente da Câmara. Por pressão do general Lott, Carlos Luz foi deposto e impedido de governar, assumindo a presidência interina Nereu Ramos, então vice-presidente do Senado,

À frente da presidência João Fernandes Campos Café Filho (1954-1955) teve seu governo marcado pelo conservadorismo. Durante os meses em que governou o Brasil, tentou conciliar os problemas econômicos, herdados do governo anterior, com a exasperação política proveniente do panorama aberto desde o suicídio de Vargas.

Nesta conjuntura foi criado o ISEB, pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais que o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um projeto que ficou conhecido como "nacional-desenvolvimentista".

Após o mandato tampão de Café Filho foi eleito para a Presidência da República Juscelino Kubitschek de Oliveira. Seu governo se estendeu de 1956 a 1961. Juscelino Kubitschek pertenceu aos quadros do PSD. A base eleitoral deste partido era predominantemente agrária, a qual já havia elegido outro presidente brasileiro, no caso, Gaspar Dutra. Mas a vitória de Juscelino contou, além disso, com o apoio do PTB, do qual saiu o candidato a vice-presidente, a saber, João Goulart.

Dentre os presidentes eleitos durante a experiência democrática, de 1946-1964, Juscelino se destacou como um homem público de ação. Prometeu fazer em cinco anos o que se levaria cinquenta para ser realizado. Isso seria garantido a partir do desenvolvimento econômico e com base na implantação de novas indústrias no território nacional. Além disso, com o fito de integrar a nacionalidade, construiu a nova capital brasileira, Brasília e, ainda, a construção de estradas que integrariam o Brasil, de todos os recantos e regiões, ao Planalto Central.

A fim de incrementar esse desenvolvimento, Juscelino valeu-se da disponibilidade do capital estrangeiro, atraindo-o para o Brasil. O país contava com um mercado interno inexplorado e uma indústria siderúrgica de porte regular, dentre as quais destacou-se a Usina de Volta Redonda, criada por Vargas no ano de 1941. Esse cenário oferecia ótimas condições de aplicação e de exploração para os capitais europeus e norte-americanos.

O governo de Kubistchek foi marcado por um quadro social e político tenso e com interesses divergentes, porém soube habilmente conciliar o processo democrático e a intensificação do desenvolvimento de tipo capitalista. JK afiançou, não sem custos à sociedade brasileira, a estabilidade social que os investidores estrangeiros exigiram. Os sindicatos, em contrapartida, afirmaram que somente apoiariam o governo caso os trabalhadores não fossem penalizados pela carestia e pela repressão às greves (Silva & Negro, 2003).

O programa de governo de JK denominado “Planos e Metas”, de caráter essencialmente econômico, foi dividido em 30 metas. O programa foi distribuído nos seguintes setores: energia, metas 1 a 5; transportes, metas 6 a 12; alimentação, metas 13 a 18; indústria de base, metas 19 a 29 e educação meta 30, acrescida da meta 31, a construção de Brasília, capital do novo Brasil. A educação, apesar de ter sido contemplada entre os cinco setores, ficou restrita a uma única meta, a saber, a de expansão da educação primária e o ensino superior voltado à ciência e à tecnologia. Ficou evidente que o projeto de desenvolvimento econômico do país era, naquele contexto, a expansão da indústria.

Uma das instituições próximas a Juscelino foi o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, que foi um dos principais centros de produção e difusão do ideário nacionalista, durante a experiência democrática. O instituto, além de reunir intelectuais de reconhecido prestígio cultural, publicou ativamente obras que marcaram época. Analisando a relação entre o ISEB e JK, Moreira (2003) concluiu que “a instituição defendeu muito abertamente a plataforma nacional-desenvolvimentista de JK. O Instituto teve a sua “idade de ouro” sob o governo de Juscelino” (p. 162).

Ao lado do apoio institucional ao projeto idealizado por JK, os isebianos defenderam uma reforma no Estado. Era necessário, segundo estes, mudar a cultura de relações clientelistas e de favoritismos, arraigada na sociedade brasileira, para uma relação mais técnica, a partir da implementação de políticas setoriais que pudessem sustentar o processo de modernização e de industrialização vigente no país.

O sucesso do governo JK, no que se refere ao desenvolvimento do parque industrial, foi possível pelos empréstimos internacionais e pelas alianças que Juscelino estabeleceu com o movimento nacionalista. Contudo, com a construção de Brasília, “a nova capital”, Juscelino gastou mais do que comportava a situação econômica do país, o que gerou uma situação inflacionária, que desembocou em uma crise generalizada.

A política desenvolvimentista de Juscelino, baseada na atuação do Estado, estimulou o empresariado nacional e também criou uma condição favorável ao investimento do capital estrangeiro. O amplo conjunto de obras realizadas por JK fez-se à custa dos empréstimos internacionais. Ou seja, ele internacionalizou a economia e aumentou a dívida externa brasileira.

Permitiu, ainda, que empresas multinacionais instalassem filiais no país e, como consequência, elas passaram a controlar importantes setores da indústria. As grandes obras públicas, de custos elevados ao Estado, ajudaram a aumentar a

inflação, prejudicando a classe trabalhadora, que passou a exigir aumentos salariais. Mesmo com esta conjuntura que se instalava os nacionalistas diziam que a política econômica de Juscelino tinha a prerrogativa de ser modernizadora.

No governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), a política governamental para a educação era diferente da praticada e defendida no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ou seja, enquanto o ministério focava as suas ações políticas no sentido da formação da mão-de-obra qualificada, as preocupações dos educadores vinculados ao CBPE não se afinava com essa preocupação (Xavier, 2008).

Juscelino teve o governo marcado pela garantia das liberdades democráticas. Com desenvoltura, ele procurou evitar os exageros dos políticos radicais. Nesta conjuntura, ele realizou, no final do seu mandato, a eleição presidencial, na qual foi eleito para presidente do Brasil Jânio Quadros.

Jânio da Silva Quadros, ao tomar posse em Janeiro de 1961, denunciou a crise instaurada no Brasil e declarou estar disposto a tomar as medidas necessárias ao saneamento da economia, a partir do desenvolvimento de uma política externa independente. Cogitou fazer do Brasil o líder das nações do chamado, então, “Terceiro Mundo”. Segundo Saviani (2004a), Jânio, “sem compromissos com partidos, não se dispôs a efetuar o ajustamento da ideologia política às tendências do modelo econômico, opção que UDN já havia feito por antecipação” (p. 155).

Durante a campanha eleitoral para a Presidência da República Jânio Quadros, tendo João Goulart como candidato a vice, foi apoiado na pela UDN. Jânio venceu as eleições com 48% dos votos. Ele surpreendeu setores da sociedade quando defendeu uma política externa independente, isto é, uma política mais livre das pressões internacionais e quando buscou retomar as relações diplomáticas com a União Soviética e com a China, o que lhe rendeu intensas críticas. Diante dessas atitudes a UDN rompeu as relações políticas e institucionais com Jânio.

A 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros, sem o apoio político da UDN, dos empresários, dos grupos que dominavam a imprensa e, ainda, de forças políticas por parte dos trabalhadores, apesar do prestígio popular que gozava, renunciou à presidência do Brasil, alegando poderes de forças ocultas. A renúncia de Jânio deixou a nação perplexa. Para amplos setores da sociedade brasileira, ele representou uma esperança de moralização da vida pública no país, que estava marcada pelas denúncias de negociatas, de empreguismo e de tráfico de influências.

O vice, João Goulart, deveria assumir o governo. Entretanto, ele se encontrava em viagem à China, ocasião em que deputados opositores acusaram-no de ser comunista. Ademais, a sua passagem pelo Ministério do Trabalho (1954) e os seus pronunciamentos considerados demagógicos tornavam-no fortemente suspeito junto a setores militares e parcelas da opinião pública. Constituiu-se assim um forte movimento de oposição à sua posse

Em 1961, quando da renúncia de Jânio Quadros, João Belchior Marques Goulart (Jango), o vice-presidente, assumiria o governo. Contudo, alguns setores políticos e militares não aceitaram a posse de Jango. O regime parlamentarista foi imposto como condição para a posse do presidente. Aceita a solução por Goulart, este mobilizou, já na presidência, as suas forças políticas e submeteu a questão a um plebiscito, que restabeleceu o sistema presidencialista no país, em janeiro de 1963.

Goulart almejava um governo nacionalista e reformista. No entanto tinha muitos problemas a deliberar, entre os quais se destacaram a inflação e o custo de vida, que não paravam de elevar-se. A oposição ao governo, por sua vez, gastava dinheiro em propaganda e em suborno a deputados para votarem contra João Goulart. Ao analisarem o período, quanto à conjuntura política que se estabeleceu Silva & Negro (2003) afirmam que,

ao lado da oposição ao governo Jango, a quem responsabilizaram por todos os incidentes da greve, a burguesia industrial paulista alardeava a comunização do Congresso Nacional, falava abertamente em tramocar contra a presidência da república, aliava-se ao governador Carvalho Pinto e cortejava o Exército (p. 80).

Sem apoio de determinados setores da sociedade, especialmente a burguesia industrial paulista, João Goulart procurou amparo entre as classes populares mediante projetos voltados aos setores sociais, tais como: agrário, urbano, educacional, eleitoral e tributário.

Depois de várias tentativas de assegurar o seu mandato e ainda de estagnar a inflação brasileira, ele é obrigado a deixar o governo. No dia 31 de março de 1964, explodiu a rebelião das Forças Armadas, e, sem condições de resistir a este golpe, Jango deixou o Brasil e exilou-se no Uruguai. Finalizava-se assim, na história brasileira, a experiência democrática e populista e iniciava-se um novo regime autoritário, porém com outras roupagens.

Ainda durante o governo de Jango foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61. Saviani (2004a) afirma que ainda que pretendesse tratar da educação nacional, a Lei “limitou-se à organização escolar; e quanto a esta, cingiu-se a regular o funcionamento e controle do que já estava implantado” (p. 157).

O contexto histórico de 1946 a 1964 foi marcado pela instabilidade política e social, que se agravou a cada novo governo. Ele foi palco de conflitos e alianças entre os partidos políticos, que disputaram a supremacia do governo central. Entre os partidos políticos em cena, destacaram-se três, em especial: 1) a União Democrática Nacional – UDN, caracterizado pelo liberalismo, antigetulismo e intervencionismo; 2) o Partido Social Democrático – PSD, marcado pelo pragmatismo, habilidade e conservadorismo; e 3) o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, caracterizado pelo getulismo, trabalhismo, reformismo e nacionalismo (Delgado, 2003).

No Congresso Nacional a Frente Parlamentar Nacionalista, que atuou nos anos de 1956 a 1964, foi uma iniciativa que sucedeu à Liga de Emancipação Nacional, esta última fechada por Juscelino. Ela representou “a opção nacionalista de um segmento expressivo e muito combativo da sociedade civil, que fazia das bandeiras nacionalistas e desenvolvimentistas expressão de um Brasil mais ‘autônomo’ e ‘soberano’” (Delgado, 2003, p. 149).

A Frente, composta em sua maioria por parlamentares petebistas, reuniu também deputados e senadores de outros partidos. Buscou fundamentos teóricos junto a intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB. Delgado (2003) argumenta que o seu programa era bem definido e em seus quadros “só eram aceitos políticos que se identificassem, de forma explícita e formal, como o elenco de proposições que constituíam suas diretrizes principais” (p. 150).

O período, então, que se estendeu do fim do Estado Novo até o momento do golpe civil-militar foi caracterizado, de um lado, por um crescimento econômico acelerado, tanto da indústria pesada, quanto da de bens duráveis. E, de outro, por problemas sociais de diversas ordens. Ele representou, igualmente, momentos de permanências e de mudanças, seja em relação ao mercado econômico, seja em relação à regulação da força de trabalho. Ele foi, ainda, a “experiência democrática”, situada entre distintos regimes autoritários. Neste contexto sociohistórico a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos desempenhou um papel significativo para a educação brasileira.

O golpe civil-militar, de 1964, deixou tragicamente claro que as forças políticas civis, sejam elas de direita, ou de esquerda, pecaram ao subestimarem a capacidade das Forças Armadas de intervir de maneira autônoma nos destinos do país (Martins Filho, 2003).

A pesquisa apesar de privilegiar a dimensão política não significou que outras dimensões socioculturais fossem negligenciadas. Ela, por assim dizer, demarca o período analisado, ou seja, que Inicia com o declínio do governo ditatorial de Getúlio

Vargas e termina, por ironia da história, com o início de um novo ciclo de autoritarismo e supressão da liberdade para a sociedade brasileira a partir de 1964.

A partir do exposto, pode-se aferir que o contexto de industrialização e de modernização do país foi marcado ainda pela emergência de diferentes atores sociais no cenário sóciopolítico do país. Conjuntura esta marcada pela construção de múltiplos discursos para o campo das políticas sociais, especialmente para o campo da educação. Nas palavras de Saviani (2004a), “a modernização da economia fazia da escolarização, senão a única, pelo menos a principal via de ascensão social” (p. 159).

O período em análise foi marcado, por assim dizer, pela efervescência política e cultural que se constituíram a partir das mudanças políticas e econômicas experimentadas em âmbito nacional. Essas mudanças marcaram profundamente a história do Brasil, mas, principalmente a história da educação.

2.2 Cenário sóciopolítico: a educação nacional em cena

A educação para o trabalho é imperativo das atuais condições de vida nacional, em rápida transformação econômica, e ela o será, sem dúvida, por toda parte, no mundo de após-guerra (RBEP, Editorial, 1944, vol. II, nº. 5).

A epígrafe ilustra não só uma concepção de educação, mas também o papel pensado para a educação nacional no contexto das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas no Brasil a partir da conjuntura internacional que se estabeleceu com o fim da segunda grande guerra. Ela evidencia, ainda, o caráter pragmático adotado para a política educacional e nas reformas do ensino, estas já iniciadas sob a liderança de Capanema.

A defesa da industrialização, como garantia de desenvolvimento econômico-social e de autonomia do país, amparava-se na ideia de que a indústria seria capaz de multiplicar a oferta de empregos e assim construir o caminho para a realização da sociedade do bem-estar. Este ideal influenciou a política educacional, adotada pelo governo central, uma vez que se fazia imprescindível munir a indústria com mão-de-obra qualificada, a qual seria atendida mediante a formação de quadros técnicos. Assim, ficou estabelecido o discurso recorrente de desenvolvimento nacional, de progresso e de superação dos problemas sociais, via escolarização.

Esta conjuntura ensejou a ampliação das políticas públicas para os setores sociais e, entre elas, destaca-se a política educacional. A fim de empreender a análise sobre esta, no período delimitado à pesquisa, aproximamo-nos do princípio desenvolvido por Freitag (1986), ou seja, “a política educacional como a ação estatal” (p.41). Este princípio não restringe nossa compreensão acerca das políticas públicas, mas situa, em alguma medida, a nossa concepção sobre o papel do Estado no que se refere ao campo da educação escolar. Assim, aproximamo-nos, também, da elaboração realizada por Azevedo (1997), segundo a qual,

[...] a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo o Estado em ação (p.59-60).

Segue a autora afirmando que,

Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação (id ibid)

Esta formulação serve como referência para situarmos a posição adotada nesta pesquisa, qual seja, que a política educacional responde a um conjunto plural

e contraditório de interesses social e historicamente construídos, especialmente por parte dos grupos que detêm o poder econômico e político. Outrossim, entendemos que os discursos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, como parte do discurso oficial, integraram a política adotada para a educação, durante o período pesquisado.

Em sua análise, quanto aos limites da política educacional adotada pelo governo central durante o período, Rodrigues (1987) afirmou que,

[...] a apreensão do que é 'funcional' aos interesses dominantes implica o desenvolvimento das funções específicas que a escola brasileira foi chamada a assumir, no contexto particular da penetração e do avanço das relações capitalistas no país, atendendo às exigências da ordem econômico-social que se consolidava (p.14 ss).

Em relação à política educacional adotada para o período, a grosso modo, pode-se dizer que ela naturalizou o ideário político e econômico por meio de valores e princípios difundidos na sociedade, ou seja, o projeto nacional-desenvolvimentista, este sustentado a partir do discurso da modernização e democratização do país. O cenário nacional foi marcado, também, por diversos conflitos que expuseram, em alguma medida, os diferentes interesses políticos e ideológicos em relação à educação. Destacamos aqui o conflito que se estabeleceu em torno da defesa da escola pública e gratuita versus escola privada. Este conflito ficou expresso nos dois projetos-de-lei da LDB apresentados à Câmara. Os dois projetos foram encaminhados à Câmara por Clemente Mariani¹⁵ e por Carlos Lacerda¹⁶.

¹⁵ O ministro Clemente Mariani encaminhou, no ano de 1948, à Câmara, o primeiro projeto-de-lei da LDB. Em linhas gerais o projeto propunha a extensão do ensino público gratuito para os ensinos primário e secundário.

¹⁶ O deputado Carlos Lacerda encaminhou, em 1959, o projeto-de-lei, substitutivo ao projeto anterior. Em linhas gerais, ele consistia em reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola e propunha que a educação fosse predominantemente ministrada em instituições particulares e de forma complementar pelo Estado, podendo os pais assim, democraticamente, escolher a educação para os seus filhos.

Diversos atores sociais se manifestaram neste conflito, adotando posições favoráveis a escola pública ou a escola privada. Destacamos, entre outros atores sociais, a posição adotada pela Igreja Católica, favorável à escola privada e, parte da imprensa, favorável à escola pública. Dentre as diferentes posições adotadas pelas Revistas, Saviani (2007) destacou o papel adotado pela RBEP, segundo ele, a Revista, “entre setembro de 1956 e dezembro de 1963 publicou trinta matérias sobre o tema, compreensivelmente a maioria delas acolhendo colaborações favoráveis à escola pública” (p. 291).

Referindo aos limites que foram estabelecidos para a educação nacional no contexto das discussões acerca da escola pública ou privada, Schwartzman (1984) afirmou que:

A polarização do debate entre ensino público, estatizado e leigo *versus* ensino privado, confessional e elitista tornou extramente difícil examinar com outros olhos as eventuais dificuldades e virtudes de cada uma das alternativas, e terminou fazendo com que a questão educacional, que o final da década de 1950 se colocava no centro das discussões políticas do país, terminasse se transformando em pouco mais do que um conflito de interesses entre tecnocratas, administradores, donos de escolas, professores e estudantes, cada qual agindo dentro de sua ótica e interesse particulares, e sem a preocupação mais ampla quanto ao papel que a educação deveria desempenhar em uma sociedade mais justa, democrática e eqüitativa (p.265).

Após a reflexão quanto aos limites que os debates apresentaram para a educação no contexto da experiência democrática brasileira, cabe, ainda, o registro de que no ano de 1959 ocorreu o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”. O Documento, publicado pela primeira vez no jornal O Estado de São Paulo, foi redigido por Fernando de Azevedo e, assinado por 190 educadores, nomes expressivos da intelectualidade brasileira da época. O Manifesto convergiu para uma campanha em defesa da escola pública.

Neste cenário conflituoso e contraditório foi estabelecida, após um longo período de discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB¹⁷, pela Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Analisando a conjuntura política do contexto examinado, Freitag (1986) enfatizou que,

A política educacional que caracteriza esse período [1945-1964] reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduz praticamente à luta em torno da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública (p. 56).

Referindo-se, ainda, à Lei a autora lembrou que esta havia estabelecido que tanto o setor público quanto o particular tinham o direito de ministrar o ensino no Brasil, em todos os níveis. Contudo, a nova Lei omitiu a gratuidade do ensino, conforme havia sido prevista pela Constituição de 1946.

Na perspectiva de concretizar uma política educacional de âmbito nacional, após o longo período de tramitação a LDB virou Lei. O contexto que se estabeleceu com a LDB evidenciou que a oposição dos educadores católicos aos educadores escolanovistas diminuía à medida que o movimento renovador ganhava forças, constatou-se, também, uma renovação progressiva da pedagógica católica. Contudo, Saviani (2007) destacou que “a questão que estava em pauta era, pois, renovar a escola confessional sem abrir mão de seus objetivos religiosos” (p. 300).

Convém destacar que durante as décadas de 1950 e 1960 a mobilização popular estimulou o estabelecimento do Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. O primeiro foi criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica e, o segundo, apesar de autônomo em relação à hierarquia da Igreja, teve ligações com o movimento estudantil ligado à Juventude Católica. Desta conjuntura, Saviani (2007) afirmou que,

¹⁷ A Constituição Federal de 1946 havia fixado a necessidade de elaborar novas leis e diretrizes para a educação nacional e, dessa forma, romper com a política educacional do período varguista.

É lícito, portanto, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “Escola Nova Popular”, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada “teologia da libertação” (p. 302).

Paulo Freire foi expoente da “pedagogia da libertação”. Sua matriz pedagógica pode ser traduzida como um método ativo, dialogal e crítico. Quanto às controvérsias das propostas pedagógicas de Freire, Saviani (2007), ressaltou que “é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos [...]” (p. 333). Consideramos, ainda, oportuno mencionar que Paulo Freire teve somente um artigo publicado na RBEP no período pesquisado.

Em 1962 a LDB passou a vigorar no ano seguinte, portanto no ano de 1962, conforme prescrito no último artigo da Lei. Neste mesmo ano foram estabelecidos o Conselho Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação, este aprovado pelo Ministro da Educação Darcy Ribeiro. O Conselho e o Plano foram encabeçados por Anísio Teixeira. Conforme previsto pela LDB foi ampliado o percentual dos recursos financeiros da União destinados ao desenvolvimento da educação. Sendo que o ensino primário deveria contemplado com um percentual maior do que aqueles destinados aos outros níveis de ensino, por ser ele obrigatório a toda população.

Saviani (2007) destacou a avaliação realizada por Anísio Teixeira em relação à aprovação da LDB, segundo ele,

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB (p. 305).

Contudo, o autor seguiu lembrado que, para Anísio Teixeira, a LDB representou meia-vitória, pois,

A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino (id ibid).

A LDB resultou, portanto, das contradições sociais e históricas dos quinze anos de debates e controvérsias que ela esteve submetida. E apresentou os limites conforme a avaliação realizada por Anísio Teixeira. Mas, também representou avanços e rupturas com o passado.

Também, no ano de 1962, segundo Saviani (2007) foi publicado o livro “A escola secundária moderna”, de Lauro de Oliveira Lima. O autor, herdeiro dos pensamentos de Piaget, Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, entre outros, desenvolveu a uma visão psicológica da pedagógica. Na referida obra o autor apresentou a sua proposta em cinco passos, a saber: como estruturar a escola secundária; como ativar os processos escolares; como organizar a comunidade escolar para o trabalho educativo; como orientar a aprendizagem; e, como organizar os instrumentos do rendimento escolar.

Destacamos, ainda, as campanhas de alfabetização realizadas pelo Ministério da Educação, que se estenderam desde o final dos anos de 1940 até o ano de 1963. Dentre outras destacamos: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963); a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); e, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (1962-1963).

Podemos dizer que o contexto estudado foi marcado pela efervescência de diferentes concepções de escola, de educação e de princípios didático-pedagógicos. Parafraseando Saviani (2007), de modo geral, consideramos que ele foi uma época

de intensa experimentação educativa, que deixou claro a predominância da concepção de uma pedagogia tecnicista voltada ao desenvolvimento nacional.

2.2.1 As Reformas do ensino e o ideário desenvolvimentista

A nova conjuntura, que se estabeleceu desde o governo de Getúlio Vargas, ensejou não só uma reorganização política e econômica do país, mas também uma reorganização da escola. Esta não poderia permanecer com as mesmas funções do período anterior. Assim, foram realizadas reformas educacionais, estas iniciadas no governo de Vargas se estenderam posteriormente a ele.

As reformas educacionais empreendidas através das leis orgânicas do ensino apresentaram limites e equívocos. Elas atenderam, em especial, às intenções do projeto de desenvolvimento econômico brasileiro. O objetivo primordial era a formação de quadros técnicos que o país necessitava para garantir o sucesso deste projeto. O sentido pragmático que foi conferido à educação, principalmente pela formação de mão-de-obra, como por exemplo, os cursos técnicos e profissionalizantes, que puderam em alguma medida, responder à demanda social e econômica que se estabelecia. A seguir, são apresentadas, no que consideramos necessário para o nosso trabalho as principais reformas¹⁸ estabelecidas para os diferentes graus de ensino.

No ano de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do *Ensino Industrial*, este voltado à formação de profissionais para suprir a demanda da indústria de mão-de-obra qualificada. Este ensino previa os seguintes cursos: Cursos Ordinários, de formação profissional; Cursos Extraordinários, de qualificação ou aperfeiçoamento e os Cursos Avulsos, de atualização profissional. Os cursos de aprendizagem seriam de responsabilidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).¹⁹

¹⁸ As informações quanto às reformas educacionais empreendidas dos diferentes níveis do ensino, à época, foram extraídas, de maneira sucinta, da obra de CUNHA, 1989, em especial o capítulo III.

¹⁹ Os cursos de formação técnica-profissional ficaram conhecidos como o *Sistema S*, ou seja, SENAI, SENAC e SESI. Maiores informações consultar Bomeny, 1999.

Para Nogueira (1991) o ensino industrial tinha como objetivo mobilizar um contingente de trabalhadores habilitados, especialmente para as indústrias e empresas ligadas à defesa da soberania nacional, no contexto do pós-guerra. Nas palavras da autora, “[a] formação de pessoal qualificado para assegurar a eficiência da política de industrialização, instrumento de superação da dependência econômica e de consolidação da nossa soberania” (p. 158).

O *Ensino Comercial*, promulgado em dezembro de 1943, tinha o objetivo de atender às novas exigências do momento histórico. De um lado, o crescimento da atividade industrial e comercial que necessitava de profissionais gabaritados, e de outro, atender à demanda da burocracia estatal. Esse Ensino foi dividido em: Cursos de Formação, Cursos de Continuação e Cursos de Aperfeiçoamento, oferecidos nas Escolas Comerciais e nas Escolas Técnicas de Comércio.

Durante a República Velha, apesar de a economia brasileira ser predominantemente agrícola, o *Ensino Agrícola* não foi priorizado pelo governo central. A lei orgânica de 1946 procurou dar feição moderna ao ensino agrícola, dentro da nova configuração nacional, voltada para atuar junto às propriedades agrícolas. O Ensino Agrícola obedeceu à mesma orientação ideológica e cultural dada às outras modalidades do ensino.

Em abril de 1942 foi publicada a Lei Orgânica do *Ensino Secundário*, cujo objetivo era formar uma sólida cultura geral, com base nas humanidades antiga e clássica, a fim de elevar a consciência patriótica²⁰ e humanista da mocidade brasileira. A referida lei estabeleceu que os programas deveriam contemplar: a) a educação militar, sob as diretrizes do Ministério da Guerra; b) a educação religiosa facultativa, sob a autoridade eclesiástica; c) a educação moral e cívica, de responsabilidade do Ministério da Educação.

²⁰ Referindo-se à formação patriótica, Nogueira (1991) afirmou que ela “[...] se justifica no objetivo de preparação das “individualidades condutoras”, ou seja, a formação de líderes, portadores das concepções e atitudes espirituais a serem infundidas nas massas” (p. 156).

O Ensino Secundário foi dividido em dois ciclos. O primeiro, o Ginásio, com duração de quatro anos e, o segundo, com duas modalidades, o Clássico e o Científico, com duração de três anos. Esta reforma evidenciou o caráter elitista presente nas reformas educacionais empreendidas por Capanema. Segundo Cunha (1989), Capanema, referindo-se ao ensino secundário, havia afirmado que este ensino destinava-se,

[...] à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (p.128).

Tal proposta confirmou, em última instância, o caráter classista da educação brasileira, ou seja, de um lado uma educação voltada à formação de uma classe dirigente, e de outro lado, uma educação destinada à formação da classe dos que seriam dirigidos, ou ainda destinado para a formação das classes econômica e socialmente menos favorecidas. Schwartzman (1984) destacou que:

[...] O ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estaria sujeito a procedimentos bastante rígidos de controle de qualidade, e era o único que dava acesso à universidade. Aos alunos que não conseguissem passar pelos exames de admissão para o ensino secundário, restaria a possibilidade de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial, que deveria prepará-los para a vida do trabalho (p. 189).

O *Ensino Normal* foi organizado pela Lei Orgânica de janeiro de 1946, tendo sido elaborada durante a gestão de Capanema. O Normal foi dividido em dois ciclos, o primeiro de quatro anos formava o Regente do Ensino Primário e o segundo, de três anos, formava Professores Primários. Os interessados pelo Ensino Normal deveriam possuir “qualidade de brasileiro”, esta exigência reafirma a postura nacionalista pensada para a educação brasileira.

A Lei Orgânica do *Ensino Primário*, elaborada sob a gestão de Capanema, foi assinada em 1946. Sua importância reside no fato de o governo federal ter

concretizado a sua organização em âmbito nacional. Adotou ainda no referido projeto, certas propostas escolanovistas, como: a) o atendimento das necessidades das crianças; b) considerar o meio ambiente do aluno; c) desenvolver no aluno o espírito de cooperação e de solidariedade social. Esta pedagogia inovadora conflitava com a orientação metodológica nos níveis seguintes, de caráter tradicional e conservador. Outra questão presente na reforma do Ensino Primário foi a responsabilização dos estados em assumir a administração escolar, ou seja, fornecer as condições necessárias para o ensino, como corpo docente, orientação e fiscalização dos serviços, como a matrícula e a frequência dos alunos, entre outras providências.

Tendo em vista as dificuldades por parte dos estados em afiançar o Ensino Primário, foi publicado em novembro de 1942 o Decreto nº. 4958, que instituiu o Fundo Nacional de Educação Primária. Deste modo, a interferência federal não se restringiu à fixação de diretrizes educacionais, mas também de cooperação com os estados no custeio do ensino. Contudo, a fonte deste recurso foi criada somente em 1944, a partir de um adicional no imposto sobre as bebidas e teve restrições quanto ao seu alcance.

Capanema não efetuou uma reforma propriamente dita do *Ensino Superior*, ele introduziu inovações no ano de 1938, por meio do Decreto-Lei nº. 421, como a regularização do funcionamento dos estabelecimentos de Ensino Superior, os quais deveriam comprovar a capacidade financeira, a idoneidade moral e técnica do corpo docente e a matrícula de acordo com a capacidade técnica da faculdade. Instituiu ainda a autorização e o reconhecimento dos cursos superiores pelo governo federal, que atendessem às condições necessárias ao seu funcionamento, ou seja, comprovar a necessidade profissional ou a manifesta utilidade de natureza cultural da faculdade.

As reformas realizadas sob a gestão de Gustavo Capanema confirmaram as contradições presentes no projeto político educacional do governo central. De um lado, Capanema soube coligar as diferentes tendências ideológicas que disputavam

o campo educacional brasileiro, como os católicos e os escolanovistas, de outro, pode-se aferir que a crescente e complexa rede de tarefas e funções sociais, geradas pela industrialização e urbanização, aludiu à possibilidade de mobilidade social com base nos “méritos individuais”. Esta possibilidade, de cunho liberal, implicou a defesa da escola pública, universal e gratuita, como garantia de direitos e oportunidades. Não obstante, tal defesa justificou, em última instância, a desigualdade social “justa” porque “natural”. O liberalismo nacional definiu aí os seus traços característicos e consolidou-se numa ideologia educacional.

As reformas empreendidas no contexto examinado encontraram correspondência com o modelo societário vigente. Nogueira (1991) afirmou que,

O estudo da história da educação nesse período informa que o Estado se apoiava na ideologia da Escola Nova, enquanto dava respaldo à política populista e nacional-desenvolvimentista, mas, por outro lado, atendia ao setor privado, religioso e laico, enquanto mantenedores do dualismo e dos elementos de controle do meio social (p. 159).

Podemos dizer que a produção e a transmissão do saber não se constituíram numa base ou num elemento propulsor da superação dos problemas sociais, enquanto que, nas sociedades capitalistas hegemônicas, as transformações econômico-sociais e político-culturais estavam interligadas. Xavier (1990) assinalou que,

[...] nas formações sociais periféricas, em que o avanço do capitalismo se dá pela incorporação das novas formas de produzir, a possibilidade de emergência e consolidação do que se poderia denominar processo de modernização autônomo depende, entre outros fatores, de uma base científica e educacional mínima, que dê ao país a capacidade de adquirir uma progressiva autonomia de conhecimentos científico-tecnológicos. Caso contrário, permanece condenado a uma produção científica de “segunda mão”, adaptada a fins secundários, de realização definida, imposta e comercializada a partir de fora (p.58).

Compreender o papel da educação brasileira implica considerar a função da escola mais que um mero aparelho de reprodução ideológica e da ordem socioeconômica vigente nos diferentes períodos da história nacional. Convém apreender, também, o seu papel como promotora de consciência das contradições presentes na sociedade brasileira.

3 A RBEP E A FORMAÇÃO DE UMA MENTALIDADE PEDAGÓGICA

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos não pretende ser apenas uma revista a mais no rol, felizmente já numeroso, de nossas publicações periódicas educacionais. Apresenta-se como órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação. Seu papel será reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia mas sobretudo os problemas pedagógicos, especiais que se deparam na vida educacional de nosso país.

O Ministério da Educação não pode ser somente uma agência burocrática, um aparelho de enumeração ou registro das instituições e atividades da educação nacional.

Por outro lado não seria mais admissível que as nossas preocupações teóricas se limitassem à divulgação de ideias pedagógicas gerais, tornadas lugares comuns na presente fase da história da educação nova no mundo, distanciados que estamos das primeiras tentativas de renovação das práticas pedagógicas (experiências de Reddie na Inglaterra, de Lietz na Alemanha, de Demolins na França) e transposta que se acha a fase de discussão dos princípios gerais da filosofia e da ciência da educação (Kerschensteiner, Dewey, Binet, Durkheim, Ferrière, Claparède, etc.) e de fixação das bases dos métodos ativos (método Montessori, plano Dalton, método Decroly, sistema de Winnetka, etc.).

Forçoso é observar entre nós mesmos, no âmago da vida escolar brasileira, as nossas direções e práticas, recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência, e tentar fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis e tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação.

Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão este de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica

dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país. (Apresentação, Gustavo Capanema, RBEP, v. I, nº 1, 1944).

Em seu discurso, impresso na “Apresentação” do primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos o Ministro da Educação Gustavo Capanema afirmava que a ela, entre outros objetivos, pretendia “fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis [...], os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação” (id ib). Certamente, a Revista contribuiu para a formação de uma mentalidade pública acerca da educação.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi fundada num contexto em que se passou a valorizar a produção e a publicação de conhecimentos científicos e acadêmicos das diversas áreas do conhecimento humano. Ela divulgou, em alguma medida, os interesses políticos, institucionais, econômicos, sociais e culturais da época e, ainda, disseminou princípios, concepções e valores acerca da educação escolar.

A fim de empreender a análise dos artigos publicados pela Revista, objetivado nesta pesquisa, convêm situar o seu lugar institucional, no caso o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e, dessa forma, ponderar sobre o papel social desempenhado por ela em diferentes conjunturas históricas.

3.1 INEP - o lugar institucional da RBEP

A preocupação com a educação nacional foi pauta de discussões no cenário político e intelectual durante a República Velha, especialmente na pessoa de Rui Barbosa. A década de 30 foi emblemática na reconfiguração da educação brasileira. De um lado, os Pioneiros da Educação Nova apontaram para os problemas educacionais e defenderam uma nova política educacional e a realização de pesquisas científicas, com o objetivo de melhorar a educação nacional. De outro, a

mudança político institucional, sob liderança de Vargas, a educação passou a ser pauta da política de estado.

O Inep foi cunhado em 1936, quando houve a reformulação do Ministério da Educação e Saúde, na gestão de Gustavo Capanema à frente do Ministério. Nesta conjuntura deu-se a criação do *Instituto Nacional de Pedagogia* – INEP, sob a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o qual teria como missão realizar pesquisas sobre os problemas da educação nacional. Contudo, ele só foi instalado pela Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, e foi ainda regulamentada a sua organização e a sua estrutura institucional e, recebeu uma nova denominação, *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*.

As atividades do referido Instituto foram, no período ditatorial, vinculadas junto ao DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público). Machado (2007) salienta que “o INEP configurou-se como o primeiro órgão nacional para atuar como locus de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica, na área da educação” (p. 16).

O Instituto assumiu a execução de políticas públicas, mesmo não tendo sido uma função planejada em sua idealização. Dentre outras políticas, destacam-se: recrutamento de pessoal, em conjunto com o DASP; construção de prédios escolares, Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, e, nos anos de 1990, assumiu a avaliação de larga escala. Rothen (2008), analisando o papel do Inep, afirma que “apesar de, por motivos casuísticos, vincular-se à realização de atividades que lhe seriam estranhas, o Instituto, desde o seu início, não nega suas funções primordiais: a documentação, a pesquisa e a divulgação pedagógica” (p. 17).

Pode-se dizer que o Inep foi fundado pelo menos duas vezes. A primeira realizada entre 1936-1938, sendo a paternidade atribuída, pelos historiadores, a Lourenço Filho; e, a segunda, na década de 1950, na gestão de Anísio Teixeira, o qual foi para além do resgate dos seus ideais iniciais, tal como o propôs em seu

discurso de posse. Anísio aprofundou o ideal de ter-se um órgão responsável pelas pesquisas educacionais de que tanto o Brasil precisava.

Em 1955, pelo Decreto nº. 38.460, de 28/12/1955, antes de Juscelino Kubitschek assumir a Presidência da República, Anísio Teixeira criou o *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE) e os *Centros Regionais de Pesquisa Educacional*, em alguns estados brasileiros. O primeiro, à “imagem e semelhança” do Centro de Documentação Pedagógica da França. Rothen (2005) advertiu que,

A criação de um órgão de pesquisa dentro de um instituto de pesquisa pode ser compreendida como a busca de uma ruptura com o passado do Inep – o passado ligado ao Estado Novo. Esta posição de ruptura pode ser identificada em dois textos complementares de Anísio Teixeira: o primeiro é o seu discurso de posse como diretor do Inep e, o segundo, é o artigo intitulado “A administração pública brasileira e a educação”, publicado no mesmo número em que é publicado o decreto que institui o CBPE (p.196).

Além de uma ruptura com o passado, pode-se afirmar que o CBPE, além de realizar pesquisas, tornou-se um ponto privilegiado de encontro da intelectualidade. Já os Centros Regionais tinham por objetivo promover pesquisas das condições “culturais e escolares e das tendências de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país” (Machado, 2007, p. 20).

O Inep manteve certa autonomia em relação ao Ministério da Educação, desde a sua fundação em 1938. Evidencia esta situação o fato de que, nos primeiros 25 anos, o mandato dos seus dirigentes transcendeu o tempo em que os ministros e até mesmo presidentes da República ficaram em seus cargos. O Instituto foi dirigido de 1938 a 1945, por Lourenço Filho. Murilo Braga, sucessor deste, dirigiu o Inep de 1946 a 1952, tendo passado por cinco ministros e dois presidentes da República. Anísio Teixeira, por sua vez, sucessor de Braga, passou por dezoito ministros e cinco presidentes, saindo da direção com o golpe civil-militar de 1964.

A autonomia do instituto não significou afastamento na elaboração das políticas e da legislação educacional. Ao contrário, o Inep teve acentuada a sua participação, nas décadas de 1950 e 1960, respectivamente, na busca por influenciar o que estaria presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela participação na Reforma universitária. Para os seus idealizadores, o Inep seria uma das colunas para a reformulação da educação brasileira, aquela desejada pelos escolanovistas. Até o falecimento de Anísio Teixeira (1971) o instituto foi um instrumento dos educadores ligados a essa vertente educacional.

Por ocasião da comemoração dos 25 anos do Inep, Lourenço Filho publica o artigo intitulado “*Antecedentes e primeiros tempos do Inep*”, no qual afirmou que o campo educacional precisava de três tipos de órgãos: um executivo, um consultivo e de assessoramento e um de documentação e pesquisa, no caso o Inep. Contudo, segundo Rothen (2008) “por ironia do destino, ou melhor, por arranjos políticos que permitiram a sua sobrevivência, os momentos de auge do Inep são aqueles nos quais ele exerceu também alguma função administrativa” (p. 20).

Sob a liderança de Anísio Teixeira o instituto passou a focalizar seu trabalho no âmbito da pesquisa educacional. Anísio defendia, entre outras coisas, que a educação deveria atender as demandas de modernização do país e como instrumento da democracia. Dois textos de Anísio Teixeira, “*Discurso de Posse*”, no Inep em 1952, e “*A administração pública brasileira e a educação*”, de 1956, respectivamente, versam sobre os princípios que norteariam o Instituto como centro de pesquisa e sobre o papel do Estado em relação à educação.

Segundo Rothen (2008) três princípios eram caros a Anísio Teixeira: 1) propostas educacionais de base científica e verificar, por amostras, se os objetivos educacionais estavam sendo alcançados; 2) priorizar as experiências em detrimento da legislação, no que se refere às propostas pedagógicas, 3) a defesa da autonomia escolar.

A permanência de Anísio Teixeira na direção do Inep evidencia a sua influência tanto no Instituto, quanto nas políticas educacionais de seu contexto. Ratifica tal evidência a quantidade expressiva de trabalhos sobre este educador, especialmente no campo da história e das políticas educacionais. Ele soube explorar produtivamente o que Mendonça (2008) chamou “de caráter híbrido do órgão, transformando Inep em uma espécie de miniministério no interior do próprio MEC [...]” (p. 112).

A reafirmação de que o Inep é um órgão de pesquisa educacional conduz a seguinte pergunta: qual foi a sua relação com a comunidade acadêmica? Rothen (2008) observou que

Voltando aos ‘primeiros tempos’, à época de Lourenço Filho, o Instituto buscava ser o local onde se realizaria a pesquisa científica sobre a educação. Já na década de 1950, nos tempos de Anísio Teixeira, o Instituto, a partir do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional, destinava-se a ser o centro aglutinador da intelectualidade que pensava e pesquisava a educação brasileira (p. 23).

E, ainda, para o autor, “o Inep é um órgão que tem por vocação a pesquisa, a documentação e a disseminação da informação educacional, mas que, para exercer essa vocação, paga o tributo de executar política pública” (p. 25-26). Durante a década de 1990, o INEP passou por outra mudança, especialmente no contexto da fixação da LDB²¹ (Lei nº. 9394/96), tornando-se responsável para organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais e, ainda, como a instituição responsável pelo desenvolvimento e coordenação de sistemas e projetos de avaliação educacional.

²¹ No período que se estendeu de 1952 a 1961 foram publicados, na RBEP, diversos artigos referentes às discussões sobre a LDB. Ester Buffa (1984) analisou que os artigos revelaram não só os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, mas também, que a Revista tomou partido dos defensores da escola pública, principalmente dos autores vinculados ao movimento escolanovista.

Posteriormente, no ano de 2001, sob a Lei nº 10.269, o instituto passou a ser denominado de *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, reconhecendo, assim, o trabalho realizado por Anísio, tanto junto ao instituto, quanto pela sua contribuição para a educação brasileira.

Outras mudanças marcaram a história do INEP. Contudo, não é foco deste trabalho historiar o Instituto. Convém assinalar que a trajetória do instituto se alinha às mudanças e instabilidades políticas e sociais, em diferentes momentos da história brasileira. Interessa, neste trabalho, situar historicamente a instituição, a fim de poder realizar uma análise da conjuntura em que se deu a produção e socialização de concepções sobre a qualidade do ensino no contexto ora pesquisado. Moraes (2008) afirmou que,

[...] apesar das mudanças de direção, de objetivos e de políticas pelas quais passou o Inep, e ainda que, por motivos casuísticos, às vezes, tenha exercido o papel de executor de políticas públicas, o Instituto nunca abandonou suas funções primordiais de documentação, pesquisa e disseminação de informações educacionais (p. 9).

No tripé da vocação do Instituto, pesquisa, documentação e disseminação, a RBEP certamente exerceu um papel singular na disseminação de concepções e valores relacionados à avaliação e à qualidade da educação brasileira. E, a partir do reconhecimento de que a Revista exerceu esse papel, debruçamo-nos sobre ela, a fim de analisar os artigos, buscando articular texto e contexto, para realizar inferências sobre os discursos produzidos e disseminados à época.

3.1.1 O INEP e as publicações pedagógicas

A política de publicações do Inep se aproxima da perspectiva de promoção da formação de uma consciência nacional. Ela esteve voltada para a disseminação de estudos sobre a realidade educacional brasileira, concomitante à publicação de manuais didáticos voltados à renovação das práticas pedagógicas. Nesta direção, deve-se compreendê-la mediante as relações que se estabeleceram entre as

publicações e o estado de conhecimento sobre a vida social e escolar, num contexto marcado pela expansão da escola pública no Brasil.

Em sua análise sobre a política de publicações do Inep, Xavier (2008) pondera que a partir de uma consulta aos relatórios técnicos, em cotejo com o conjunto das obras publicadas pelo Inep, ficam evidentes as articulações que se estabeleceram entre a política institucional, produção intelectual e renovação das práticas escolares. A autora ainda argumentou que,

A política de publicações aqui descritas integra a ambiência intelectual dos anos 1950-1960. Estes anos nos remetem a um contexto muito particular da história do Brasil. Foram décadas de efervescência política e intelectual, com momentos de grande mobilização pelo desenvolvimento econômico, de crença na possibilidade de promover mudanças estruturais na vida social e na mentalidade predominante até então. A combinação desenvolvimento econômico, elevação do nível educacional da população, disseminação da ciência e formação de uma consciência nacional – crítica e engajada – orientou ações em diversos âmbitos da atividade intelectual e política, como demonstram os estudos produzidos no âmbito do Ministério da Educação, particularmente no Instituto Superior de Estudos Brasileiros e do Inep (p. 83-84).

A autora seguiu afirmando que,

Decorre daí não só uma concepção instrumental do saber como também a crença de que cabia ao intelectual servir de intérprete para as consciências menos esclarecidas. Assim, na visão do grupo, caberia às lideranças intelectuais e políticas promover a racionalização da sociedade pela disseminação de instrumentos capazes de ampliar o conhecimento da realidade social de modo a forjar uma “consciência nacional”. Esta deveria, inclusive, fornecer o eixo norteador do planejamento das ações políticas sobre a educação pública (p. 84-85).

A política de publicações do Inep requer um estudo do contexto de produção e, ainda, das condições de recepção e apropriação do material divulgado, tanto por parte da comunidade escolar, quanto das políticas educacionais. E, ainda ter conhecimento de que as publicações tiveram como estratégia a melhoria do

desempenho docente e, conseqüentemente, a elevação da qualidade do ensino ministrado nas escolas.

O Inep colocou como estratégia a divulgação das informações educacionais. Assim, a política editorial propunha a socialização de informações como um instrumento na construção de um modo de pensar e realizar a ação educacional, tanto no aparato administrativo, quanto no pedagógico. Ela, de modo geral, integrou um “processo em que a informação ganhava importância e recorria cada vez mais à técnica para se tornar elemento persuasivo, de um discurso autorizado a respeito do que podia ser aplicado por professores e administradores de ensino” (Dantas, 2001, p. 4, apud Gil, 2008, p. 45).

Outras publicações foram realizadas pelo Inep, como os Boletins (1939 a 1952), que divulgaram dados sobre o ensino primário nos estados. Apesar de simplesmente divulgar informações educacionais, a política de publicações do Instituto assumiu, em grande medida, a função de instrumento para afincar as políticas educacionais brasileiras. Convém, contudo, salientar que a RBEP fez parte desta política e, dessa forma, integrou uma linha editorial defendida pelo Instituto.

3.2 A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

A fundação da Revista se deu ainda durante a vigência do regime ditatorial do Estado Novo. Ela esteve situada na conjuntura internacional²² do final da Segunda Grande Guerra. O lançamento do periódico, provavelmente, esteve relacionado a uma possível mudança nas diretrizes políticas do regime de exceção vigente, no sentido de uma abertura para a liberdade de expressão.

²² No contexto internacional, registramos ainda a realização da Conferência de Bretton Woods, mais precisamente no ano de em 1944. Nesta Conferência foram criados, entre outras instituições, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), com o objetivo de assegurar a estabilidade monetária internacional.

Em junho de 1944, é editado o primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP. Ela surgiu sete anos após a criação do Inep, como uma sugestão do ministro Gustavo Capanema ao professor Lourenço Filho, seu primeiro diretor. Em sua análise sobre a Revista, Brito (2008) enfatiza que Lourenço, assim como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, “tinha a percepção nítida da eficácia de instrumentos editoriais para a divulgação de ideias e formação de um pensamento criativo, transformador” (p. 33).

Em sua análise, Gandini (1990) apontou que foram muitos os elementos que constituíram a conjuntura de criação da RBEP e a sua linha editorial. Entre os diversos elementos destacam-se as características pessoais e políticas, tanto de Lourenço Filho, quanto de Capanema e, ainda, a conjuntura social e política do período. A autora salientou que,

O que se pode afirmar, pela própria publicação, é que seguramente não fez a divulgação de textos marxistas ou de doutrinas bolchevistas, como recomendava Alceu Amoroso Lima. Entretanto, manteve-se perfilada à tendência escolanovista, que aquele pensador católico combatia com bastante vigor, considerando-a naturalista, materialista, imediatista e estatística (p. 22).

Nesta direção, Rothen (2008) registra que na “Apresentação” do primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Gustavo Capanema afirmou que “não mais seriam necessárias as discussões teóricas no campo da educação, pois a linha dominante já estaria definida, a da Escola Nova²³ e dos métodos ativos” (p. 19). A mensagem expressa ainda, a ambição da Revista em divulgar e formar uma consciência a respeito de modelos e concepções sobre a educação.

A “Apresentação” do primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, realizada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, foi

²³ Referindo às concepções cientificistas presentes nas propostas defendidas pela Escola Nova, Bomeny (2001) assim se expressou: “a ciência se punha serviço da melhoria da educação brasileira em bases mais sistemáticas. O movimento da Escola Nova é a síntese mais acabada desse empenho” (p. 31).

seguida pelo seu primeiro “Editorial”, atribuído a Lourenço Filho, diretor do INEP. Segundo Rothen (2005),

Esses dois textos são relevantes por três motivos: o primeiro, por transparecer no discurso de Lourenço filho a ideia de autonomia do Inep em relação ao Ministério da Educação; segundo, por definir a linha editorial da Revista que, em linhas gerais, será seguida até 1980; e, terceiro, por apresentar a estrutura das seções da Revista que não irá ser alterada substancialmente até a década de 1970 e só será radicalmente reformulada em 1983 (p. 193).

No primeiro número, editado pela Imprensa Nacional, Capanema situa a Revista como um órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação. A Revista, como órgão de divulgação do Estado, passou a publicar mensalmente os atos legislativos e administrativos do campo educacional. Ela deveria, então, reunir e divulgar não apenas os problemas gerais da pedagogia, mas, sobretudo, os problemas educacionais. Fica evidente o papel pensado para a RBEP como parte da política educacional, sendo ela órgão de divulgação oficial.

A partir do segundo número da Revista, portanto, agosto de 1944, aparece publicado, no verso da capa, uma ementa sobre as suas aspirações, reproduzida aqui,

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira a congregar os estudiosos dos fatos educacionais do país, e a refletir o pensamento do seu magistério. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; matem seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação (Ementa, RBEP, 1944, v. I, nº. 2).

Durante a primeira fase da Revista, sob a direção de Lourenço Filho e Murilo Braga, predominou uma abordagem mais pedagógica, com ênfase nas questões ligadas à administração escolar, à orientação vocacional e à psicologia educacional. Essa constatação permite inferir que a linha editorial prevista para a Revista, no seu lançamento, foi em alguma medida seguida. Cabe, aqui, registrar a análise realizada por Rothen (2005) quanto à linha editorial da Revista. Segundo o autor,

Os editores da RBEP não são apresentados até o número 97, janeiro/março de 1965. Apenas é impresso o nome dos diretores do Inep/CBPE e dos coordenadores das Divisões do CBPE. Este fato sugere que os dirigentes do Inep e do CBPE são os responsáveis pela linha editorial da Revista. A partir deste número, é atribuído o crédito às pessoas que trabalharam efetivamente na elaboração das revistas, ficando a responsabilidade pela edição a cargo do Chefe de Redação e do Conselho de Redação (p. 204).

Apesar de a Revista não apresentar o nome do editor, no período que se estende da fundação do periódico, 1944, até o ano 1965, ela preservou uma linha editorial. A suposta pluralidade de concepções pedagógicas, conforme expresso na ementa anteriormente transcrita, foi restringida pela expressão de “colaboração, sempre solicitada”. Nesta direção, o referido autor lembrou ainda, que “o termo ‘solicitada’ aparece até 1966. Mesmo quando a palavra ‘solicitada’ é retirada do texto, não é apresentada na Revista nenhum procedimento para que o leitor envie artigos” (p.195). Somente a partir do ano de 1983 apareceram na revista os procedimentos e as normas para a submissão de artigos.

Ademais, até o regime militar, não havia um conselho editorial da Revista. A matéria reunida para cada número era submetida à análise e apreciação e parecer do diretor do Inep. Posteriormente, o parecer ficou sob a responsabilidade de Péricles Madureira de Pinho, diretor do CBPE, já que o professor Anísio Teixeira tinha assumido a reitoria da UnB, Darcy Ribeiro foi nomeado Ministro da Educação.

Após o golpe de estado de 1964, Anísio Teixeira foi afastado da direção do Inep e cogitou-se a sua extinção e, por conseguinte, da Revista Brasileira de

Estudos Pedagógicos, especialmente por pressões oriundas de setores da educação privada. Contudo, mesmo diante das pressões políticas, Castelo Branco nomeia Carlos Pasquale para o cargo de diretor do Instituto e, por portaria, cria o Conselho Editorial da Revista, sendo este integrado inicialmente por: Elza Nascimento Alves, Elza Rodrigues, Jayme Abreu, João Roberto Moreira e Lucia Marques Pinheiro, todos componentes da gestão anterior (Brito, 2008).

Nos primeiros anos a RBEP teve periodicidade mensal. Posteriormente, sob a gestão de Murilo Braga ela passou, brevemente, a ser bimestral e, depois trimestral, e, na década de 1970, passou a ser quadrimestral. Sob a gestão de Murilo Braga, após o Estado Novo, o professor Milton de Andrade Silva assumiu a editoria e empenhou-se para manter o nível científico da Revista, contando com a colaboração de especialistas da área. A periodicidade passou a ser trimestral e, como antes, a distribuição era gratuita às escolas normais, aos institutos de educação, às bibliotecas universitárias, aos técnicos de educação, aos órgãos nacionais e internacionais da área.

Com a morte de Murilo Braga, Anísio Teixeira assume a direção do Inep, momento em que exercia a função de secretário-geral da Capes. A gestão de Anísio compreendeu o período de 1952 a 1964. A filosofia editorial da Revista recebeu novo enfoque, passou a dar ênfase a uma visão macro da educação brasileira, com destaque para o amplo debate que se estabeleceu no país, centrado na democratização do ensino e na busca de justiça social na educação (BRITO, 2008).

A estrutura da Revista foi apresentada ainda no editorial de seu primeiro número, permanecendo basicamente igual até a década de 1970, sendo reformulada no ano 1983. Quanto à sua estrutura, assim o editorial versava,

Em suas páginas terão acolhida artigos de colaboração, em que exponham e debatam opiniões. Aqui se registrarão, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, os textos de lei e as decisões administrativas de maior relevância. Não faltarão, também, sucintos estudos de aplicação, de modo a difundir normas de orientação

pedagógica, que a prática tenha estabelecido como proveitosa, e os princípios da moderna didática sancionem como legítimas. Apresentar-se-ão, ainda notas bibliográficas, informes sobre a vida educacional nos Estados e no estrangeiro, e a transcrição de artigos da imprensa, quando dedicados aos assuntos pedagógicos do momento [...] (RBEP, v. I, nº. 1, julho, 1944).

Dito de outro modo, a estrutura da Revista foi dividida em cinco seções primárias, a saber, Editorial; Ideias e Debates, principal seção, em que eram publicados artigos, conferências, palestras; Documentação, que publicava relatórios de pesquisa, relatórios de exposições e de congresso, etc.; Vida Educacional e Atos Oficiais. E quatro seções secundárias, Informações dos Estados; Informações do Estrangeiro; Bibliografia e Através das Revistas e Jornais. No ano de 1960 foi inserida a seção secundária: Notas para a História da Educação, inaugurada com a republicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, excluída, por sua vez, a seção Vida Educacional²⁴.

A Seção “ideias e Debates” recebeu esta denominação até o número 76, depois passou a ser nomeada de “Estudos e Debates”, contudo, não é alterado o seu papel no contexto do periódico. Cabe, ainda, a observação de que a legitimidade de seus artigos, segundo o editorial acima transcrito, se dá em função da prática pedagógica e dos princípios da moderna didática. Quanto aos temas abordados nesta seção, Gandini (1990) afirmou que apresentava especialmente artigos que versavam sobre psicologia aplicada à pedagogia e à organização do trabalho, seguida de artigos sobre a educação em outros países, aspectos da história da educação nacional, metodologias do ensino, níveis e particularidades do ensino no Brasil e, ainda, as estatísticas²⁵ educacionais. Quanto à tendência geral

²⁴ Para maiores informações, consultar: ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília: INEP, v. 86, nº. 212, 2005, p. 189-224; e também GANDINI, Raquel Pereira Chainho. RBEP (1944-1952): Intelectuais, Educação e Estado. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1990.

²⁵ Referindo às estatísticas educacionais, Gil (2002) evidenciou as relações que se estabeleceram entre a expansão da escola e o aperfeiçoamento das estatísticas oficiais sobre o ensino, ou seja, ela constatou a importância que foi atribuída aos levantamentos quantitativos, por parte daqueles que decidiam os rumos da educação nacional.

da RBEP, observados os limites em realizar uma afirmação categórica desta, Gandini afirma que ela manifestava,

[...] preocupação maior com a questão da organização dos diferentes aspectos da atividade educacional, tanto do ponto de vista do Estado, como do ponto de vista do funcionamento interno das escolas. Assim, é enfatizada a necessidade do emprego da estatística, tanto para a obtenção de informações sobre a situação do ensino (alfabetização, evasão, repetência, número de escolas, etc.), bem como para a classificação e posterior organização dos alunos em classes, visando à sua homogeneização e posterior organização do ensino a ser ministrado (p. 52).

A RBEP foi certamente tribuna para a defesa da escola pública e dos ideais de intelectuais vinculados a Anísio Teixeira. É conveniente lembrar que, até o ano de 1983, a Revista publicava somente artigos solicitados, o que evidencia a sua linha editorial. Nesta direção, Freitag (1986) enfatizou que “[..] toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política” (p.40). Seguramente, podemos dizer que as concepções apregoadas pela Revista desempenharam uma liderança moral e intelectual e, ainda, exerceram uma influência sobre a política educacional brasileira. Dito de outro modo, os discursos da RBEP foram legalmente sancionados pela instituição abalizadora, o INEP.

Toma-se, não obstante, o cuidado de ponderar sobre os limites, o valor e a aceitação, por parte dos leitores do periódico em análise, tendo em vista a sua função de produção e disseminação de conhecimentos impressos sobre o campo da educação, por intermédio de seus artigos.

3.3 A Revista e colaboradores

Tomando-se as mensagens publicadas pela RBEP como referência para analisar as concepções de avaliação e qualidade educacional, faz-se necessário situar os seus colaboradores e o lugar social dos intelectuais, que tomaram parte do contexto educacional analisado.

O estudo realizado por Pécaut (1990) sobre o papel dos intelectuais no século XX, apesar de não centrar sua análise sobre o campo educacional, apresenta uma contribuição no sentido contextualizar historicamente o “lócus” dos intelectuais no cenário social e político. O autor salienta que a contribuição dos intelectuais para a organização da nação e do Estado decorria de seu conhecimento e implicava não só o respeito por uma hierarquia social, herdada ou adquirida, mas determinava igualmente a teorização da política como competência, ou, ainda, que a arte de governar relaciona-se com o saber científico.

Ainda no que se refere ao papel e influência dos intelectuais, resguardadas as especificidades do momento histórico por ele analisado, Pécaut (1990) assim ponderou:

Enfim, a constatação da defasagem recorrente entre o social e o político não é de molde a desencorajar os intelectuais. Se é verdade que no Brasil, como no restante da América latina, os agentes surgem definindo-se, sobretudo no plano político, os intelectuais não precisam renunciar a nada para atender a essa condição. A ideologia lhes permite, além disso, ser elite quando necessário, ou povo quando conveniente. Graças ao hiato entre o social e o político, conseguem ainda se erigir em mediadores indispensáveis, substituindo as classes – visto que, melhor do que elas mesmas conhecem os seus interesses profundos – e colocando-se na posição do Poder, pois, tanto quanto este, se projetam acima do social (p.9).

A organização dos intelectuais estava articulada, em certa medida, à ação do Estado. Podemos dizer que o governo autoritário de Getúlio Vargas foi emblemático no que se refere ao corporativismo dos intelectuais, pois naquele contexto algumas profissões foram reconhecidas pelo Estado e receberam um estatuto oficial. E, a partir dessa conjuntura, podemos dizer, ainda, que os intelectuais foram dotados de identidade e direito específicos.

A partir de 1950, da mesma forma que seus predecessores, os intelectuais nacionalistas estavam seguros de ter vocação para desempenhar, como categoria social específica, um papel decisivo nas mudanças políticas. Porém, mais que seus predecessores, estes reivindicaram, segundo Pécaut (1990) “o título de intelligentsia,

pois, a partir de então, inclinam-se decididamente para o ‘povo’ e não duvidavam dos poderes da ideologia” (p. 103).

Ainda quanto ao papel dos intelectuais, lembramos a fundação, no ano 1955, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros²⁶ (ISEB), que alcançou projeção nos meios intelectuais e se tornou símbolo da síntese nacional-desenvolvimentista. O ISEB teve uma vida curta, foi extinto em abril de 1964, após o golpe civil-militar. Ele foi palco para numerosos grupos, provocou debates de grande repercussão e forneceu alicerces teóricos para diferentes correntes ideológicas no cenário político e social. Saviani (2007) destacou que “o clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (p.311).

Convém, aqui, apresentar algumas informações que pesquisamos sobre os colaboradores e colaboradoras do periódico, ou ainda, dos autores e autoras dos artigos selecionados para a pesquisa. Apesar de não dispormos de muitas informações sobre alguns deles, consideramos importante destacar o lugar de “fala” dos articulistas.

3.3.1 Lourenço Filho

Manoel Bergstrom Lourenço Filho foi fundador e diretor do INEP, desde a sua fundação até o ano de 1952. Segundo, Gandini (1990) ele foi o autor com o maior número de artigos publicado pela RBEP. Seus artigos estiveram voltados, especialmente, sobre o tema da organização do ensino. Ele fez parte da Comissão

²⁶ Quanto ao papel dos intelectuais vinculados ao ISEB recomendamos o trabalho de: PIRES, Cecília Maria Pinto. O ISEB e a questão do nacionalismo. Tese, UFRJ, 1987. Pires (1987), referindo-se ao ISEB destacou que: “O momento em que surge o ISEB, 1955, é significativo por dois aspectos: o primeiro, assenta-se na tentativa de trabalhar a consciência nacional, por meio de um esforço teórico da “intelligentsia” brasileira motivada pela soberania da nação. Essa preocupação sublinha a necessidade do estabelecimento de parâmetros de desenvolvimento, no discurso teórico, com o objetivo de viabilizar, em termos práticos, os postulados da teoria nacionalista do desenvolvimento. O segundo aspecto é de natureza histórico-política, na medida em que diz respeito à crise governamental produzida pelo suicídio de Vargas e à ânsia de ocupação do lugar político deixado pelo líder nacional” (p. 10).

do anteprojeto da LDB. A autora destacou que, “é importante destacar também, que são de sua autoria as traduções de: *Educação e Sociologia*, de E. Durkheim, *Teste para Medida de Inteligência*, de Binot-Simon e *Tecno-psicologia do Trabalho Industrial*, de Leon Walter, em 1928” (p. 179).

A realidade educacional brasileira era considerada por Lourenço Filho terreno carente, mas fértil para contribuições inovadoras para superar os problemas. Suas experiências, as viagens que realizou pelo Brasil e ao exterior e a sua ampla cultura lhe possibilitaram uma produção bem vasta. Publicou em diversas áreas, tais como: Geografia, História do Brasil, Psicologia (testes e medidas na educação, maturação humana), Estatística e Sociologia. Dentre as obras que ele escreveu, destacaram-se: *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, traduzida para o espanhol, *Pesquisa sobre Programa Mínimo*, *Tendências da Educação Brasileira*, *A Educação Problema Nacional*, *A Psicologia a Serviço da Organização*, *A Pedagogia de Rui Barbosa*, *A Educação Comprada e*, *Organização e Administração Escolar*.

3.3.2 Armando Hildebrand

Armando Hildebrand foi educador e Técnico de Educação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ele foi nomeado para substituir Paulo Accioli de Sá na direção da Diretoria do Ensino Secundário (DESe). Segundo Pinto (2000), em seu discurso de posse “demonstrava bem a sua proposta de modernização do ensino secundário, a fim de adequá-lo às novas exigências que se apresentavam à educação” (p. 4).

3.3.3 Margaret Hall

Margaret Hall foi professora e pesquisadora do Departamento de Instrução Pública de Chicago – EUA.

3.3.4 Iza Goulart Macedo

Iza Goulart de Macedo foi professora e Técnica de Educação do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal. Era especialista em Didática do ensino.

3.3.5 Lúcia Marques Pinheiro

Lúcia Marques Pinheiro foi professora e Técnica de Educação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ela foi membro do primeiro Conselho Editorial da Revista, nomeada por Castelo Branco. Foi, também, Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério. Pinheiro publicou, no ano de 1956, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº. 61, um relatório intitulado “Organização e funções do Centro de Documentação Pedagógica da França”.

3.3.6 H. Martin Wilson

Martin Wilson foi professor e pesquisador na área da educação junto ao sistema de ensino da Inglaterra.

3.3.7 Almeida Júnior

Antônio Ferreira de Almeida Junior, médico, foi o segundo autor, depois de Lourenço Filho, com o maior número de artigos publicados na RBEP, no período em análise. Segundo Gandini (1990), ele defendeu a adoção da orientação liberal na organização do sistema educacional brasileiro. Ele elaborou o Relatório Geral da Comissão²⁷ do ante-projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

3.3.8 W. D. Wall

Wall foi professor e pesquisador na área da educação no Sistema Educacional Britânico.

3.3.9 Leônidas Hegenberg

Leônidas Hegenberg foi professor e escreveu diversos livros. Dentre outras obras, destacamos: “*Lógica simbólica*” pela Editora Herder, no ano de 1966 e, “*Explicações científicas: introdução à filosofia das ciências*”, em 1976, pela Editora da Universidade de São Paulo.

²⁷ Portaria nº 208 e 209, de 03 de abril de 1947, GANDINI, 1990, p. 140.

4 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA RBEP

Devidamente considerada, a educação não se define, em termos autônomos; deve ser compreendida em função dos demais aspectos da vida coletiva. Para isso, há de ser situada num sistema político, numa organização econômica, numa estrutura religiosa, no conjunto, enfim, do plano de cultura que lhe explique a origem e o destino, as condições de existência e as de sua continuidade e aperfeiçoamento (LOURENÇO FILHO, 1994, p. 7).

Acordamos com Lourenço filho, ou seja, de que a concepção de educação, bem os discursos sobre ela construídos, precisa ser compreendida a partir da complexidade social e histórica e, ainda, seus princípios e seus objetivos. Assim, consideramos os artigos publicados sobre a avaliação e qualidade da educação no contexto da publicação dos artigos escolhidos para esta pesquisa.

Os artigos, então, publicados na seção “Ideias e Debates”, principal seção da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, constituem-se como fonte principal para a investigação aqui empreendida. A escolha desta seção, em detrimento das outras, se deu em virtude de reconhecê-la como arena privilegiada para a divulgação das concepções pedagógicas e políticas sobre a avaliação e a qualidade da educação brasileira. As outras seções foram consideradas à medida que pudessem contribuir para ampliar a compreensão dos artigos analisados. Dos artigos escolhidos registrarmos que o artigo “*Avaliação do rendimento escolar pela*

instrução programada”, de Leônidas Hegenberg, compõem a seção “Através de Revistas e Jornais”. Esta inclusão se deu por considerá-lo representativo para o estudo aqui realizado.

A seleção dos artigos analisados envolveu três passos, tomando como referência a opção metodológica adotada para a pesquisa. O primeiro passo envolveu o levantamento da quantidade de artigos publicados pela Revista na seção “Ideias e Debates”, a partir dos sumários das revistas, no período que corresponde os de 1944 a 1964. O segundo compreendeu o arrolamento dos artigos que, de alguma forma, abordaram a temática investigada e, o terceiro, por sua vez, consistiu na leitura e seleção dos artigos que, naquele momento, representaram o corpus mais significativo para a análise. Estes passos são representados, respectivamente, pelas tabelas I, II, III e IV. Cabe registrar aqui que a tabela IV apresenta um quadro com informações sobre os autores dos artigos analisados.

Tabela nº. 01: Artigos Publicados. Seção: "idéias e Debates", no período de 1944 a 1964.

Ano	Meses	Volume	Num	Artigos	Ano	Meses	Volume	Num	Artigos	Ano	Meses	Volume	Num	Artigos
1944	Jul	I	1	7	1948	Mai-ago	XII	33	5	1957	Jan-mar	XXVII	65	6
1944	Ago	I	2	5	1948	Set-dez	XII	34	8	1957	Abr-jun	XXVII	66	6
1944	Set	I	3	5	1949	Jan-mar	XIII	35	6	1957	Jul-set	XXVIII	67	6
1944	Out	II	4	5	1949	Mai-ago	XIII	36	7	1957	Out-dez	XXVIII	68	6
1944	Nov	II	5	7	1949	Set-dez	XIII	37	5	1958	Jan-mar	XXIX	69	6
1944	Dez	II	6	5	1950	Jan-abr	XIV	38	5	1958	Abr-jun	XXIX	70	5
1945	Jan	III	7	5	1950	Mai-ago	XIV	39	5	1958	Jul-set	XXX	71	4
1945	Fev	III	8	6	1950	Set-dez	XIV	40	5	1958	Out-dez	XXX	72	4
1945	Mar	III	9	5	1951	Jan-mar	XV	41	5	1959	Jan-mar	XXXI	73	3
1945	Abr	IV	10	4	1951	Abr-jun	XV	42	5	1959	Abr-jun	XXXI	74	5
1945	Mai	IV	11	6	1951	Jul-set	XVI	43	5	1959	Jul-set	XXXII	75	5
1945	Jun	IV	12	5	1951	Out-dez	XVI	44	5	1959	Out-dez	XXXIII	76	5
1945	Jul	V	13	9	1952	Jan-mar	XVII	45	4	1960	Jan-mar	XXXIII	77	4
1945	Ago	V	14	6	1952	Abr-jun	XVII	46	5	1960	Abr-jun	XXXIII	78	6
1945	Set	V	15	5	1952	Jul-set	XVIII	47	5	1960	Jul-set	XXXIV	79	4
1945	Out	VI	16	6	1952	Out-dez	XVIII	48	4	1960	Out-dez	XXXIV	80	5
1945	Nov	VI	17	5	1953	Jan-mar	XIX	49	5	1961	Jan-mar	XXXV	81	5

1945	Dez	VI	18	7	1953	Abr-jun	XIX	50	4	1961	Abr-jun	XXXV	82	4
1946	Jan	VII	19	6	1953	Jul-set	XX	51	5	1961	Jul-set	XXXVI	83	4
1946	Fev	VII	20	5	1953	Out-dez	XX	52	6	1961	Out-dez	XXXVI	84	4
1946	Mar-Abr	VII	21	5	1954	jan-mar	XXI	53	4	1962	Jan-mar	XXXVII	85	4
1946	Mai-junh	VIII	22	5	1954	Abr-jun	XXI	54	5	1962	Abr-jun	XXXVII	86	4
1946	Jul-Ago	VIII	23	5	1954	Jul-set	XXII	55	6	1962	Jul-set	XXXVIII	87	4
1946	Set-Out	IX	24	5	1954	Out-dez	XXII	56	6	1962	Out-dez	XXXVIII	88	4
1946	Nov-Dez	IX	25	5	1955	jan-mar	XXIII	57	3	1963	Jan-mar	XXXIX	89	3
1947	Jan-Fev	X	26	5	1955	Abr-jun	XXIII	58	3	1963	Abr-jun	XXXIX	90	5
1947	Mar-abr	X	27	5	1955	Jul-set	XXIV	59	4	1963	Jul-set	XL	91	4
1947	Mai-jun	X	28	4	1955	Out-dez	XXIV	60	4	1963	Out-dez	XL	92	4
1947	Jul-ago	XI	29	5	1956	Jan-mar	XXV	61	6	1964	Jan-mar	XLI	93	4
1947	Set-out	XI	30	4	1956	Abr-jun	XXV	62	6	1964	Abr-jun	XLI	94	4
1947	Nov-Dez	XI	31	4	1956	Jul-set	XXVI	63	7	1964	Jul-set	XLII	95	4
1948	Jan-abr	XII	32	5	1956	Out-dez	XXVI	64	6	1964	Out-dez	XLII	96	4
Total de Artigos:													480	

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP/INEP.

Tabela n.º. 02: Artigos sobre Avaliação e Qualidade da Educação. Seção: “idéias e Debates”, no período de 1944 a 1964.

SEQ	ANO	MESES	VOL	NUM	TITULO	AUTOR/A
01	1944	Jun	I	1	A educação, problema nacional	Lourenço Filho
02	1944	Jul	I	1	A educação no pós-guerra	Humberto Bastos
03	1944	Ago	I	2	A educação para o pós-guerra	A. Carneiro Leão
04	1944	Set	I	3	A coleta da estatística educacional I	Germano Jardim
05	1944	Out	II	4	A pesquisa na educação	Carleton Washburne
06	1944	Nov	II	5	A coleta da estatística educacional II	Germano Jardim
07	1945	Abr	IV	10	Ilusões e realidades do mundo pedagógico	Juan Mantovani
08	1945	Abr	IV	10	São necessários os exames escolares?	Lourenço Filho; Armando Hildebrand
09	1945	Mai	IV	11	Assimilação e educação	Emilio Willems
10	1945	Mai	IV	11	Inquérito sobre qualidade do professor	Everardo Backheuser
11	1945	Mai	IV	11	A coleta da estatística educacional (III)	Germano Jardim
12	1945	Out	VI	16	A preparação do fator humano para a indústria	Roberto Mange
13	1945	Nov	VI	17	Comprovação e aplicação de conhecimentos	A. César Veiga
14	1946	Jan	VII	19	O problema da educação nacional	Eurico Gaspar Dutra
15	1946	Fev	VII	20	Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia	M. A. Teixeira de Freitas

16	1946	Fev	VII	20	Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil	Raul J. Bittencourt
17	1946	Fev	VII	20	Pragmatismo e educação – origens do pragmatismo	Adrian Rondileau
18	1946	Mar-Abr	VII	21	O nacionalismo e o universalismo na cultura	Fernando de Azevedo
19	1946	Mar-Abr	VII	21	Educação, pesquisa e filosofia.	Benno Daniel Silberschmidt
20	1946	Mar-Abr	VII	21	A coleta da estatística educacional (IV)	Germano Jardim
21	1946	Jul-Ago	VIII	23	Importância do diagnóstico educacional	Margaret Hall
22	1946	Set-Out	IX	24	O valor do labirinto Manual de Rey para a avaliação da educabilidade	Maria I. Leite da Costa
23	1946	Set-Out	IX	24	Medidas de aproveitamento	Iza Goulart Macedo
24	1946	Nov-Dez	IX	25	Contribuição norte-americana à educação no Brasil	Francisco Venâncio Filho
25	1947	Jan-Fev	X	26	Origem e desenvolvimento da educação pública	Lourenzo Luzuriaga
26	1947	Nov-Dez	XI	31	Estatística e educação	Lourenço Filho
27	1948	Set-Dez	XII	34	Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência	Murilo Braga
28	1948	Set-Dez	XII	34	Quociente de inteligência de Stern ou constante pessoal de Hermis?	Rui Carrington da Costa
29	1948	Set-Dez	XII	34	A homogeneização de classes na escola primária	Lúcia Marques Pinheiro
30	1948	Set-Dez	XII	34	O quebra-cabeça “B” como teste de capacidade	Guy M. Wilson
31	1948	Set-Dez	XII	34	Teste da redação	Helena Antipoff
32	1948	Set-Dez	XII	34	A capacidade dos cegos para a síntese imaginativa espacial	José Plata
33	1948	Set-Dez	XII	34	Medida do crescimento psico-educacional	Warren G. Findlay

34	1948	Set-Dez	XII	34	Psico-diagnóstico miocinético	Cinira Miranda de Menezes
35	1949	Jan-Abr	XIII	35	O indivíduo no universo estatístico	J. Roberto Moreira
36	1949	Jan-Abr	XIII	35	O problema da repetência na escola primária	Ofélia Boisson Cardoso
37	1949	Jan-Abr	XIII	35	Análise fatorial dos testes A B C	Otávio A. L. Martins
38	1949	Set-Dez	XIII	37	Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente?	Rui Carrington da Costa
39	1950	Set-Dez	XIV	40	Funções do governo no controle da educação	Lee O. Garber
40	1952	Abr-Jun	XVII	46	Estudo e avaliação dos níveis de maturação	Lourenço Filho
41	1953	Jan-Mar	XIX	49	Condições para a reconstrução educacional brasileira	Anísio Teixeira
42	1953	Abr-Jun	XIX	50	A crise do ensino	Abgar Renault
43	1953	Abr-Jun	XIX	50	A crise educacional brasileira	Anísio Teixeira
44	1953	Abr-Jun	XIX	50	Acerca do estudo eficiente	Rui Carrington da Costa
45	1954	Jul-Set	XXII	55	Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura	Anísio Teixeira
46	1954	Jul-Set	XXII	55	Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas	H. Martin Wilson
47	1956	Jan-Mar	XXV	61	Caminhos que levam à aprendizagem	Riva Bauzer
48	1956	Jul-Set	XXVI	63	Educação não é privilégio	Anísio Teixeira
49	1957	Jan-Mar	XXVII	65	Repetência ou promoção automática?	A. Almeida Júnior
50	1958	Abr-Jun	XXIX	70	A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da educação nacional	A. Almeida Junior
51	1959	Out-Dez	XXXIII	76	Os exames e seus efeitos na educação	W. D. Wall

52	1961	Abr-Jun	XXXV	82	A educação e os estudos pedagógicos no Brasil	Lourenço Filho
53	1961	Out-Dez	XXXVI	84	A dinâmica nervosa da aprendizagem	José Faria Góis Sobrinho
54	1962	Jul-Set	XXXVIII	87	Uma experiência de educação primária integral no Brasil	Anísio Teixeira
55	1963	Jan-Mar	XXXIX	89	Ensino médio brasileiro: tendências de sua expansão	Jayme Abreu
56	1963	Abr-Jun	XXXIX	90	A pesquisa e o planejamento em educação	J. Roberto Moreira
57	1963	Jul-Set	XL	91	Princípios da educação de grau médio na lei de diretrizes e bases	Newton Sucupira
58	1964	Jan-Mar	XLI	93	Plano e finanças da educação	Anísio Teixeira
59	1964	Jul-set	XLII	95	Antecedentes e primeiros tempos do INEP	M. B. Lourenço Filho
60	1964	Out-Dez	XLII	96	Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada	Leônidas Hegenberg

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP/INEP.

Tabela nº. 03: Artigos Analisados. Seção: “idéias e Debates”, no período de 1944 a 1964.

Artigo	Autor/a	Revista (ano/vol/nº)	Pg	Natureza	Temática	Palavras-chave	Presidente do Brasil
São necessários os exames escolares?	Lourenço Filho Armando Hildebrand	1945/IV/10	04	artigo	exames escolares	rendimento escolar, eficácia do ensino, aproveitamento do alunos, homogeneização	Getúlio Vargas
A importância do diagnóstico educacional	Margaret Hall	1946/VIII/23	11	artigo traduzido	diagnóstico educacional	rendimento escolar, universalização, provas estandarizadas, homogeneização, prevenção de dificuldades, professor,	Gaspar Dutra
Medidas de aproveitamento	Iza Goulart Macedo	1946/IX/24	16	palestra	aproveitamento escolar	medição objetiva e científica, instrumentos objetivos, padrão, homogeneização	Gaspar Dutra
A homogeneização de classes da escola primária	Lúcia Pinheiro Marques	1948/XII/34	58	monografia para técnico de Educação	homogeneização de classes	rendimento escolar, eficácia do ensino, controle, padrão, qualidade do ensino	Gaspar Dutra
Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas.	H. Martin Wilson	1954/XXIII/55/	12	artigo traduzido	avaliação, promoção e seriação escolar	controle, verbas, homogeneização, currículo, avaliação	Café Filho
Repetência ou promoção automática?	A. Almeida Júnior	1957/XXVII/65	13	conferência: I Congresso Estadual de Educação SP	repetência e promoção automática	reprovação, evasão, retenção escolar, aproveitamento e rendimento escolar	Juscelino Kubitschek
Os exames e seus efeitos na educação	W. D. Wall	1959/XXXIII/76	17	artigo traduzido	exames educacionais	aproveitamento, padrão, medição, promoção, avaliação	Juscelino Kubitschek
Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada	Leônidas Hegenberg	1964/XLII/96	03	artigo	avaliação, rendimentos e instrução programada	avaliação, eficiência, aproveitamento escolar, instrução programada	Marechal Castelo Branco

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP/INEP.

Tabela nº. 04: Autores. Seção: “idéias e Debates”, no período de 1944 a 1964.

Autor/a	Nacionalidade	Instituição	Artigos	Temáticas	Referencias teóricas
Lourenço Filho	brasileira	INEP	31	exames escolares, escola pública, escola primária, psicologia; ensino particular; Estado; educação rural; formação de professores	J. Delos; Merton; Zelznick; Gouldner; Gulick; Urwick; Barnard
Armando Hildebrand	brasileira	INEP	01	exames escolares	Pesquisadores norte-americanos
Margaret Hall	Estrangeira	Instrução Pública de Chicago	04	diagnóstico educacional, avaliação do rendimento escolar; psicologia; educação especial	Monroe Marian; Binet.
Iza Goulart Macedo	brasileira	Instituto de Pesquisas D. Federal	01	Medias de aproveitamento escolar; Avaliação do rendimento escolar	Robert B. Mccall; Charles Russel; Raymond Buyse; Edward L. Thorndike; Selznick Broom
Lúcia Marques Pinheiro	brasileira	INEP	04	homogeneização de classes, aproveitamento do alunos, medição; ensino universitário; cinema e psicologia da criança; psicologia educacional	Bacon, Freeman, Herbart, Binet, Alice Kéilher, Meyer, Billett, Rankin, Thorndike, Stern.
H. Martin Wilson	Estrangeira	Educacional/ Pesquisa	01	avaliação, promoção, seriação	filosofia lógica e psicologia educacional (não cita teóricos)
A. Almeida Júnior	brasileira	USP	17	repetência; promoção automática; ensino livre; LDB; vestibular; escola primária rural; educação e higiene; escola normal; educação superior do EUA	Oscar Thompson, Sampaio Dória, H. Martin Wilson,
W. D. Wall	Estrangeira	Unesco	01	exames educacionais, objetividade	Vermon, Methen, Aikin,
Leônidas Hegenberg	brasileira	Professor	01	avaliação do rendimento escolar e instrução programada	filosofia lógica - Modelo da Columbia University

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP/INEP.

A quantidade de artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na seção *Ideias e Debates*, no período delimitado, é da ordem de 480 (quatrocentos e oitenta). A quantidade de artigos que versam sobre o objeto de pesquisa, avaliação e qualidade da educação, segundo nossa apreciação, é da ordem de 60 (sessenta) e, os artigos escolhidos e analisados, nesta pesquisa, são da ordem 8 (oito). Os oito artigos analisados foram assinados por nove autores, pois o artigo “São necessários os exames escolares”, foi assinado por Lourenço Filho e por Armando Hildebrand. Dos nove autores, três são mulheres e seis são homens. Quanto à nacionalidade, seis são brasileiras e três estrangeiras.

A escolha dos artigos foi realizada à luz dos interesses, posicionamentos e dos objetivos que orientaram este trabalho. Registramos que a escolha do universo de oito artigos dentre os sessenta levantados, representa, segundo nosso julgamento, aqueles que versam sobre o tema de nosso interesse e, ainda, por estarem eles distribuídos ao longo do período por nós delimitado.

Tal escolha se deu em virtude de reconhecermos que cada texto possui uma unidade discursiva e, não menos importante, pela intrínseca relação entre as dimensões pesquisadas nos artigos selecionados. Não obstante, atende ao problema de pesquisa, qual seja, analisar os princípios e as concepções sobre a avaliação e a qualidade da educação presentes nos discursos dos artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Assim, apresentamos os artigos, segundo a ordem de sua publicação.

A partir dos artigos selecionados, lidos e fichados, empreendemos a análise do conteúdo expresso pelos discursos a partir do cotejamento texto e contexto de sua produção e socialização. Neste sentido, destacamos que a análise e as inferências, aqui realizadas, não têm a pretensão de verdade absoluta e tampouco de esgotar o assunto ora estudado.

4.1 Os artigos e as perspectivas político-pedagógicas

O primeiro artigo por nós analisado intitulado: “São necessários os exames escolares?” foi publicado no ano de 1945, momento em que o regime ditatorial de Vargas se encontrava em declínio. Ele foi escrito por Lourenço Filho e por Armando Hildebrand. Os autores responderam à indagação, apresentada como título do artigo, tomando posições contrárias, um respondeu sim e, o outro, respondeu não, respectivamente.

Lourenço Filho iniciou a sua argumentação, favorável aos exames escolares, afirmando que as escolas foram montadas e trabalhavam para que dessem rendimento. Porém destacou que nem tudo o que elas produziam podia ser avaliado e medido. Mas, muito do que faziam e do que não faziam era suscetível de verificação menos imperfeita. Ele afirmou que,

Certo que **há exames e exames, uns baseados em princípios de boa técnica, outros, menos perfeitos**. De qualquer forma, **são eles necessários. Mais, ainda: são imprescindíveis** à boa organização do trabalho didático e à normalidade de sua marcha (1945, p. 50) (grifos nossos).

Apesar de ter reconhecido que, nem tudo que era produzido por uma escola fosse passível de verificação e que os exames escolares apresentavam limites quanto aos princípios que os regiam, ele afirmou categoricamente, sim! Os exames eram necessários para manter a normalidade naquilo que a escola se propunha, como tal, a realizar. Destacamos aqui a observação realizada pelo autor quanto aos limites dos exames escolares em função dos princípios que os fundamentavam, ou seja, havia princípios que apresentavam boas técnicas e outros de menor perfeição.

Defendeu serem necessários os exames em primeiro plano, para diagnosticar a capacidade dos alunos e dos níveis de desenvolvimento atingidos por estes. E porque ofereciam “pontos de referência” para o desenvolvimento de um programa de ensino e ainda uma orientação didática que pudesse ser seguida. Eram necessários, em segundo plano, porque permitiriam a verificação da eficácia dos meios

empregados na aprendizagem. Ou ainda, “o bom ensino deve decorrer em condições normais: condições de oportunidade, de adequação às idades e às diferenças individuais, de graduação” (idem, p. 51).

Conquanto, como já se fez notar, os exames não exprimiam somente o que se passava com os alunos, mas também o que ocorreria à escola, ao professor, à administração escolar, enfim, a todo o sistema educacional. Tal compreensão justificava a afirmativa positiva quanto aos exames. Contudo, sugeria que eles deveriam ser retirados do empirismo e da rotina nos quais permaneciam, para serem tratados à luz de princípios técnicos, bem estabelecidos à época.

Neste sentido Lourenço filho afirmou que,

Antes de tudo, os exames devem revestir-se de condições de **objetividade**. Por outras palavras, devem apresentar-se sob a forma de **medidas dignas**, de confiança, suscetíveis de utilização por diferentes pessoas, **com resultados idênticos, ou sensivelmente próximos**. Devem também **medir** o que, com eles, realmente se pretenda medir (idem, p. 52) (grifos nossos).

O autor elucidou que um exame confiável deveria ser orientado pelo princípio da objetividade, passível de ser aplicado posteriormente por outros examinadores e apresentar resultados semelhantes. Para além das características oriundas das ciências, observamos, conforme analisado por Gandini (1990), a influência da psicologia aplicada à educação nos artigos publicados pela RBEP no período.

O enunciado destas características atribuiu uma organização cuidadosa do material que fosse destinado à avaliação, bem como à sua apuração, esta baseada nos princípios da estatística. Os exames, assim construídos, tomariam a forma de provas objetivas e, quanto mais cuidadosamente aferidos, a feição de testes pedagógicos. Portanto, “o que se convencionou chamar de prova objetiva corresponde ao material já selecionado com algum cuidado, enunciando de forma menos arbitrária, e suscetível, por isso, de avaliação menos precária” (idem, p. 53).

Para Lourenço o conjunto dos testes preparados, segundo a variação crescente dos objetivos assentados para a aprendizagem, constituía-se, por fim, nas escalas pedagógicas. Por meio do emprego adequado dos testes, poder-se-ia obter normas e padrões, para que se pudesse proceder a um julgamento mais seguro. Ou seja, acreditava, com base neste modelo, que se poderia avaliar, em sã consciência, o trabalho do aluno, do professor, de uma ou varias escolas, inclusive de um sistema escolar maior.

O autor acreditava, ainda, que dessa forma, seria deixada para o passado a avaliação grosseira e alcançado, por meio dos exames objetivos, a medida confiável. Haveria, portanto, a partir destes, elementos confiáveis para discutir os problemas reais da educação, bem como as suas reais condições. Ou seja, “compreenderão os mestres e os próprios alunos os objetivos reais da aprendizagem; haverá possibilidade de instaurar na escola uma consciência técnica” (idem, p. 54).

Considerando o lugar institucional de Lourenço Filho, diretor do Inep por vários anos, nós podemos dizer que ele contribuiu favoravelmente à difusão dos exames escolares com base nos princípios da objetividade e da eficiência técnica. Finalizou o artigo afirmando, “sim, os exames são necessários. Necessária, também, é a reforma dos processos de que utilizam, para que possam preencher os seus verdadeiros fins” (idem, p.54).

O artigo, então dividido em duas colunas com espaço proporcional, apresentou a posição de Armando Hildebrand, técnico do INEP, contrária àquela defendida por Lourenço Filho, ou seja, a argumentação desfavorável aos exames escolares.

Não! Principiou Hildebrand. Pois, ao cabo de um período de ensino, os alunos eram submetidos a provas, orais e/ou escritas, que objetivavam tão somente verificar o que eles aprenderam, ou não, durante o tempo avaliado. Elas serviam para verificar o aproveitamento dos alunos, para promoção, ou não, ao período

seguinte. Ou seja, crenças de que avaliavam o aproveitamento do aluno, resolviam de sua aprovação ou reprovação. Hildebrand argumentou que,

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 resposta a perguntas de algibeira (1945, p.51) (grifos nossos).

O autor questionou a validade das provas, fossem elas escritas ou orais, uma vez que elas serviam como instrumentos para, em última instância, decidir sobre a aprovação ou reprovação de um aluno, ou seja, adotavam como parâmetro os resultados alcançados por este nas provas. Estas últimas eram elaboradas e apreciadas ao acaso pelo professor e exigiam tão somente os conhecimentos memorizados e não devidamente aprendidos pelo aluno.

Hildebrand, analisando a distribuição de notas realizadas nas escolas secundárias e superiores do Distrito Federal, recolhidas pelo Inep, constatou que havia uma regra geral, qual seja, que existiam professores severos e brandos, no que se referia à atribuição das notas para os alunos. Ele concluiu que, “os exames desse tipo, evidentemente, não são necessários. Diríamos mesmo que são inúteis, senão prejudiciais” (idem, p. 52).

A partir da argumentação opositiva aos exames escolares tradicionais, o autor problematizou: “os alunos vão para os exames desse tipo, comuns em nossas escolas, com a esperança da sorte. E, as tentativas da escola?” (id ibid). Pois, dessa forma, eles não comprovavam o aproveitamento alcançado pelos alunos. Os exames serviam para iludir os alunos e os professores e, tão somente, criavam emoções inúteis e ocasião propícia à fraude, que não contribuía positivamente para a formação do caráter. Ademais, os professores desconheciam os alunos no que se referia a suas capacidades e deficiências.

Outra dimensão contundente, relacionada aos exames, se situava no âmbito dos fins e objetivos do ensino. Os professores, preocupados com a aprovação de um maior número possível de alunos, passavam a prepara-los para os exames, mudando a lógica destes, ou seja, passavam eles de meios para fins da atividade pedagógica. Destacamos aqui que para Lourenço Filho, os exames tinham como finalidade diagnosticar a capacidade e o desenvolvimento atingido por um aluno e, também, para verificar a eficácia do ensino.

Ao encerrar a sua argumentação, o autor enfatizou que, para além do modelo vigente, no que se referia à avaliação dos alunos, fazia-se necessário verificar o aproveitamento educacional. Nas palavras de Hildebrand, “cumprir notar que, negando a eficácia dos exames realizados nas condições que descrevemos, não supomos desnecessária a avaliação frequente e segura dos resultados de ensino” (idem, p. 54).

Hildebrand, ao ter negado a necessidade dos exames escolares, dentro do modelo por ele citado e criticado, advertiu, contudo, para a necessidade de que se realizasse um diagnóstico seguro dos resultados do ensino. Portanto, podemos constatar que o autor projetou uma avaliação da educação como possibilidade de se verificar o rendimento escolar. Conquanto, as posições divergentes entre os autores do artigo, no que se referia à necessidade dos exames escolares, podemos dizer que eles convergiram na defesa da avaliação do rendimento escolar.

Diante do exposto, destacamos elementos significativos do pensamento dos autores do artigo analisado, considerando-os como ingredientes fundamentais em relação ao objeto de nosso estudo, ou seja, que a escola foi construída para que apresentasse rendimento. Este rendimento, por sua vez, seria passível de verificação desde que obedecesse aos princípios da objetividade e da estatística. Ademais, as provas, objetivamente elaboradas e padronizadas, poderiam assegurar um julgamento mais preciso e seguro não só do aproveitamento do aluno, mas também do rendimento escolar apresentado pelo sistema educacional.

Portanto, os exames padronizados deveriam apresentar resultados idênticos quando empregados a grupos diferentes e, dessa forma, medir corretamente o rendimento do ensino. Tais exames romperiam com a prática vigente, ou seja, a de que as provas estavam sujeitas à boa vontade dos professores. Percebemos, desse modo, que havia uma responsabilização sobre o professor no que se referia ao aproveitamento dos alunos.

O segundo artigo, assinado por Margaret Hall, sob o título “A importância do diagnóstico educacional” foi publicado em 1946. Ela iniciou o artigo indicando que enquanto a educação formal era destinada a um grupo privilegiado da sociedade, ela era constituída por um grupo mais homogêneo. Não havia, portanto, os problemas verificados, naquele contexto, com a expansão do sistema de ensino. Ao ter assumido a educação de educandos de todas as condições econômicas, sociais, culturais e intelectuais, a escola assumiu a complexa tarefa de educa-los numa mesma sala de aula, ou seja, um grupo extremamente heterogêneo. A autora relacionou, na nossa compreensão, a qualidade da educação à universalização desta.

Tendo considerado a complexidade existente no que se referia aos desafios postos ao campo pedagógico, Hall (1946) enfatizou que,

Este fato salienta a importância de todo esforço que se fizer no sentido de diagnosticar tais dificuldades, em distintas etapas do processo educativo, **bem como a necessidade de atender melhor às diferenças individuais mediante a individualização** do ensino (p.258) (grifos nossos).

Com o reconhecimento de que a escola se encontrava diante de uma tarefa complexa, em função das diferenças causadas pela universalização do ensino, fazia-se necessário diagnosticar as dificuldades resultantes dessa nova realidade educacional. O diagnóstico eficiente dos problemas educacionais seria possível em função do extraordinário desenvolvimento ocorrido nos métodos quantitativos e qualitativos para a medição e a avaliação da maturidade e da habilidade mental,

portanto, aplicável para a medição do aproveitamento dos alunos. Assim, mediante o diagnóstico dos problemas educacionais, decorrentes da diversidade, poder-se-ia verificar as necessidades e as deficiências individuais, que poderiam ser atendidas com a individualização do ensino.

O progresso que se realizou, em matéria de diagnóstico, foi garantido por ter sido ele estabelecido numa base mais científica, ou seja, mais prático e objetivo. Poder-se-ia, portanto, diagnosticar, de modo mais preciso, tanto as necessidades, quanto as deficiências individuais dos alunos. Neste sentido, a autora assegurou que:

Tal progresso impõe à escola o dever de utilizar os modernos recursos disponíveis não só para **o diagnóstico e correção das deficiências ou dificuldades dos alunos, mas também para a prevenção das mesmas mediante a aplicação dos processos didáticos que aconselhem os resultados do diagnóstico** (p. 259) (grifos nossos).

Ficou explícita a importância atribuída, pela autora, ao diagnóstico dos problemas educacionais como fator imprescindível para a correção e para a prevenção dos problemas do aproveitamento da aprendizagem e, ainda, para garantir a qualidade do ensino. Ademais, afirmou que não existia um sistema de ensino, que se prezasse como moderno, que não se utilizasse de um método de diagnóstico.

Quanto ao fim e ao alcance do diagnóstico, pode-se afirmar, segundo a autora, que ele foi destinado a verificar as deficiências, bem como os fatores que as produziram. Ele iria contribuir para a elaboração de um planejamento adequado à sua correção. Dito de outro modo, na educação fazia-se necessário primeiro diagnosticar as deficiências do educando, antes de aplicar as medidas corretivas.

Outro fator determinante para um bom diagnóstico da realidade educacional esteve relacionado à preocupação moderna de proporcionar um desenvolvimento integral do educando. O diagnóstico não deveria ficar limitado à identificação das

limitações que impediam o progresso acadêmico do aluno, mas também incluir as suas dificuldades, menos tangíveis, como as que ocorriam no terreno das atitudes, interesses e ajustamento pessoal e social. Concluiu Hall que,

Assim concebido e praticado, o diagnóstico educativo redundava em enorme benefício, não só pelo fato de que o ensino que nele se baseia tem de ser mais eficiente, mas, também, porque difunde muita luz sobre as medidas preventivas que convém aplicar, a fim de evitar dificuldades semelhantes em outros alunos (idem, p. 259) (grifos nossos).

A fim de empreender o diagnóstico, a autora apresentou cinco etapas as quais considerou essenciais. A primeira delas compreendia a identificação dos alunos que apresentavam dificuldades e que requeriam atenção especial; a segunda visava identificar a natureza da dificuldade de cada aluno; a terceira determinava as causas ou fatores de tal dificuldade; a quarta formulava um plano de ensino corretivo, e a quinta, utilizava os resultados obtidos para a prevenção de dificuldades semelhantes no futuro. Aqui destacamos que o diagnóstico teria uma função mais ampla, pois ele poderia medir o aproveitamento dos alunos em períodos diferentes, portanto mais eficiente.

Advertiu a autora que, se fosse seguido o método tradicional de diagnóstico, ou seja, a opinião subjetiva do professor, ele, embora tivesse seus méritos, padecia dos erros e limitações dos métodos baseados em apreciações ou juízos de valor. Nas palavras de Hall, “esse método tem a virtude da simplicidade, porém, é insuficiente, pois não permite a comparação dos alunos de uma classe com os de outras, nas mesmas circunstâncias” (idem, p. 260).

A fim de romper com a “simplicidade” do modelo tradicional, defendeu ela o uso das provas “estandardizadas”, usadas nas escolas modernas. Estas poderiam selecionar os casos de alunos que demandavam atenção especial, conforme apreciadas por meio dos resultados das “provas de inteligência” e de “aproveitamento acadêmico”. Constatamos, nesta direção, a defesa das provas padronizadas, como possibilidade de melhorar o diagnóstico do aproveitamento dos

alunos, ou ainda, a comparação dos resultados das provas poderia mostrar a relação que existia entre o aproveitamento e suas potencialidades.

Afirmou, ainda, que alguns erros, cometidos por um número considerável de alunos, poderiam revelar as dificuldades comuns à classe e identificar, ao professor, quais as deficiências que deveriam ser corrigidas. As provas diagnósticas, além de determinar o nível geral do rendimento escolar, determinariam o grau de domínio de um aluno em cada disciplina.

Uma vez conhecidas as deficiências ou dificuldades específicas de um aluno, passar-se-ia a procurar o seu porque, ou seja, as suas causas. A verificação das causas, por seu caráter técnico, deveria ser realizada pelo psicólogo escolar ou, ainda, por professores especializados. Dentre as principais causas do baixo rendimento escolar verificado, a autora destacou: as físicas; as Intelectuais; as emocionais; as causas educativas (a preparação insuficiente do aluno; as deficiências da escola, deficiências do professor) e as causas ambientais.

Muitas das deficiências dos alunos, averiguadas por meio da avaliação, não se revestiam de maior gravidade, sobretudo se fossem descobertas a tempo, poderiam, por isso, ser corrigidas pelo professor. Para tanto, fazia-se necessário dedicar diariamente um tempo aos alunos que, segundo as provas, requeriam atenção especial, quer individualmente, quer em pequenos grupos.

Destacamos um assunto que merece atenção, a saber, que os alunos que apresentavam baixo aproveitamento escolar, resultante de uma complexidade anteriormente exposta, requeriam serviços especializados. Hall enfatizou que muitas escolas modernas contavam com tais serviços. Certamente, a autora não se referia à realidade educacional brasileira, para a qual existiam necessidades mais básicas e urgentes que poderiam ser atendidas pela política educacional que se estabelecia no contexto da democratização política.

Voltando ao artigo, Hall defendeu que se o ensino corretivo fosse efetuado, via especialistas, deveria sempre ser complementado com uma atenção individual ao aluno, por parte do professor. Embora o programa de ensino corretivo devesse, incontestavelmente, adaptar-se às particularidades de cada escola, havia certos princípios gerais cuja aplicação poderia contribuir para tornar o programa mais eficiente.

Dentre os cinco passos previstos para o diagnóstico, o quinto deles, “prevenção de dificuldades”, era, incontestavelmente, para a autora, o passo mais importante conseguido por um programa eficiente de avaliação. Pois, segundo Hall,

Ao passo que o ensino corretivo beneficia somente um número limitado de educandos, **a tarefa preventiva**, baseada nos resultados de descobrimento de dificuldades, suas causas e processos corretivos, **determina o melhoramento de métodos e práticas escolares**, o que por sua vez redundará em proveito de todos os alunos (idem, p. 268) (grifos nossos).

A prevenção de dificuldades, possibilitada pelo diagnóstico objetivo, apresentou-se como um instrumento eficiente para proporcionar métodos e práticas de ensino mais adequados. Estas últimas deveriam ser acompanhadas da correção das dificuldades e, dessa forma, poder-se-ia garantir um melhor aproveitamento para todos os alunos, portanto, uma educação de qualidade.

A autora finalizou o artigo fazendo uma analogia entre a educação e a medicina, ou seja, tanto numa como noutra, é melhor prevenir do que remediar, ou ainda, mais econômico. Por isso, o programa do diagnóstico educacional era digno de receber o apoio e o impulso necessários a sua efetivação. Registramos, ainda, que o diagnóstico educacional, realizado pelo programa apresentado, era justificado epistemologicamente pelo seu caráter científico, ou seja, por apresentar precisão e objetividade, como método avaliativo.

Consideramos importante destacar alguns aspectos significativos como sínteses do texto. Primeiramente destacamos que a importância do diagnóstico se

justificava, para a autora, não só por ser ele um instrumento eficaz para verificar os problemas educacionais, mas também por permitir que se pudesse realizar um levantamento das dificuldades oriundas da universalização do ensino.

Em segundo lugar, que o diagnóstico educacional estava alicerçado no desenvolvimento científico dos métodos quantitativos e qualitativos, portanto, preciso e objetivo. Em terceiro, que o diagnóstico seria fundamental para a prevenção do déficit do aproveitamento escolar. E, em quarto lugar, não menos importante, que os testes padronizados, aplicados em diferentes contextos, iriam afiançar a correção das deficiências, tanto de aprendizagem, por parte dos alunos, quanto de ensino, por parte dos professores.

Na sequência, o terceiro artigo, assinado por Iza Goulart Macedo, autora de “Medidas de aproveitamento”, foi publicado, também, no ano de 1946. A autora iniciou o artigo indagando: “Representam as medidas, em educação, por ventura, algo de exibicionismo pedagógico ou alguma extravagância da época atual?” (p. 52). Respondeu ela, não. As medidas educacionais sempre existiram, sendo que o que mudaram foram os modelos e os instrumentos empregados para tal fim.

A fim de sustentar a sua posição Macedo adotou como referência os princípios desenvolvidos pelo psicólogo americano Edward Thorndike, defensor da teoria do condicionamento operante, para o qual, segundo a autora, “tudo que existe, existe em certa quantidade” (Thorndike, apud Macedo, 1946, p. 52). E, também, os princípios do psicólogo Robert Mccall, segundo a autora, para este, “tudo que existe em certa quantidade pode ser medido”, (Mc Call, apud Macedo, 1946, p. 53). As ideias defendidas por Macedo, deste modo, foram construídas tomando como base epistemológica a psicologia norte-americana. Cabe lembrar que a pesquisa realizada por Gandini (1990) confirmou a prevalência da psicologia aplicada à educação na RBEP, no contexto aqui estudado.

A educação era, para a autora, um processo e resultado deste mesmo processo. Seria possível, deste modo, medir o aproveitamento desse processo por

meio da avaliação ou da verificação quantitativa da intensidade com que ele se realizou e, ainda, de medir os seus resultados. Macedo justificando a sua posição, afirmou que,

Há quem conteste a possibilidade de mensuração dos elementos qualitativos. Que tais elementos sejam atualmente **medidos com precisão**, não afirmamos. **No entanto, que possam vir a ser medidos de modo exato e muito preciso, isto é questão de tempo e de progresso.** [...] (p. 53) (grifos nossos).

A afirmação de que o aproveitamento escolar poderia ser medido, com certa precisão, evidenciou uma “naturalização”, por assim dizer, dos processos quantitativos de avaliação. Sinalizou também que os graus de intensidade das qualidades poderiam ser apreciados quantitativamente desde que se utilizassem os processos adequados. Existiam e, certamente, existem, na atualidade, diversos meios de medir os resultados do rendimento educacional, construídos em diferentes princípios metodológicos e científicos. Contudo, lembramos que os resultados aferidos pelos diversos meios de medição, sejam eles quais forem, sempre responderam aos instrumentos utilizados e aos fins destes.

Macedo destacou que o modelo de avaliação estava diretamente relacionado à qualidade da educação ministrada. Ela afirmou que,

Uns avaliam a qualidade da educação ministrada em uma escola atendendo à formação acadêmica de seus professores, ao seu equipamento material, ao número de volumes de sua biblioteca, de salas de aula, de laboratórios e, até, ao tipo de construção do prédio! Outros procuram firmar sua opinião observando os métodos empregados pelos professores, ou o procedimento dos alunos, mediante exames ou provas, orais e escritas, que são utilizadas sob diversas formas (1946, p. 54).

As formas de avaliação, mencionadas pela autora, evidenciaram a preocupação, recorrente naquele contexto histórico, em medir, quantificar o aproveitamento, ou seja, verificar, com acuidade, o rendimento escolar dos alunos.

Em sua análise, sobre as medidas de aproveitamento, a autora apontou que no momento de avaliar uma prova o professor associava esta a outros elementos que perfaziam o processo educativo. Afirmou, ainda, que os elementos que se entrelaçavam na mente do professor, de maneira sutil, de certo modo, impediam que ele apreciasse, exclusivamente, os conhecimentos revelados pelo aluno no momento da prova. Macedo (1946) argumentou que:

[...] Ora, quando se aplica uma prova que envolva questões só referentes a conhecimentos, o que se pretende medir é a soma dos conhecimentos integrados na mente dos alunos relativos à matéria em questão. **Não se deseja que o professor expresse, em graus, o conceito que ele faz do examinando**, como estudante (p. 56) (grifos nossos).

A autora, por meio desta argumentação, buscou sustentar a sua posição, ou seja, relativizou as limitações dos meios tradicionais de medir o aproveitamento escolar. Ela afirmou que,

Vemos, assim, que a desvantagem inerente às provas tradicionais reside nas próprias questões e nos meios de computar seus resultados: não é, pois, necessariamente, falha do mestre. **O defeito é 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) (grifos nossos).

A prova, instrumento principal de avaliação do aluno por parte do professor, era desvantajosa. Ela era um instrumento de medida variável, o que não assegurava uma avaliação confiável. Tornaram-se, segundo a autora, necessário, para medir os conhecimentos assimilados pelos alunos, instrumentos “menos variáveis” e “mais precisos”, de maneira que se pudessem obter informações mais “seguras” sobre o aproveitamento de um aluno.

A autora, tendo problematizado o modelo tradicional, retomou a sua pergunta apresentada no início do artigo: “Representam as medidas, em educação,

porventura, algo de exibicionismo pedagógico ou alguma extravagância da época atual?” (idem, p.52). Respondeu, portanto, “Não é, pois, extravagância de educadores modernos a exigência de maior objetividade, maior precisão, validade na mensuração e medida a adotar. Isto é que têm procurado alcançar por meio das provas do tipo teste” (p. 58).

Macedo, em seu discurso, foi construindo uma argumentação em favor das “provas tipo teste”. Quanto ao conceito destas, a autora assim se expressou:

Vimos que a significação do “teste” não implica obrigatoriamente este ou aquele tipo de questão. É, antes, um exame, um instrumento ou processo de medir e, como tal, pode ter qualidades e defeitos. **A prova do tipo teste, pode apresentar inconvenientes análogos aos das provas de tipo tradicional, desde que não satisfaça às condições de objetividade, validade, confiança e seletividade desejáveis** (p. 58) (grifos nossos).

Ao ter recomendado as “provas tipo teste” para medir com precisão o aproveitamento dos alunos, a autora explicitou os critérios que diferenciava estas das “provas tradicionais”. Dos critérios, tidos como necessários, foram destacados: a “objetividade”, atributo que iria garantir que se obtivessem sempre os mesmos resultados dos testes, independentemente da subjetividade de quem aplicou ou corrigiu a prova. Ela seria assegurada por meio de instruções claras e precisas, portanto, incisiva, ou seja, com questões que não fossem passíveis de discussões quanto à sua verdade. A objetividade deveria eliminar as ambiguidades das questões da prova e esta, por sua vez, ser acompanhada da grade com as respostas corretas. Macedo afirmou, ainda, que a objetividade era uma particularidade importante, porquanto ela permitia que se fossem comparados os resultados obtidos por diferentes grupos de examinandos, na mesma ocasião, ou pelo mesmo grupo, em ocasiões diferentes.

O critério da “validade” deveria tomar como ponto de partida perguntas como: o que está se medindo? Que padrão se deseja atingir? Portanto, para a autora, a validade de uma prova estava na sua exata adaptação à sua função. Isto significava

que ela atingiria o fim visado e, por conseguinte, que ela mediria, de fato, aquilo que pretendia medir. Ela deveria, também, atender a outras exigências, tais como: a harmonia com a filosofia da educação, estar adequada aos objetivos do currículo e, incluir, unicamente, a matéria que constava neste.

Observamos que o critério da validade perpassava pela adoção de um padrão, tanto para os testes, quanto para o currículo. Este último, por sua vez deveria ser seguido adequadamente, com pena de comprometer a medida de aproveitamento do aluno aferida pela prova. Bomeny (2001) apontou que,

A psicologia oferecia à ciência da educação as sugestões dos testes padronizados para se chegar às vocações individuais. (Qual de nós não ouviu falar dos testes de aptidões vocacionais?) Mas também **a educação convencional teria que se submeter aos procedimentos científicos**. Houve então uma **onda de se reler a pedagogia pelo figurino da ciência** (p. 32-33) (grifos nossos).

Convém aqui registrar, conforme exposto por Bomeny, que a padronização dos testes, blindados pelo princípio da cientificidade, influenciou o campo da pedagogia. Macedo, por sua vez, destacou que as provas, do tipo teste, deveriam abranger a maior extensão possível da matéria estudada e apresentar questões variadas no mesmo nível de dificuldade. E, ainda, incluir questões com maior grau de dificuldades, a fim de que se pudesse dispor os examinados por ordem de merecimento.

Advertiu a autora que para se constituir em um bom instrumento de medida do aproveitamento educacional, concorrerem os diversos elementos mencionados e, deveria, não obstante, reunir conjuntamente as principais qualidades psicopedagógica e estatísticas. Nas palavras de Macedo,

Convém dizer-se, ainda que de passagem, que os testes não devem sacrificar as qualidades **psicopedagógica em proveito das estatísticas**. **Estas concorrem para maior exatidão e precisão nas medidas**, mas o conteúdo e a qualidade do que se vai medir é da maior importância (p. 61) (grifos nossos).

Seguiu a autora afirmando que,

[...] Por isso, podemos dizer que **há três aspectos a medir no trabalho**, o que, com propriedade dizem Broom e Mc Call: há três dimensões no aproveitamento do aluno – a) **o caráter**, o tipo que pode fazer ou a dificuldade do trabalho; b) **a exatidão** com que o faz, ou a qualidade; c) **quanto pode fazer** (quantidade), ou a velocidade que passa a taxa de realização quando produzida sob condições de tempo (id ibid) (grifos nossos).

Podemos dizer que houve um alinhamento entre os testes aplicados e os dados estatísticos, como possibilidade de melhor verificar a qualidade do ensino, ou, no caso, do aproveitamento educacional. Cabe aqui fazer referência a Germano Jardim, o qual publicou quatro artigos na RBEP, sob o título “A coleta da estatística educacional”, no período ora estudado, conforme pode ser verificado na tabela nº. 02. Podemos, portanto, afirmar que a estatística passou a desempenhar papel candente no campo educacional.

O critério da “confiança” seria assegurado mediante a precisão, a constância, a segurança ou a fidedignidade das provas. Esta condição designava a regularidade, a estabilidade, ou seja, a coerência dos resultados aferidos por um teste. Assim, a constância seria apreciada por intermédio do método estatístico.

A “seletividade” representava para a autora a faculdade que o teste possuía de discriminar os examinandos segundo a sua capacidade. Ou seja, a seletividade poderia referir-se a toda a prova (resultado global) ou aos seus elementos isoladamente (resultados parciais). Consideramos que a autora deixou uma lacuna em sua análise, qual seja, ter desconsiderado a complexidade social e histórica em que um examinando estava inserido, restringindo, dessa forma, o aproveitamento do ensino ao nível da capacidade individual.

A “estalonagem”, que consistia no trabalho estatístico, era realizada a partir dos resultados de um teste. Ela servia para determinar as normas de níveis para calcular a variabilidade, a validade e a constância das provas. As normas

compreendiam os níveis de aproveitamento, de inteligência e de aptidão do aluno. Representavam, ainda, o resultado médio alcançado num teste realizado por um grande número de alunos. Assim, as normas seriam importantes, tanto para as provas de controle do rendimento escolar, quanto para as de diagnóstico e, ainda, serviriam como referência para realizar as comparações de aproveitamento entre os alunos.

Porém, advertiu ela,

Devemos distinguir, teoricamente, as normas dos padrões. Enquanto as **normas são valores médios do que os alunos, em determinadas situações e condições, demonstram conhecer, os padrões são valores previstos como possíveis e desejáveis** para um certo grupo ainda não examinado (1946, p. 63) (grifos nossos).

Nesta citação ficou explícita a ideia de controle sobre o rendimento escolar. Esse controle poderia ser assegurado por intermédio do diagnóstico, ou ainda, por meio de testes padronizados, que verificavam o aproveitamento considerado desejável para os alunos. A autora sustentou que os testes padronizados forneciam normas para a comparação dos resultados da aprendizagem e, assim, possibilitavam a distribuição dos alunos em grupos segundo o nível de aproveitamento destes, portanto grupos mais homogêneos.

O artigo foi finalizado com duas recomendações aos professores. A primeira advertia que ao esgotarem as unidades ou tópicos do programa de ensino, os professores deveriam organizar testes para seus alunos, a fim de verificar objetivamente o rendimento de suas turmas. E a segunda recomendava que estes testes pudessem ser encaminhados aos órgãos técnicos competentes, como subsídios ao preparo de testes padronizados. Macedo (1946) afirmou que,

Nesse intercâmbio, lucrariam: o professor, que teria ensejo para melhor julgar seus alunos, corrigir-lhes as deficiências na aprendizagem, e conhecer a técnica de elaboração de testes; **o serviço especializado**, porque receberia material colhido na situação mais natural que se possa imaginar; **a administração e o**

ensino porque ficariam dotados de informações fidedignas para proceder à revisão dos programas e para organização de muitos testes padronizados, objetivos, válidos, constantes, seletivos e adequados para cada série escolar (p. 66) (grifos nossos).

A argumentação, desenvolvida ao longo do artigo, primou, por assim dizer, pela validade e pela confiabilidade das “provas tipo teste” como o instrumento mais apropriado para avaliar, de modo eficiente, o aproveitamento escolar. E, ainda, de que as provas, elaboradas objetivamente e encaminhadas pelos professores aos órgãos técnicos competentes, poderiam contribuir para a criação de padrões de qualidade desejada para a educação nacional. Assim, podemos inferir que havia um interesse por parte das instituições públicas em acompanhar o aproveitamento escolar através da padronização das avaliações escolares.

Destacamos aqui os elementos que elegemos como expressivos na análise do artigo, que representam uma síntese do seu conteúdo. Dentre outros, não menos importantes, mencionamos que, para a autora, as medidas de aproveitamento sempre existiram para a escola; o que mudou foram os princípios e os métodos empregados para verificar o rendimento dos alunos. As medidas de aproveitamento tradicionais não atendiam aos critérios da objetividade, portanto, de cientificidade. Outrossim, as medidas para assegurar o caráter da objetividade, necessário à educação escolar, seria possível desde que fossem seguidos, ao lado desta, os critérios de validade, confiança e seletividade.

Portanto, os critérios e as medidas, cientificamente construídas, deveriam proporcionar a construção de padrões para as provas, bem como para a construção de medidas de aproveitamento desejado para os alunos. Certamente, o estabelecimento destes padrões seria afeiçoado pela mensuração obtida por meio da aplicação do método estatístico. E, ainda, não menos relevantes, destacamos as recomendações feitas aos professores quanto à conduta destes no sentido de melhorar o rendimento verificado junto às escolas.

Podemos dizer, com base no artigo, que os princípios e as concepções, no que se refere ao nosso objeto de interesse, a avaliação e a qualidade da educação, que eles estiveram alinhados à concepção de ciência vigente naquele contexto e, ainda, alinhados aos princípios da psicologia norte-americana.

“A homogeneização de classes na escola primária”, de Lúcia Marques Pinheiro, publicado no ano 1948, foi o quarto artigo analisado. Ele resultou de sua monografia, apresentada por ocasião do Concurso de Técnico em Educação, organizado pelo DASP, no ano de 1940. Registramos que o artigo, passados, então, oito anos de sua apresentação ao concurso, foi elaborado no contexto do Estado Novo. Registramos, também, a instituição responsável pela organização do concurso, o Departamento Administrativo do Serviço Público.

A autora iniciou o artigo afirmando que a escola era uma instituição sistemática por excelência. Deste modo, ela deveria empregar todos os esforços necessários para atingir com eficiência os seus objetivos de formação de hábitos motores, de conhecimentos, de atitudes, de normas e ideais junto aos educandos. Para Pinheiro, “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” (1948, p.82).

Pinheiro sustentou que a escola deveria trabalhar para garantir o rendimento progressivo, este passível de verificação quantitativa e qualitativa. Esta verificação quando cientificamente realizada, como ocorria no campo da biologia, da psicologia e da estatística, seria o instrumento mais eficiente para avaliar se os fins da educação estavam sendo alcançados. Salientou, ainda, que em nenhuma outra área de conhecimento, a verificação dos resultados se fazia tão necessária quanto na de educação. Assim, para a autora, era preciso preparar as condições para a sua aplicação e seu estudo, ou seja, dispor de material e de pessoal qualificados, enfim, realizar e interpretar os resultados da verificação, controlando a ação exercida.

O controle compreenderia, principalmente, o planejamento, a organização, a execução e o controle propriamente dito, ou seja, a verificação e a interpretação do rendimento escolar. Pois, dentre os problemas educacionais, relativos a cada fase do trabalho, destacaram-se os problemas de planejamento da ação educativa, tais como: a elaboração de programas, os planos de horários e de organização de classes; os problemas de organização, no que se referia à prática de coordenação; os problemas de execução, que envolviam a aprendizagem e o método; e, os problemas de verificação, testes e medidas, bem como o tratamento estatístico dos resultados aferidos pelos testes.

Não obstante, fazia-se necessário observar que as diferenças individuais interferiam na educação, principalmente no que se referia ao aproveitamento do ensino. Assim, em primeiro lugar, deveria ser observada a natureza e as condições da aprendizagem dos alunos e, em segundo, considerar as conseqüências imediatas destas diferenças para a organização escolar. Quanto às diferenças a autora julgava que,

Sob qualquer aspecto que procuremos estudar o homem, veremos que os indivíduos variam enormemente entre si – **variações que correm por conta da hereditariedade, de influências de raça, de meio, de condições de sexo, de idade, de maturidade** – diferenças do ponto de vista físico, mental ou de caráter, diferenças decorrentes de causas removíveis, ou de natureza permanente (1948, p. 86) (grifos nossos).

Dadas as diferenças, naturais e/ou culturais, a graduação serviu como uma primeira tentativa de atender às condições de aprendizagem dos alunos. Não era possível esperar que indivíduos, sem uma base preliminar de aprendizagem, pudessem alcançar certos níveis de conhecimento. Decorreu desta premissa a “segregação dos alunos, segundo o nível de trabalho a que se poderiam entregar” (Pinheiro, 1948, p. 86).

A autora recorreu à história para justificar a segregação dos alunos, ou seja, apresentou uma retrospectiva dos problemas decorrentes das diferenças individuais.

A história destas diferenças, para a autora, poderia se dividida em dois períodos, o primeiro descritivo e, o segundo, experimental, ou ainda, a existência das diferenças naturais, já observadas pelos povos antigos, e as diferenças observadas pelo método científico, a partir dos estudos de Darwin, respectivamente.

Diferentemente do período descritivo, o experimental, tendo tomado como base os estudos desenvolvidos no campo da genética, da psicologia e da estatística, implicou consequências apreciáveis para a educação. Ele tornou o problema das diferenças individuais passível de averiguação, através dos testes. Estes se tornaram um de seus principais instrumentos de trabalho. Portanto, o problema do rendimento escolar, decorrente das diferenças de aprendizagem, foi atendido, em grande parte, com a distribuição dos alunos conforme o preparo que passaram a revelar nos testes. Tal medida, para a autora, trouxe vantagens sensíveis ao rendimento do ensino.

Portanto, a ciência da educação conjugou, em alguma medida, os princípios oriundos de outras áreas do conhecimento. Entre eles destacaram-se, no contexto histórico analisado, os princípios da biologia, da psicologia e da estatística, ou seja, o método científico, a verificação experimental e a mensuração, respectivamente.

Foi registrada, pela autora, a estreita relação que se estabeleceu entre a filosofia democrática e o direito universal à educação, de fins do século XVIII. Esta relação contribuiu para o desenvolvimento da organização de classes. Assim, foram estabelecidos os primeiros planos de homogeneização de classes. Nesta direção, a autora relatou que,

[...] Em Detroit, classificam-se os alunos com auxílio de testes de inteligência em grupos superiores, médios e fracos (os grupos médios com 3/5 dos alunos e dos demais com 1/5, cada um). Faz-se o grupamento em classes X, Y e Z. **Combinam-se os resultados de testes de inteligência e de escolaridade para conseguir melhor homogeneização** (idem, p. 91) (grifos nossos).

Verificamos, diante do exposto, que os testes aplicados, de um modo geral, serviram para homogeneizar os alunos, conforme o seu grau de aproveitamento. Além do exemplo norte-americano, a autora registrou a experiência brasileira, mais precisamente nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, durante a década de 1930, sob a coordenação de Lourenço Filho. A experiência classificou mais de 15.000 alunos, pelos critérios de “medida do desenvolvimento mental” e de “aproveitamento escolar”, combinados.

Ao encerrar a digressão histórica, a autora registrou:

Resumindo, esta visão histórica, **poderíamos dizer que foram as condições da vida atual, as necessidades e a filosofia de valores de nosso tempo**, de um lado, e, de outro, **o desenvolvimento da Psicologia Educacional**, que fizeram avultar de modo pouco comum o **problema da homogeneização de classes**. O progresso da psicologia diferencial e, em particular, dos **instrumentos de medida, veio dar à educação os meios de que precisava para resolver o problema** na prática (idem, p. 92) (grifos nossos).

Podemos dizer que estas medidas, que visavam aumentar o índice do rendimento escolar, problema histórico no Brasil, procuravam atender não só as diferenças individuais dos alunos, mas também encontravam correspondência com o discurso de ordem social e democrática. Ou seja,

[...] Era preciso que as **condições da escola fossem tais que os alunos todos fossem considerados**, que todos recebessem, **nas condições mais propícias, o mínimo de técnicas indispensáveis à sua participação como membros eficientes na vida social**; viria depois a **diferenciação segundo as possibilidades de cada qual**. Propõem-se, então medidas baseadas numa concepção mais real do que se poderia e deveria esperar de cada aluno. Vemos na prática a combinação de recursos vários, visando atender aos aspectos diversos da questão que é uma só, e da finalidade que é única - usar os meios mais apropriados para **aumentar a eficiência escolar** com relação aos alunos em geral (id ibid) (grifos nossos).

As medidas apresentadas visavam garantir, democraticamente, o mínimo indispensável a cada aluno para ser um cidadão eficiente para a sociedade. As

diferenças posteriores seriam resultantes das aptidões naturais de cada um, não de responsabilidade pública. As diferenças sociais decorriam, portanto, das diferenças naturais e não das diferenças histórica e culturalmente produzidas.

Não apresentamos aqui uma descrição dos planos, arrolados pela autora, no que se refere ao atendimento das diferenças de aprendizagem, sejam eles estrangeiros ou nacionais. Porém, consideramos oportuno mencionar o *Plano Anísio Teixeira*. Quanto a este convém registrar que tendo ele realizado uma pesquisa nas escolas do Distrito Federal na década de 1930, por meio de “provas objetivas”, no que se referia às técnicas fundamentais de leitura e cálculo, verificou a insuficiência do rendimento que vinham apresentando os alunos das escolas primárias. Ante a situação apresentada, Anísio Teixeira apresentou uma solução para atender a finalidade da escola, qual seja, a de preparar o aluno para a vida em sociedade. Segundo Pinheiro, Anísio Teixeira havia proposto:

a) **a reunião dos alunos em classes por suas identidades**; b) a proposição de programas diversos (com respeito à quantidade de matéria abrangida) para várias classes do mesmo grau; c) a diferenciação dos padrões de promoção para os diversos tipos de alunos (idem, p. 97) (grifos nossos).

Poderíamos afirmar, com base no plano de Anísio Teixeira, que o aluno deveria ter um ensino segundo as suas possibilidades e, que, para ser promovido, deveria realizar aquilo que em média fazia a sua classe. O referido educador chegou a estabelecer as bases para uma classificação, a saber, as medidas de inteligência, as medidas de aproveitamento escolar e a idade cronológica do aluno. Apesar de o artigo ter sido publicado na gestão de Lourenço Filho, consideramos oportuno lembrar que Anísio Teixeira foi diretor do Inep por anos e a sua significativa contribuição e influência no que se refere às políticas educacionais.

Pinheiro, ciente das posições favoráveis e contrárias à homogeneização de classes, apresentou conceitos, informações e experiências no sentido de respaldar a sua posição. Assim, referindo-se ao conceito de homogeneização, ela defendeu que,

Pela **homogeneização procura-se classificar os alunos** em grupos – dentro de cada grau escolar – **reunindo-os por suas identidades quanto à capacidade de aprender**. Na linguagem comum, a palavra homogêneo significa – o que é da mesma natureza, igual, análogo, idêntico. É Fácil prever que, quando empregamos o vocábulo no terreno educacional, não se pode esperar que se refira a uma igualdade absoluta [...] (idem, p. 101-102) (grifos nossos).

A palavra “homogêneo” no campo educacional não representava, conforme observado pela autora, o absoluto. Conquanto, quando observado um determinado grupo, poderia ser verificado que ele apresentava semelhanças no que se referia a um dado atributo. Nas palavras de Pinheiro, “podemos, então, licitamente, dizer que tal grupo, na ocasião em apreço, é um grupo homogêneo com relação ao atributo medido” (id ibid).

Com base nesse argumento, podemos problematizar se a homogeneização de classes, realizada a partir do exame de um atributo medido, resolveria o problema do rendimento escolar, ou ainda, do aproveitamento do aluno, considerando a complexidade quanto à diversidade individual e à complexidade sociohistórica em que estava inserido o aluno?

Considerando, assim, os prós e contras em relação à homogeneização, a autora destacou que o problema do rendimento poderia ser superado, segregando os alunos conforme o seu aproveitamento. Segundo ela, os alunos fracos não teriam consciência patente de sua inferioridade, os médios teriam uma melhor atenção por parte dos professores e os bem-dotados, apesar das controvérsias quanto ao seu aproveitamento, por falta de estudos mais detalhados, conjecturava que iria prevenir a formação de hábitos negativos, tais como a desatenção e a preguiça mental, como ocorria nas turmas não selecionadas.

Ao lado destas vantagens, outras seriam afiançadas com a adoção da homogeneização de classes, tais como: o ganho de tempo, a economia de energia, a vantagem quanto à motivação, a melhoria da disciplina e a adaptação da matéria

às condições do aluno. As objeções contrárias à homogeneização, por sua vez, criticavam, entre outras dimensões políticas e pedagógicas, o seu caráter antidemocrático. Quanto a este aspecto, Pinheiro afirmou que,

É preciso que se pense muito apaixonadamente para acreditar que os testes ou a classificação venham “criar” distinções. As distinções já existem – na vida elas se manifestam a cada passo, como nas classes não selecionadas elas se fazem sentir a cada momento. [...] **E será mais natural que ele se prepare para a vida compreendendo suas limitações**, e entregando-se a um trabalho em que se sinta superior, em que vença, do que levá-lo a querer competir com os demais, em posição muito inferior, sempre (idem, p. 108) (grifos nossos).

A ideia de meritocracia que emergiu do texto encontrou correspondência com ideias liberais defendidas por pensadores liberais. Ou seja, que a única igualdade que existe é a igualdade em direito de oportunidade, e esta é condicionada conforme a natureza da cada um. Portanto, a escola ofertava, de modo igual, a todos as oportunidades úteis ao desenvolvimento individual, mas não as mesmas.

Nas palavras da autora:

[...] **O sistema democrático precisa aproveitar as diferenças nativas e servir-se delas.** Como muitos autores têm assinalado, a **sociedade democrática requer diferença de inteligência**, de habilidades, tanto quanto lhe são indispensáveis certas ideias e expressões comuns a todos os seus membros [...] (idem, p. 109) (grifos nossos).

Parece-me que aqui existe uma ambiguidade em relação à escola. Ela, segundo a Constituição Federal de 1946, como instituição pública, era direito de todos e, ainda, deveria ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Art. 116). Eis, portanto, a contradição. Ora a escola era igual, no se referia aos seus princípios, ora ela era desigual, no que se referia aos seus fins. Cabe aqui a análise realizada por Nogueira (1991), qual seja, a de que “havia a pretensão de favorecer a educação das massas e eram renovados os mitos da mobilidade social via escolarização e do mérito” (p. 161). Certamente o contexto

estudado foi marcado por contradições, que representaram mudanças e permanências em matéria de educação.

Apesar de os fenômenos educacionais não serem tão previsíveis, como aqueles verificados pela Física e pela Química, em função da variabilidade e complexidade, esperava-se que, dentro de um limite de variação, com margens de erros, se pudesse prever, controlar e esperar certos resultados, certos efeitos na educação. Assim, ao reduzir as variações numa classe, através da homogeneização, poder-se-ia melhorar as condições de trabalho e, conseqüentemente, aumentar o rendimento deste trabalho.

Nesta direção, a autora afirmou que era preciso que se tivesse em vista que nem a segregação nem as classificações criavam alunos de difícil aprendizagem, o que os testes faziam era diagnosticar-lhes as condições para tal. Ou ainda, que os trabalhos, medidos por meio de testes, apresentavam maior precisão com relação ao diagnóstico do aproveitamento dos alunos. Contudo, a homogeneização não teria valor algum se não fosse acompanhada da adaptação dos métodos de ensino. Assim, para ela, a homogeneização não iria mascarar as diferenças individuais, conforme ocorreria nas turmas não selecionadas.

Os critérios de homogeneização seguiram, ao longo da história, diversos critérios. Dentre eles Pinheiro destacou: as soluções clássicas, ou seja, a classificação por ordem alfabética e, posteriormente, pela correspondência de interesses por alunos da mesma idade; as soluções técnicas, ou seja, a classificação pela medida de inteligência. Esta última, apesar das críticas, foi largamente aplicada; a solução pelas medidas de escolaridade, ou seja, o nível de aproveitamento atingido pelo aluno.

Para além desses critérios, Pinheiro ressaltou que,

Se na verdade o aproveitamento se faz em função de fatores vários que nele são realmente apreciados (influência do meio a que

pertence a criança, de sua saúde, temperamento, aplicação etc.), **é preciso considerar-se que a diferença do fator professor pode alterar bastante os resultados.** É preciso também que se leve em conta **a validade dos testes empregados** (idem, p. 127) (grifos nossos).

Cumpria, desse modo, que fosse levado em consideração não só o papel dos professores, mas igualmente considerada a validade dos testes de que se lançava mão para realizar a homogeneização de classes. Dentre os tipos de testes educacionais foram destacados: a) os testes de aproveitamento, ou seja, as provas para promoção, que mediam o aproveitamento, que desconsideravam a aptidão do indivíduo; b) os testes de prognóstico educacional que representavam a hipótese sobre o que iria suceder, ou seja, de estimar, de antemão, o resultado provável do aproveitamento de um aluno; c) os testes de diagnóstico destinavam-se a verificar as deficiências ou fraquezas do aluno. Quanto aos últimos, a autora ressaltou que,

[...] **Quando tivermos para a nossa escola primária algumas provas como a “Iowa Chemical Aptitude Examination” [...] parece-nos que os nossos planos de organização de classes terão muito maior eficiência.** Assim como a patologia, a educação precisa de uma semiótica que denuncie as deficiências pelos seus sintomas e deve prever-se, pelos sinais, a evolução escolar provável do indivíduo (idem, p. 128) (grifos nossos).

A alusão aos modelos internacionais, mais precisamente norte-americanos, como possibilidade de garantir eficientemente a organização de classes no Brasil, evidenciou não só a importação de modelos práticos e funcionais, mas também a incorporação de princípios e valores educacionais, calcados numa visão cientificista de avaliação do rendimento escolar.

Juntamente com os critérios de homogeneização, já mencionados, foram destacados, ainda, os critérios da idade educacional e do coeficiente de aproveitamento. Assim, as medidas de aproveitamento relativas à capacidade do aluno foram consideradas como resultado da eficiência dos métodos de ensino, do esforço e do interesse do aluno e não como uma medida de prognóstico do resultado da aprendizagem. Ou seja,

Para certos autores, como Kelley, desde que tenhamos testes educacionais bastante fidedignos, **não precisaremos mais do que deles para fins de prognóstico**. Realmente, acentua Breed, tais testes têm a vantagem de darem uma medida da capacidade nativa e do que aprendeu o indivíduo. Parece-nos que, muito embora possa o teste deste tipo fornecer uma ideia do estado atual do aluno, o teste de inteligência nos esclarecerá sobre se ele está trabalhando na medida de sua capacidade (idem, p. 130) (grifos nossos).

A autora sustentou que à medida que se desenvolvessem os testes de inteligência acompanhados dos testes que verificassem o aproveitamento de um aluno, certamente o sistema educacional passaria a dispor de informações mais fidedignas quanto ao rendimento escolar. Neste sentido, ela afirmou que,

Busca-se um instrumento que, medindo devidamente essas condições, considere o processo em jogo de um modo global. Nesse respeito, o Brasil se apresenta com vantagem entre os países que mais cedo perceberam e atacaram o problema. Há 15 anos o professor Lourenço Filho iniciara o trabalho experimental de que resultaram os conhecidos “testes A B C”. Sua aplicação a um grupo reduzido, a princípio, e numeroso, depois (15.605 crianças em 1931) **revelou-lhe a utilidade na melhoria do rendimento escolar**. (p. 130-131) (grifos nossos).

Os testes, então, aplicados já na década de 1930, por Lourenço Filho, revelaram não só para ele, mas também para o sistema educacional brasileiro, segundo a autora, a utilidade deles para melhorar o rendimento escolar, portanto, a qualidade da educação. Assim, a homogeneização de classes deveria ser acompanhada de medidas correlatas, a fim de que se obtivesse uma melhoria significativa do aproveitamento escolar. O sucesso do rendimento, por intermédio da homogeneização de classes, seria possível com a adequação de todos. Ou seja, “todo o trabalho da educação terá de ser científico, organizado, estudado” (idem, p.135).

Pinheiro concluiu o artigo afirmando, entre outras considerações, que todo o problema da escola se reduzia, em última análise, ao problema do rendimento. Assim, o rendimento satisfatório das escolas só poderia resultar de uma organização científica e de pesquisas devidamente controladas. Era preciso realizar experiências

controladas para verificar a correlação entre o rendimento, as medidas de aproveitamento e as de inteligência, principalmente.

Outros elementos poderiam ser destacados como sínteses do artigo. Destes elegemos, segundo nossa apreciação, a questão que a autora defendeu ao iniciar seu texto e que se repetiu ao longo do artigo, a saber, que o problema da escola era o rendimento. Este último poderia ser verificado objetivamente, por meio do diagnóstico quantitativo e qualitativo, em função do extraordinário desenvolvimento científico, do qual a educação deveria lançar mão.

Destacamos que as pesquisas sobre o aproveitamento escolar, para a autora, deveriam avaliar as diferenças individuais dos alunos, as quais interferiam no rendimento verificado junto às escolas. Portanto, em decorrência das diferenças naturais e culturais a segregação dos alunos, segundo o aproveitamento destes, seria fundamental para garantir o aumento do rendimento da escola. A autora recorreu à história do aproveitamento escolar, para justificar a homogeneização de classes como estratégia eficaz para resolver o problema do rendimento escolar.

A influência da psicologia sobre a educação ficou expressa na defesa pela incorporação do método de diagnóstico desta para a educação. E, ainda, que as diferenças sociais decorreriam das aptidões naturais, pois a sociedade ofertava democraticamente a igualdade de oportunidade. Assim, os testes não criavam diferenças, porque estas eram naturais, eles objetivavam tão somente selecionar os alunos de acordo com as suas capacidades e, mediante a adoção deste processo, melhorar o seu aproveitamento.

Conquanto a homogeneização não pudesse ser considerada absoluta, em função da diversidade que se verificava na escola, Pinheiro sustentou que a homogeneização das classes se amparava na avaliação de um determinado atributo apreciado. As classes homogêneas iriam favorecer, segundo ela, tanto os alunos, quanto os professores em função do atendimento adequado a cada grupo.

Na seqüência, analisamos o quinto artigo “Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas”, de H. Martin Wilson, o qual foi publicado em 1954. Ele foi transcrito do The Educational Fórum, do mesmo ano, pelo técnico de educação Riva Bauzer. No decorrer do artigo, o autor mencionou a quem o texto foi dirigido, no caso, os leitores americanos, entre eles, os brasileiros. Wilson iniciou o artigo afirmando que existia praticamente um padrão educacional na Inglaterra. Afirmou que para que se pudesse compreender o sistema britânico de educação era preciso considerar um aspecto fundamental do seu sistema, ou seja, o equilíbrio sui-generis entre o controle que emanava das autoridades superiores e a liberdade das escolas.

O autor afirmou que o controle do Ministério da Educação, realizado por técnicos que trabalhavam na sede e por inspetores espalhados pelo país, tinha como função inspecionar as escolas e enviar, periódica e regularmente, relatórios sobre elas ao Ministério. As escolas respondiam, conforme as suas funções, às autoridades educacionais locais, especialmente no que se referia ao cumprimento do currículo. Estas autoridades contavam, em geral, com uma equipe de consultores técnicos gerais ou com técnicos especializados.

Deste modo, podemos inferir que o “padrão inglês” poderia ser entendido a partir do controle exercido pelas autoridades sobre o sistema educacional. Tal controle visava ao atendimento, por parte das escolas, aos padrões de qualidade estabelecidos pelo Sistema. Porém, Wilson advertiu que eram levados em consideração os limites do trabalho de cada escola, os quais eram determinados em função dos recursos financeiros e de pessoal de que uma escola dispunha. Estes recursos eram distribuídos pelas autoridades locais. Competia à direção da escola, por sua vez, aceitar e respeitar as sugestões, fossem elas dos consultores, ou dos inspetores do Ministério da Educação. Estas sugestões apresentadas às escolas, realizadas pelos técnicos do Ministério e pelas autoridades locais, revelaram a autoridade do Estado sobre o sistema educacional britânico. Tal controle, segundo o autor, visava à manutenção do padrão de qualidade da educação no país.

Wilson recorreu à história para explicar o processo de adoção da promoção automática no sistema educacional inglês. Segundo ele, a educação inglesa trazia consigo todas as marcas da evolução lenta e gradual de muitos séculos. Ele relatou que as “Grammar Schools” eram as escolas que ofereciam uma formação acadêmica, destinadas às crianças mais inteligentes e as “Modern Schools”, que ofereciam uma educação mais ampla e realista, estavam voltadas à maioria dos alunos. Esta prática representou, por assim dizer, a homogeneização das classes segundo o aproveitamento dos alunos.

Advertindo o leitor quanto à prática de avaliação, promoção e seriação, adotada na Inglaterra, o autor destacou:

[...] Talvez este resumo tenha preparado, pouco a pouco, o desnorteado leitor americano, para compreender os horríveis **compromissos que pesam sobre a mais importante de todas as classificações: o encaminhamento de meninos e meninas para o tipo adequado de escola** secundária, e que é **feito por especialistas em educação e não pelos pais do aluno** (p. 56) (grifos nossos).

Segundo o autor, era o sistema britânico que escolhia a escola mais adequada às crianças. Esta escolha era realizada por meio da verificação do aproveitamento atingido pelas crianças e era apreciada pelos especialistas em educação, os quais procediam à escolha da escola. Poderíamos aqui indagar, em que medida o “equilíbrio sui-generis” do modelo inglês, mencionado anteriormente, se concretizava, uma vez que a família do aluno era alijada do direito de participar da escolha do tipo de educação que a criança teria, conforme exposto pelo autor?

Argumentando favoravelmente à proposta de avaliação e promoção, Wilson recorreu novamente à história, ou seja,

[...] a escola primária encontrava-se muito mais à sombra do Estado, diferindo, por isso grandemente do “Grammar School”. A parcimônia daquele limitou suas iniciativas, pois que o **Estado estava muito interessado em saber que é que se estava produzindo com o dinheiro gasto**. As verbas chegaram a ser pagas de acordo com os

resultados obtidos em exames. **Sob a influência dos limitados ideais educacionais da época, os padrões de rendimento escolar foram fixados com base no que se supunha poder ser atingido por uma criança muito estudiosa.** Havia um padrão para cada grupo etário (idem, p. 56) (grifos nossos).

Destacamos a relação que foi estabelecida entre as verbas estatais e o rendimento escolar, este último verificado por meio dos exames e que tomavam como referência o padrão que deveria ser atingidos pelos alunos estudiosos. Conquanto, lembrou o autor, que ao lado dos gastos financeiros, as novas concepções pedagógicas, desenvolvidas pela filosofia educacional e pela psicologia, passaram a ser observadas, ou seja, contribuíram para a adoção de outras práticas para a realização da avaliação, da promoção e da seriação dos alunos.

A partir da argumentação histórica, Wilson procurou justificar a adoção da idade como um princípio fundamental para a promoção do aluno. Segundo ele,

Em uma palavra, **a Inglaterra vem praticando, de todo o coração, há cerca de 20 ou 30 anos, a prática de promoção por idade.** Esta modificação de ponto de vista aparece cristalizada, de modo decisivo, no grande Ato Constitucional de 1944, que praticamente recomenda que toda criança inglesa passe para a escola secundária aos 11 anos de idade (idem, p. 57) (grifos nossos).

Tornou-se praticamente inevitável que a classificação fosse realizada tomando como base da idade cronológica, independentemente do rendimento escolar apresentado pelo aluno. Contudo, também outras formas de classificação foram praticadas, como a organização de turmas de acordo com capacidades dos alunos, comumente praticada na escola secundária, mas esta classificação era realizada pelo diretor da escola e por seus auxiliares.

A fim de que fossem atendidas, de modo adequado, as classes formadas segundo as classificações apresentadas, passaram a oferecer cursos planejados com base em dois princípios filosóficos. Ou seja,

Primeiro, é necessário que as crianças sigam um curso onde as várias **matérias de ensino se apresentam equilibradas entre si**; e segundo, **uma classe única funciona como um bom instrumento de educação social**, oferecendo a segurança psicológica de uma pequena comunidade dentro de uma comunidade maior (idem, p. 58-59) (grifos nossos).

No sistema de classificação dos alunos nas escolas, procurando, em parte, atender a essas recomendações e, em parte, às críticas realizadas aos modelos vigentes, foi instituída a avaliação dos alunos por meio de testes, fichas e boletins, com base nos programa de ensino. Segundo Wilson, “com o decorrer do tempo surgiu uma tendência para incluir no exame uma prova de inteligência, chegando-se finalmente ao uso de provas padronizadas e coletivas de inteligência” (idem, p. 60).

A padronização das provas pareceu ser a possibilidade mais adequada para assegurar a melhor forma de classificar e de promover os alunos. Ademais ela seria o instrumento confiável para verificar o rendimento escolar e a qualidade do ensino praticado nas escolas. Wilson afirmou que,

Naturalmente admitimos que as apreciações feitas pelos professores são de avaliação menos fácil do que notas frias fornecidas por um exame, sob forma de teste. Por isso algumas autoridades educacionais têm experimentado usar fichas escolares estandardizadas (idem, p. 61).

Assim, com o auxílio das Autoridades Educacionais, de professores e do Ministério da Educação, a Fundação Nacional para Pesquisas Educacionais passou a organizar fichas cumulativas. Estas fichas objetivaram, além de avaliar as capacidades, interesses e qualidades, verificar também, o desenvolvimento da criança, o crescimento físico e as condições da família. Referindo-se aos boletins enviados aos pais, Wilson informou que de modo geral, o objetivo era promover ou intensificar a cooperação entre pais e professores, no trabalho conjunto de criar e formar crianças.

Encerrando o artigo, o autor enfatizou que as práticas inglesas empregadas no sistema nacional de ensino evoluíram pragmaticamente e as suas instituições tendiam a adaptar-se, pouco a pouco, às novas necessidades conjunturais. Dito de outro modo, poderíamos afirmar que a educação deveria ser adaptada, gradativamente, à realidade social e, dessa forma, também, avaliação, promoção e seriação realizadas nas escolas.

Destacamos como aspectos expressivos do artigo, em relação ao nosso objeto, que a padronização dos testes representou a primazia da aritmética e do inglês, como componentes curriculares privilegiados para avaliar o rendimento escolar. Este rendimento seria controlado pelo Estado através das provas padronizadas para o sistema de ensino e, portanto, seria controlado o padrão de qualidade do ensino das escolas.

Outro aspecto significativo foi a adoção da segregação dos alunos, ou ainda, a homogeneização de classes. Primeiramente ela foi realizada pela idade cronológica e, posteriormente, por meio da avaliação do aproveitamento do aluno, mediante o uso das provas padronizadas. Desta prática decorreram duas características que merecerem destaque, a primeira, que corresponde o estabelecimento de um currículo padrão para o sistema de ensino e, a segunda, a avaliação sistemática do rendimento escolar, ambas realizadas pelo poder público.

Os recursos financeiros destinados a uma escola, segundo o autor, foram condicionados de acordo com o rendimento escolar obtido por ela. Este rendimento, verificado pelos exames, deveria corresponder aos padrões fixados com base no rendimento esperado por uma criança muito estudiosa, conforme já mencionado no corpo do texto. O autor destacou, ainda, que o sistema educacional inglês era pragmático.

O sexto artigo “Repetência ou promoção automática?” publicado no ano de 1957, foi assinado por Almeida JR. O autor iniciou o texto situando a sua origem. Ele mencionou que dias antes de embarcar para Paris, a fim de participar da

Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco, recebeu um estudo, elaborado por técnicos da Unesco, sobre o fenômeno da reprovação na escola primária da América Latina.

Desta conferência, segundo Almeida JR, resultou um documento que recomendava, entre outras medidas, que aos países procurassem resolver o “grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente em idade escolar” (1957, p. 3). O referido documento apresentava um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas a fim de resolver tal problema. Recomendava, ainda, que se realizasse uma revisão dos princípios de promoção utilizados nas escolas primárias, de modo que ele se tornasse menos seletivo e fosse realizado um estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um sistema de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e de outros aspectos pedagógicos, aplicável, de caráter experimental, aos primeiros anos da escolarização.

Referindo-se à proposta do Documento, o autor destacou:

Impunha-se **preparar o espírito do nosso professorado** e obter a sua adesão; impunha-se ainda mais **criar nas escolas brasileiras as mesmas condições que, já alcançadas naquele país europeu**, permitiram ali, sem prejuízo, a **adoção da promoção automática** (idem, p. 4) (grifos nossos).

O autor recomendava, podemos dizer de modo enfático, a adoção da “promoção automática”, como a medida mais adequada para resolver o problema da repetência. Não obstante, a promoção automática resolveria, ainda, o problema das despesas financeiras. Assim, a adoção da promoção automática visava não só resolver o problema da retenção escolar, mas, também, o prejuízo financeiro e social, oriundos da repetência, para a nação.

Almeida JR afirmou a necessidade de implementar a promoção automática no sistema educacional brasileiro. A fim de justificar sua proposta ele apresentou os

índices que divulgavam a excessiva taxa de reprovação, especialmente no curso primário, a qual correria em paralelo com o alto índice de analfabetismo da população adulta. Do alto índice de reprovações, segundo o autor, decorriam as suas piores consequências, a saber, a evasão escolar e a estagnação. Resultava, portanto, a formação das classes heterogêneas quanto à idade e, ainda, o desgosto da família, a humilhação da criança, ou seja, nenhuma vantagem para o aluno que havia sido reprovado.

Outro problema apurado, que decorria das reprovações, era o prejuízo financeiro, em função do custo que cada aluno representava ao Estado anualmente. Em caso de aprovação não se poderia reclamar porque havia sido bem aplicado o recurso financeiro. Contudo, reprovado ele, perdia-se uma parcela do orçamento do Estado. Almeida JR, referindo-se ao alto custo gerado para a nação em decorrência da reprovação, destacou que “os cálculos da Unesco, mais elaborados que os meus, principalmente, porque levam em conta a acumulação de repetições de ano, consignam resultados ainda piores” (idem, p. 7).

Ao lado dessas mazelas, decorreria, ainda, o desperdício gerado pela estagnação, pois os alunos reprovados permaneciam ocupando uma vaga que deveria ser ocupada pelas novas gerações. Com o fim da estagnação poderia ser resolvida a falta de vagas no sistema escolar. Diante dos graves prejuízos causados pela reprovação defendia, portanto, a adoção da “promoção automática” como alternativa eficaz para acabar com tais prejuízos.

A fim de dar legitimidade à “promoção automática” como parte da política educacional brasileira, o autor usou como exemplo, bem sucedido, o modelo inglês. A escolha deste modelo, segundo Almeida JR, se justificava não porque o considerava superior ao modelo norte-americano e sim pelo fato de tê-lo estudado melhor, através do trabalho de H. Martin Wilson. Lembramos que o referido trabalho foi por nós analisado anteriormente. Cabe, portanto, registrar que a proposta de adotar a “promoção automática” foi um princípio defendido por diversos educadores no período em questão.

Tendo adotado o modelo inglês como referência, o autor desenvolveu uma proposta que poderia ser aplicada no sistema educacional brasileiro, mais precisamente para São Paulo. Ciente de que o alto número de reprovação não seria resolvido com a “promoção em massa”, nem com a expulsão dos alunos reprovados e, tampouco com a promoção por idade cronológica, por si só, ele defendeu a adoção do modelo inglês na íntegra, ou seja, a promoção apoiada de outras estratégias de melhorar o rendimento escolar. Propôs ele, portanto, a adoção da promoção por idade cronológica, acompanhada das seguintes providências: a) aumentar a escolaridade primária; b) cumprir efetivamente a obrigatoriedade escolar; c) aperfeiçoar os professores; d) modificar a concepção vigente para o ensino primário; e) revisar os programas e os critérios para a promoção.

Referindo-se, ainda, a sua escolha, Almeida JR sublinhou que ela representava “o coroamento natural de um conjunto de medidas prévias, que vieram atuando [na Inglaterra] através de sucessivos anos de aperfeiçoamento” (idem, 11).

O autor afirmou que a ineficiência do ensino estava relacionada, também, com a má vontade e a má qualificação dos professores e, por conseguinte das escolas normais, que contribuíam para o baixo rendimento verificado nas escolas. Ademais, o baixo rendimento estava relacionado com os testes empregados nas escolas, pois estes tinham como objetivo verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante um período, e aqueles que não tivessem alcançado um determinado resultado eram obrigados a repetir o ano. O autor chegou a se questionar, em função do grande número de reprovações, se não seria conveniente reprovar os testes em lugar dos alunos.

O aproveitamento escolar deveria ser favorecido por um conjunto de estímulos favoráveis aos alunos, tais como: a boa atuação dos professores, a assiduidade dos alunos, o bom ambiente escolar, entre outros elementos da cultura escolar. Isto posto, presumia-se que o aluno teria aproveitado o ano, na medida de suas possibilidades, estando assim em condições de ser promovido. Almeida JR foi enfático ao afirmar que,

Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, **as condições de eficiência que outros países produziram** à custa de meio século de esforços e sacrifícios. **Isto feito, a promoção automática se imporá como coroamento da excelência da escola** e sintoma de maturidade do povo que mantém a instituição (idem, p.14) (grifos nossos).

Podemos, diante do exposto, afirmar que o discurso da eficiência do ensino, criadas as condições favoráveis para tal, foi defendido pelos intelectuais da época não só para a qualificação da educação nacional, mas também, como garantia do desenvolvimento econômico e social da nação. Portanto, a promoção automática por idade, seria, assim como ocorreu na Inglaterra, o “coroamento” da excelência da escola moderna e de uma nação democrática.

Como elementos significativos do artigo, fazemos referência à proposta central defendida por Almeida JR, ou seja, a adoção da promoção automática pela idade cronológica. A proposta encontrava correspondência com a Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, na qual foram debatidos os problemas da educação, principalmente, o grave problema da reprovação. E, ainda, os prejuízos decorrentes da reprovação, tanto para o aluno, quanto para a sociedade em função do gasto público.

O problema da reprovação gerava duas consequências graves, tanto para educação quanto para a sociedade, a saber, a evasão e a estagnação escolar. Desta última, especialmente, decorria a formação de classes heterogêneas quanto à idade dos alunos. A adoção do modelo inglês de promoção poderia resolver tais problemas. No entanto, advertiu Almeida JR que a promoção por idade cronológica deveria ser acompanhada de outras providências para que obtivesse resultados satisfatórios.

Consideramos igualmente expressivo destacar a responsabilização dada aos professores quanto ao alto índice de reprovações de alunos e ao baixo rendimento escolar verificado nas escolas, apontada pelo autor. Havia, assim, a necessidade de

criar as condições de eficiência, que outros países produziram, para que a escola pudesse atingir a excelência desejada.

Neste artigo, de modo explícito, percebemos que a defesa das propostas pedagógicas, disseminadas pela RBEP, encontraram correspondência não só com as concepções pedagógicas e científicas, mas também com os princípios políticos e econômicos do contexto social e histórico em que elas foram produzidas.

O artigo, “Os exames e seus efeitos na educação” de Wall, W. D., publicado na *International Review of Education* em 1958, foi traduzido e publicado pela RBEP no ano de 1959, representa o sétimo artigo analisado. Wall iniciou seu texto afirmando que “não existe no mundo sistema educacional que não aplique alguma forma de avaliação de aproveitamento dos alunos e da eficácia do ensino” (1959, p.59). Os exames, segundo o autor, por representarem o principal meio de avaliar o aproveitamento dos alunos eram recorrentemente criticados.

Os exames como instrumentos para verificar se um aluno havia alcançado o padrão de aproveitamento desejado, especialmente ao cabo de um nível de ensino, se tornaram tão naturalizados que era praticamente inaceitável, para muitos professores e familiares, não existirem os exames. No entanto, para Wall “os resultados de um exame ou teste – se é que significam alguma coisa – representam a medida do preparo, da aptidão ou de alguma outra qualidade” (1959, p. 59). Afirmou que as medidas verificadas pelos exames, aplicados pelos professores ou oficialmente, segundo os moldes mais tradicionais, apresentavam falhas e dificilmente proporcionavam critérios de fidedignidade. Na maioria das vezes os exames serviam como requisito para que os alunos pudessem prosseguir seus estudos, como por exemplo, para ingressar no ensino superior.

Wall assegurou que “a qualidade da educação varia, não somente de professor para professor, e de escola para escola, como é de esperar, mas também em consequência de inúmeros fatores sociais que afetam a comunidade inteira” (p. 61). Aqui o autor apontou para uma dimensão muitas vezes secundarizada, ou

mesmo esquecida no que se referia à avaliação, a saber, a importância dos fatores sociais relacionados à qualidade da educação. O autor problematizou a crença de que existia um padrão absoluto a ser atingido pelos alunos. Nas palavras dele,

[...] a **conservação dos padrões, embora talvez superficialmente conseguida entre um e os seguintes**, nos exames finais dos cursos acadêmicos, **não corresponde à realidade para os períodos longos** de tempo ou quando ocorrem mudanças sensíveis no programa educacional, **alterando a proporção e a qualidade** [...] (1959, p. 62) (grifos nossos).

E seguiu afirmando que,

A **equivalência dos padrões é quase impossível** de ser mantida e o nível de **aprovação ou reprovação depende simplesmente do critério de julgamento do examinador**, critério esse que, embora competente, **não deixa de ser intuitivo** (id ibid) (grifos nossos).

Tendo ele problematizado a simples “padronização” dos exames, como possibilidade de se obter os mesmos resultados entre os alunos de anos diferentes, evidenciou que as avaliações mediam somente a habilidade verbo-educacional alcançada por um aluno, resguardada as devidas diferenças entre as matérias. Portanto, os exames continham mais elementos arbitrários e fortuitos que se imaginava. Wall assegurou que,

A maior fidedignidade não subentende necessariamente a validade com que o exame ou teste mede aquilo que se propõe medir, e embora seja capaz de aumentar a possível eficiência do trabalho quanto à precisão, não consegue garanti-la (1959, p. 64).

Ele advertiu que um sistema de avaliação, seja pela importância a ele atribuída, seja pelas consequências da aprovação ou reprovação, se encontrava intimamente relacionado aos propósitos da educação e, portanto, exercia influência tanto sobre a escola, quanto sobre a sociedade. Afirmou que era aconselhável proceder a um exame detalhado dos fins almejados, ou seja, traçar um “programa

sempre guiado pelo conhecimento psicométrico e pela clara percepção dos propósitos educacionais” (1959, p. 65).

A partir da revisão dos métodos e instrumentos avaliativos empregados na história da educação inglesa, contexto do qual se referia o autor, ele verificou que com o objetivo de obter uma conscienciosa distribuição dos alunos, entre os vários ramos do ensino, foi necessário adotar como critério os testes coletivos de “tipo objetivo”. Ponderou, ainda, que estes instrumentos foram os mais econômicos e efetivos para tal realizar tal distribuição.

Esta conjuntura, segundo o autor, contribuiu para a padronização dos testes e, por conseguinte, para produzir algumas práticas na escola, tais como: o treinamento dos alunos para a realização dos testes e a propagação de organizações comerciais e de publicações que se proclamavam habilitadas a auxiliar o aluno a “passar no exame”. Assim, a avaliação deixava de ser uma tarefa periférica, desenvolvida por professores e passava a transmudar-se para uma atividade profissional e sistemática. Wall destacou, ainda, outra consequência, “pelo menos em algumas escolas primárias, é a maior atenção concentrada no ensino de linguagem e aritmética, com prejuízo das necessidades educacionais mais gerais” (p. 68).

Ficam evidentes, portanto algumas consequências que a cultura de avaliação trouxe para a educação e, por extensão, à sociedade inglesa. Dentre elas foi destacado, pelo autor, que os professores, assim como os pais passaram a preparar os alunos para os exames, o que acarretou em mudanças na prática pedagógica. A fim de superar as consequências apresentadas, Wall (1959) enfatizou que,

Tem-se procurado eliminar tais contratempos. Não precisam os efeitos secundários causar danos; podem ter caráter construtivo se houver planejamento deliberado dos exames e testes utilizados, atendendo a objetivos educacionais claramente definidos e compreendidos. Pesquisas estão sendo realizadas na Inglaterra, pelas quais se procura manter a objetividade e fidedignidade dos testes padronizados utilizados na distribuição

por escola, introduzindo ao mesmo tempo perguntas capazes de provocar respostas mais originais ou que revelem compreensão e conhecimento da matemática, considerando, considerando secundariamente a rapidez do cálculo (p. 69) (grifos nosso).

Na direção de “eliminar tais contratempos”, Wall indicou que era preciso romper com dois princípios vigentes na educação. O primeiro que se caracterizava pela suposição, em parte adequada, de que, se fosse bem ministrado o ensino às crianças, elas iriam progredir de maneira uniforme. Contudo, como resultado, quando era rigidamente observado esse critério, tinha-se uma importância exagerada atribuída à avaliação do aproveitamento do aluno.

O segundo princípio, por sua vez, baseava-se no conhecimento adquirido pelo aluno, ou seja, sobre o desenvolvimento educacional e psicológico atingido por ele. E, ainda, do reconhecimento de que as crianças evoluíam educacionalmente em graus e ritmos diferentes. Decorreu, dessa premissa, a utilização de testes de avaliação como instrumentos úteis para o diagnóstico das aquisições realizadas pelos alunos, sendo assim, possível identificar as falhas e tomar as providências para tornar o ensino mais adequado ao aluno.

Com base no exposto, o autor concluiu que os “testes padronizados” previamente experimentados e analisados, quanto à objetividade, fidedignidade e validade, representavam, possivelmente, diferentemente de outros métodos avaliativos, o mais apropriado instrumento de medida disponível na educação. Finalizou Wall (1959), afirmando que,

Nenhum sistema educacional conseguirá educar satisfatoriamente crianças e adolescentes **sem recorrer a alguma forma de medida e diagnóstico**, cada uma das quais representa parte essencial do processo educacional. [...] **os interesses individuais da criança, dos professores, dos pais e da comunidade sugerem que tal orientação seja conscientemente empreendida**, sempre baseada na evidência de suas potencialidades, de maneira **mais objetiva do que atualmente se verifica** (p. 75) (grifos nossos).

Podemos, assim, afirmar que o artigo defendeu a necessidade de diagnosticar a qualidade da educação. Outrossim, defendeu que era necessário que se desenvolvesse a ciência da avaliação, a fim de melhor realizar tal tarefa. Contudo, ela deveria ser construída a partir de princípios que colocassem o educando no centro do processo educativo. Finalizou o autor advertindo que

[...] é difícil, senão impossível, separar a educação da orientação: os interesses individuais da criança, dos professores, dos pais e da comunidade sugerem que tal orientação seja conscientemente empreendida, sempre baseada na evidência de suas potencialidades, de maneira mais objetiva do que atualmente se verifica (id ibid) (grifos nossos).

Consideramos, como elementos de síntese do artigo, a premissa de que o diagnóstico na educação era imperativo. Deveria, contudo, ser rompido o modelo tradicional de avaliação, calcado na apreciação subjetiva do professor, que apesar de ter reconhecido sua importância, considerava-a pouco fidedigna. Neste sentido, os testes padronizados, considerando os princípios da objetividade, entre outros, poderia ser o instrumento mais propício para diagnosticar o aproveitamento dos alunos. Ademais, os testes padronizados apresentavam baixo custo em relação aos modelos tradicionais de avaliação.

Observamos, ainda, que a qualidade da educação poderia variar de acordo com as circunstâncias, ou seja, circunstâncias relacionadas à qualidade dos professores, às escolas, portanto aos fatores sociais a que os alunos estavam sujeitos. Apesar de reconhecer a dimensão social, no que se referia ao rendimento escolar, ele enfatizou que por meio dos testes poderia ser estabelecida a comparação entre o nível de aproveitamento de determinada criança, classe ou escola.

Por fim, não por isso menos importante, destacamos conforme observado pelo autor, que a avaliação deixava de ser uma tarefa periférica, desenvolvida por professores e passava, naquele contexto, a ser uma atividade profissional e sistemática.

O oitavo e último artigo analisado, intitulado “Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada”, de Leônidas Hegenberg, foi publicado no ano 1964, logo após o golpe civil-militar. Ele não compunha a seção “Ideias e Debates” da RBEP. Contudo, foi incorporado à lista dos artigos selecionados por o considerarmos expressivo e emblemático, no que se refere aos princípios e valores relacionados à temática aqui pesquisada.

O autor sustentou, ao longo do texto, que existia uma “filosofia” que regia a medida de aproveitamento escolar. Apesar disso, ela era, geralmente, ignorada. Considerou que o princípio que regia os exames e/ou as sabatinas enfatizavam os erros do aluno em detrimento de seus acertos. Este tipo de avaliação partia, possivelmente, da concepção de que “errando é que se aprende” ou, ainda, de que “aprende-se com o erro”. Contudo, havia um determinado padrão de “perfeição” que deveria ser atingido pelo aluno. Nas palavras de Hegenberg “cada erro cometido corresponde um desconto, um “afastamento” dessa perfeição, que leva, afinal, à nota que se atribui ao aluno” (1964, p. 409).

Ao delinear a sua concepção de avaliação, o autor destacou que se uma pessoa fosse ensinada “com cuidado” ela, em princípio, não deveria errar. Caso ocorresse a incidência de erro, caberia apreciar se não houve negligência por parte do instrutor ou se havia sido exigido da pessoa um “salto” maior do que era esperado. Observamos que o autor partiu do princípio de que um aluno não deveria errar quando este fosse adequadamente instruído.

Por meio de uma analogia, Hegenberg procurou esclarecer a sua concepção sobre a “Instrução Programada”. Os computadores exigiam instruções precisas para realizar as atividades previstas. Caso estas instruções não fossem devidamente programadas, os computadores não as executariam, voltariam a realizá-las somente quando fossem corrigidos os erros. Moral da “filosofia”, a máquina não aprendia com os erros, ela somente iria “produzir” se tudo estivesse certo. Portanto, em situação análoga, Leônidas afirmou que,

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 (p. 409) (grifos nossos).

A analogia entre um aparelho e um estudante, realizada por Hegenberg, “guardadas as devidas proporções”, como ele afirmou, pode ser compreendida a partir do contexto do artigo, ou ainda, considerada à luz da conjuntura de desenvolvimento científico e tecnológico. Ela revelou, deste modo, uma concepção instrumentalista da educação. O autor afirmou que, “caso ele [aluno] seja incapaz de fazê-lo, o erro pode estar (como na maioria das vezes está) nas “instruções” que devem ter sido insatisfatórias” (1964, p. 409).

O autor defendeu que a avaliação pela instrução programada se apresentava como uma proposta de vanguarda, especialmente no que se referia às concepções de avaliação do rendimento escolar vigentes na educação. Assim, nas palavras dele, “há que se alterar o critério antigo, forçoso é rever todo o velho e surrado princípio de avaliação de aproveitamento, para substituí-lo por um novo que coloque a tônica no lugar adequado, isto é, no que está certo” (id *ibid*).

Portanto, na direção de se obter um melhor índice nas avaliações realizadas, o autor defendeu a adoção da instrução programada, como o processo mais apropriado para avaliar o rendimento escolar. Portanto, podemos inferir que a ela, enquanto tal, poderia afiançar, de modo seguro e confiável, o diagnóstico da qualidade do ensino.

A Instrução Programada consistia, segundo o autor, em oferecer aos alunos as informações que eles precisavam segundo uma lógica. Ou seja, ensinar o tema, de forma gradual, a fim de que não houvesse a possibilidade de errar e, ainda, que este ensino fosse construído de acordo com os interesses do aluno. Esta instrução motivaria o aluno em continuar seus estudos, pois as dificuldades encontradas por ele, num determinado tema, seriam facilmente superadas.

Quanto à “programação”, com base no texto de Hegenberg, podemos dizer que ela compreendia os seguintes critérios: a) ao cabo de um determinado curso, presumia-se que um aluno tivesse aprendido aquilo que era importante; b) para avaliar o aprendizado imaginava-se uma “prova final”, com foco nas questões tidas como indispensáveis; c) com base nesta prova analisar-se-iam os conceitos empregados no curso; d) a partir dos conceitos organizar-se-ia uma espécie de lista de “boa ordem” que pudessem despertar a curiosidade do aluno. Ou seja:

Elabora-se, a partir daí, um “programa”. Ele permitirá que cada conceito, **cada noção nova, seja apresentada em uma ordem “eficiente”, concretizada em uma série de “passos”** de dificuldade mínima, começando-se com informes básicos, passando-se por todos os estágios imprescindíveis para que, terminado o “curso”, **o indivíduo que o acompanhou esteja perfeitamente capacitado a fazer a “prova final” que originou o programa, sem nenhum erro.** Como se nota, deve estar muito claro o alvo a atingir: deseja-se que o aluno, **completado o programa, possa fazer alguma coisa perfeitamente** caracterizada e com o máximo de acertos (1964, p. 410).

A partir da argumentação e da analogia realizadas por Hegenberg, podemos inferir que a concepção que fundamentou a *Instrução Programada* foi o pragmatismo e a visão instrumentalista da educação. Esta, por sua vez, voltada para o desenvolvimento eficaz de habilidades “programadas” e sem erros por parte dos alunos. O autor sustentou, ainda, que o processo ordenado de modo lógico, seguindo passo a passo a programação, modificava o aprendizado sem sacrificar a qualidade do ensino.

O autor, a fim de melhor elucidar o método, apresentou um exemplo concreto, passo a passo. E, ao cabo do exemplo, perguntou se havia vantagens no método empregado. Afirmou, categoricamente, sim! Pois, segundo ele, na instrução programada, por saber exatamente qual era o seu objetivo, o rendimento era extraordinário. Ademais, o método contemplava, adequadamente, os “alunos fracos”.

Hegenberg (1964) afirmou que a Instrução Programada poderia,

[...] 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. 411) (grifos nossos).

Ficou explícita a proposta de uniformizar a educação com uma base mais ampla do que aquela verificada nas escolas. Esta uniformização seria possibilitada pela Instrução, a medida mais adequada para garantir o aproveitamento escolar do aluno. Contudo, as “tarefas mais nobres” seriam destinadas aos melhores alunos, ou seja, o discurso da méritocracia presente no campo da educação.

O artigo foi finalizado com tom de advertência. Nas palavras de Hegenberg:

Para os mais cépticos conviria lembrar este fato elementar: **a instrução programada é comparável a um instrumento de precisão; entregue os 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).

A análise do artigo permitiu perceber que os princípios postos à avaliação e ao rendimento escolar estavam alinhados à concepção de ciência do contexto ora examinado. A influência da concepção tecnicista, presente nos ideais dos intelectuais escolanovistas, permaneceu nas gerações que os sucederam. Quanto às influências Bomeny (2001) registrou que “os intelectuais mantiveram também a crença de que pela ciência se construiria educação de qualidade”(p. 45). Podemos, assim, inferir que a Instrução Programada foi uma das expressões do tecnicismo educacional, concepção na qual desembocou, em boa parte, o escolanovismo.

Como síntese, destacamos que a Instrução Programada, “comparável a um instrumento de precisão”, se apresentou como um “programa” adequado e eficaz

para afiançar o melhor rendimento escolar por parte dos alunos. Digna, portanto, de uma pesquisa realizada pela Unesco em solo brasileiro.

Para Hegenberg havia uma “filosofia” que conduzia a medida de aproveitamento, a “filosofia do erro”, pois a escola enfatizava o erro em detrimento do acerto do aluno. Contudo, o baixo rendimento verificado no sistema educacional, em decorrência desta “filosofia” seria resolvido mediante a adoção da Instrução Programada. Esta última, planejada passo a passo e com os objetivos bem definidos, iria programar o aprendizado de acordo com os interesses do aluno.

O artigo analisado revelou, assim como os outros, um objetivo presente nos discursos sobre a educação escolar, a saber, que o rendimento escolar, ou ainda, a qualidade da educação, seria garantida via diagnóstico objetivo, ou seja, através da avaliação.

4.2 Sínteses integradoras: princípios e sentidos

O reconhecimento de que a História é sempre a história do presente em função de que fazemos uma pergunta, ou ainda, problematizamos um objeto desde o presente. Portanto, a pergunta aqui realizada foi construída considerando a conjuntura histórica e cultural e dos objetivos do pesquisador. Diante do exposto trazemos como elementos de sínteses as concepções, os princípios e os sentidos que consideramos mais expressivos dos artigos analisados sobre as dimensões aqui pesquisadas. Salientamos que os elementos de síntese estão intimamente relacionados.

Iniciamos com a concepção dominante de escola, ou seja, a escola como instituição sistemática e moderna deveria trabalhar para atingir, de modo eficiente, seus fins e objetivos. Ela foi construída para apresentar resultados, e resultados positivos. Portanto, concluímos que o rendimento escolar era não só um desejo, mas um princípio posto à escola. Caso ela não apresentasse eficientemente os

resultados considerados satisfatórios era preciso realizar intervenções políticas e pedagógicas, a fim de corrigir eventuais falhas no sistema de ensino.

A universalização da escola, para alguns autores, em resposta aos princípios da democracia, resultou em diversos problemas educacionais, principalmente o problema do baixo rendimento escolar. Segundo esta compreensão os problemas decorriam em função das diferenças naturais e/ou culturais dos alunos. No entanto, a democratização do ensino a todos os segmentos sociais representou o anseio em formar “bons cidadãos” e “bons trabalhadores” para garantir o progresso econômico e social da nação.

Seguimos nossas sínteses, considerando o fato de a escola, em última instância, ter como fim promover o rendimento escolar e que este se apresentava, naquele contexto, como o principal problema da educação, conforme fora explicitado por Pinheiro (1948). Destacamos que foi defendido, de modo geral, pelos autores, que o diagnóstico era fundamental, mais ainda, era preciso para verificar o problema do rendimento. O rendimento escolar estava relacionado não só às aptidões dos alunos, mas também às práticas dos professores e, ainda, para alguns, relacionado aos diversos fatores sociais, econômicos e políticos e culturais.

O rendimento bem como o aproveitamento escolar decorriam das diferenças naturais e culturais dos alunos, e fazia-se necessário mudar os princípios e os métodos de ensino, sem prejuízo da qualidade da educação. Portanto, por meio do diagnóstico da realidade escolar poderiam ser estabelecidos programas adequados atendo as diferenças dos alunos. Essa premissa acabou por impulsionar diversas propostas político-pedagógicas, das quais destacamos as de homogeneização de classes, e a instrução programada, defendidas por Pinheiro (1948) e por Hegenberg (1964), respectivamente.

Assim, destacamos o diagnóstico escolar como um dos elementos de síntese. Pois, ele não foi somente defendido como imprescindível para avaliar o problema do rendimento, mas também da realidade escolar. Portanto, o diagnóstico preciso do

aproveitamento dos alunos deveria primar pela precisão e segurança, a fim de aferir o mais verossímil possível os problemas da educação e dessa forma estabelecer, conforme defendido por Hall (1946), padrões curriculares de acordo com as necessidades dos alunos.

O diagnóstico preciso do rendimento escolar e do aproveitamento dos alunos seria garantido pela objetividade dos exames. Registramos que o diagnóstico eficiente seria plausível em função do extraordinário desenvolvimento que havia ocorrido nos métodos quantitativos e qualitativos de avaliação, conforme observado por Hall (1946). Uma vez diagnosticado o problema do aproveitamento do aluno e do grau de domínio deste no que se refere ao conteúdo por ele estudado, seria possível não só a correção, mas também a sua prevenção e, ainda, tão importante quanto, seria possível o aperfeiçoamento dos professores, dos métodos e das práticas de ensino.

Cabe mencionar em relação ao diagnóstico que por meio deste, foi verificado a relação que existia entre o aproveitamento do aluno e o trabalho desenvolvido pelos professores, seja em função dos valores destes, seja em função da má formação destes, recebida nas escolas de formação de professores. E, ainda, na direção de respaldar o emprego do diagnóstico escolar, se justificava também em função dos gastos públicos gerados pelos problemas educacionais.

Intimamente relacionado ao diagnóstico, os exames escolares representam uma das sínteses que extraímos dos artigos. Quanto aos exames, iniciamos destacando que Macedo (1946) afirmou, segundo pensadores da época, que tudo que existia e em certa quantidade era passível de ser medido. Dessa premissa sustentou a autora que os exames sempre existiram; os métodos e os instrumentos para realizar a avaliação é que haviam mudado.

Os exames, a fim de cumprir seus objetivos, deveriam ser construídos segundo os critérios da objetividade e da cientificidade. Portanto, eles deveriam ser padronizados, possuir boa técnica, medir com precisão o rendimento escolar,

quantificar os resultados aferidos e mensurar estes a partir dos princípios da estatística. Esta mensuração quantitativa deveria apresentar precisão quanto aos resultados aferidos pelos exames.

Ainda, em relação aos exames, podemos afirmar que foi emblemática a proposta e disseminação das provas padronizadas como o instrumento mais preciso para verificar o aproveitamento dos alunos e a qualidade do ensino. Foi criticado o modelo tradicional de provas, calcadas na apreciação subjetiva dos professores, que representava uma medida muito variável, ou seja, imprecisa quanto aos seus objetivos. A fim de superar a subjetividade das provas tradicionais, foi defendido pelos articulistas, mesmo por Hildebrand (1945) que mesmo tendo negado a eficácia dos exames, nas condições apresentadas, “não supomos desnecessária a avaliação freqüente e segura dos resultados de ensino” (p. 54).

Portanto, podemos afirmar que foi unânime a defesa dos exames padronizados, segundo o modelo científico vigente no período estudado. Estes testes “tipo-padrão” deveriam apresentar os seguintes critérios: objetividade, validade, confiança e seletividade. Assim construídos eles poderiam diagnosticar o aproveitamento dos alunos e a qualidade do ensino e, ainda, afiançar, a longo prazo uma educação adequada e de qualidade.

Quanto aos exames, podemos dizer que, em grande medida, incorporaram as concepções e os princípios oriundos das áreas da biologia, da psicologia e da estatística, como valores imprescindíveis para a educação, ou ainda, que ela apresentasse resultados positivos quanto aos seus fins. Cabe, ainda, mencionar dois aspectos que emergiram dos artigos, a saber, que os exames padronizados representavam uma diminuição dos gastos públicos e que a avaliação da educação deixava de ser uma tarefa periférica e passava a assumir um caráter sistemático e profissional.

Da avaliação subjetiva à avaliação objetiva, a padronização dos exames, ela passou a ser defendida como um instrumento eficaz não só para diagnosticar os

problemas educacionais, como o do rendimento, mas também como possibilidade de assegurar a qualidade da educação nas escolas. Dessa premissa destacamos três propostas político-pedagógicas apregoadas para a educação, a saber, a “homogeneização de classes”, a “promoção automática” e a “instrução programada”, as quais tomamos como sínteses integradoras dos artigos analisados.

No que se refere à homogeneização de classes, primeiramente destacamos que para alguns autores ela iria resolver o problema do aproveitamento do ensino, este causado pelas diferenças naturais e culturais dos alunos que se encontravam em classes não segregadas. O problema do rendimento decorreu, segundo Hall (1946), da universalização democrática do ensino. Em seguida destacamos que ela seria realizada segundo o aproveitamento dos alunos, este verificado objetivamente pelos testes de inteligência e de escolaridade.

A homogeneização iria evitar o problema do rendimento, pois em turmas segregadas de acordo com as aptidões e condições, os alunos iriam aproveitar melhor o ensino, e evitaria para os mais “bem-dotados” o desenvolvimento de hábitos negativos. Pinheiro (1948) destacou a pesquisa desenvolvida por Anísio Teixeira o qual, diante do problema do aproveitamento escolar havia proposto, segundo a autora, “a reunião dos alunos em classes por suas identidades” (p. 97). Ademais, para Wilson (1954) uma classe única funcionava como um bom “instrumento de educação social” (p. 59)

Quanto à “promoção automática” destacamos dois aspectos fundamentais. O primeiro foi a defesa da promoção como estratégica para resolver o grave problema da reprovação e as suas piores consequências, a evasão e retenção escolar. O segundo aspecto foi a importação do modelo britânico de promoções. Almeida JR (1957) afirmou que para obter melhores resultados na educação, a promoção automática deveria ser acompanhada de outras medidas, das quais ele destacou: o aumento da escolaridade, cumprir a obrigatoriedade do ensino, aperfeiçoamento dos professores, mudar a concepção de ensino e rever seus programas, bem como os métodos avaliativos.

A promoção poderia ser realizada pelo critério da idade cronológica do aluno e, também, por intermédio dos testes padronizados que poderiam verificar o seu aproveitamento. Assim, ela contribuiria para a formação de turmas mais homogêneas, que por sua vez, iriam melhorar o rendimento escolar e diminuir assim os custos sociais, tanto para o aluno quanto para o sistema de ensino. Portanto, nas palavras de Almeida Jr, “a promoção automática se imporá como coroamento da excelência da escola e sintoma de maturidade do povo que mantém a instituição”(1957, p.14).

A instrução programada, defendida por Hegenberg (1964), sustentava que poderia garantir o rendimento escolar desejado, desde que fossem seguidos os passos “programados” no planejamento. Segundo Hegenberg a instrução programada poderia uniformizar o conhecimentos de todos mediante a segregação dos alunos de acordo com o seu aproveitamento, este seria verificado objetivamente pela avaliação programada. De modo emblemático podemos dizer que o autor expressou a visão instrumentalista da educação do contexto analisado.

Finalizamos, mas não encerramos em definitivo, nossas inferências e análise sobre as concepções e os princípios divulgados pela RBEP por intermédio dos artigos que foram aqui analisados. Outros elementos dos discursos poderiam ser contemplados como sínteses integradoras sobre as dimensões da educação por nós estudadas, porém, neste momento, as destacamos como ingredientes que, em alguma medida, repercutiram no âmbito das políticas educacionais estabelecidas no contexto estudado e, também, nas praticas pedagógicas realizadas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido sobre a avaliação e a qualidade da educação a partir dos artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período que se estendeu desde a fundação da mesma em 1944, até o golpe civil-militar em 1964, permitiu identificar, a partir da análise do texto-contexto, alguns princípios e concepções que foram divulgados pela imprensa pedagógica oficial. A RBEP contribuiu para a disseminação de valores que encontravam correspondência com a conjuntura mais ampla da sociedade, ou seja, com o projeto de desenvolvimento econômico e social do país, via ampliação da indústria nacional.

As condições concretas do contexto estudado, geradas pelo processo histórico, favoreceram o desenvolvimento de concepções pedagógicas que estiveram alinhadas ao projeto nacional desenvolvimentista de base capitalista e, dessa forma, a modernização da escola serviu, em grande medida, como instrumento privilegiado para viabilizar este projeto. Assim, a educação foi tomada como um fator determinante para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Neste sentido, a Revista foi fundamental para difundir valores e princípios pedagógicos que corresponderam, em certa medida, ao modelo de sociedade vigente no período. Portanto, podemos dizer que os discursos dos artigos analisados evidenciaram as práticas pedagógicas, sociais e culturais de seu contexto de produção.

Dentre as concepções pedagógicas produzidas e apregoadas pela Revista destacamos a visão mecanicista e tecnicista da educação. Estas ficaram

evidenciadas, entre outras propostas pedagógicas, pela adoção da “instrução programada”, defendida por Hegenberg (1964), como o instrumento privilegiado para garantir o sucesso do aproveitamento escolar por parte do aluno.

A visão instrumentalista e tecnicista da educação fundamentou-se no pragmatismo e na psicologia aplicada à educação. Estes princípios foram considerados essenciais para melhorar a qualidade do ensino e o aproveitamento dos alunos. Isto ficou expresso na defesa do diagnóstico do rendimento escolar, ou ainda, do principal problema da educação, o rendimento escolar, conforme afirmado por Pinheiro.

A análise dos artigos permitiu perceber a produção discursiva sobre os modelos e instrumentos de diagnóstico para avaliar o aproveitamento escolar. Podemos dizer que o diagnóstico foi pensado a partir da razão técnica e instrumental e que tinha como um dos seus objetivos verificar o rendimento do ensino, via a aplicação de exames objetivos. Os exames, bem como os instrumentos para realizar o diagnóstico educacional, deveriam ser construídos com base no método científico e serem mensurados pelo método estatístico. Os resultados, então aferidos estatisticamente, poderiam contribuir para a construção de padrões de qualidade e de um currículo adequado aos novos tempos. Contudo, os dados estatísticos, quando supervalorizados, secundarizaram a complexidade da realidade educacional, que era permeada por múltiplos interesses políticos, econômicos e culturais.

Os indicadores de qualidade, do contexto estudado, foram construídos com base no modelo científico e nos princípios da estatística. Eles ditaram o modelo ideal, ou desejado, para a avaliação do rendimento escolar, ou seja, do aproveitamento do aluno e da qualidade do ensino ministrado pelos professores. Consideravam, ainda, que a eficiência da escola deveria contribuir para o progresso econômico e social do país. Portanto, o aprimoramento da escola estava relacionado à ordem democrática de um país moderno.

Outro elemento que consideramos fundamental, no que se refere à qualidade da educação, foi a proposta político-pedagógica de homogeneização de classes, defendida por Pinheiro (1948). A segregação dos alunos poderia ser realizada adotando o critério da idade e, também, o do aproveitamento dos alunos, este verificado objetivamente pelas provas. Neste sentido, Macedo (1946) se aproxima de Pinheiro (1948), afirmando que os resultados da aprendizagem possibilitariam a distribuição dos alunos em grupos de nível de aproveitamento mais homogêneos e, dessa forma, seria possível prever resultados mais satisfatórios do rendimento escolar.

O estudo do processo social e histórico de construção de princípios pedagógicos para a educação, especialmente no que se refere as dimensões da avaliação e da qualidade da educação, evidenciou que os artigos, por meio da legislação de crenças e valores, contribuíram para afirmar concepções alinhadas ao modelo de desenvolvimento de uma sociedade capitalista, moderna e democrática, nos limites que o contexto histórico apresentava.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou promoção automática? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. XXVII, n. 65, p. 3-15, jan/mar, 1957.

ARAUJO e OLIVEIRA, João Batista. O futuro do SAEB e a consolidação de políticas públicas. Em Aberto, v. 15, n 66, p. 1-8, abril/junho, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas: autores Associados, 1997.

BACKZO, Bronislaw. A Imaginação social. In: ROMANO Roggero, Enciclopédia Eunaudi. Lisboa: Imprensa Nacional, 1985. V.5, p. 296-332.

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1977.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BETLINSKI, Carlos. Conselhos Municipais de Educação: participação e cultura política. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006.

BOITO Jr. Armando. O golpe de 1954: a burguesia contra o populismo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONAMINO, Alicia Catalano de, Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia Catalano de; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. Caderno de pesquisas, PUC/RJ, n. 108, p. 101-132, novembro, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. O ensino secundário brasileiro nos anos 50 e a questão da qualidade do ensino. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BRITO, Jader de Medeiros. Revista Brasileira de estudos Pedagógicos (RBEP): espelho da ação do Inep. In: MORAES, Jair Santana (org). O Inep na visão de seus pesquisadores. Brasília: Inep, 2008.

BUFFA, Ester. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Rio de Janeiro: INEP, v. 65, n. 150, p. 303-313, maio/ago. 1984.

CAPELATO, Maria Helena Rolin. Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CAPELATO, Maria Helena Rolin. O estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil Republicano. Livro 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CARNOY, Martin. Educação, Economia e Estado - base e superestrutura relações e mediações. São Paulo: Cortez, 1990.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: INEP, 1999.

CUNHA, Célio da. Educação e Autoritarismo no Estado Novo. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1989.

D'ARAUJO, Maria Celina. O Estado Novo. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DINIZ, Eli. Engenharia Institucional e Políticas Públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FAUSTO, Boris. História concisa do Brasil. São Paulo: EDUSP. 2002.

FERREIRA, Jorge. A democracia no Brasil: (1945-1964). São Paulo: Atual, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Índícios de uma retórica: o suporte, a base material e os textos nas revistas pedagógicas. Perspectiva: Belo Horizonte, v. 4, n. 2, 1999, p. 169 – 183.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa, Qualidade total na formação profissional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: Inep, v. 76, nº 182/183, 1995, p. 117-138.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: Líber Livro, 2 ed. 2007.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Moraes, 1986, 6 ed.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. RBEP (1944-1952): Intelectuais, Educação e Estado. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1990.

GIL, Natália. Os Boletins do Inep e a “obra de racionalização do aparelhamento escolar” (ou de como hierarquizar os Estados a partir de índices educacionais). In: MORAES, Jair Santana (org). *O Inep na visão de seus pesquisadores*. Brasília: Inep, 2008.

GIL, Natália de Lacerda. Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1952). Dissertação (Mestrado em Educação), p. 172. Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2002.

HALL, Margaret. A importância do diagnóstico educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. VIII, n. 23, p. 258-268, jul/ago, 1946.

HEGENBERG, Leônidas. Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. XLII, n. 96, p. 409-412, out/dez, 1964.

HESS, Remi. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Brasília: Liber Livro, 2005.

LOURENÇO FILHO; HILDEBRAND, Armando. São necessários exames escolares? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. IV, n. 10, p. 51-54, abril, 1945.

LOURENÇO FILHO. A educação, problema nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. I, n. 1, p. 7-28, julho, 1944.

LUCA, Tânia Regina de. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

LUCA, Tânia Regina de. Indústria e Trabalho na História do Brasil. São Paulo: Contexto. 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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.

MACHADO, Lourdes Marcelino. A pesquisa educacional no Brasil: breve retrospectiva. MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Beraldi (orgs). Pesquisa em educação: passo a passo. Marília: Edições M3T, 2007, Coleção Estudos Pedagógicos, vol. 2.

MARTINS FILHO, João Roberto. Forças Armadas e política, 1945-1964: a ante-sala do golpe. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

McLAREN, Peter. Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición em la era posmoderna. Buenos Aires: Paidós, 1997.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Três momentos de uma (já) longa história: o Inep na trajetória pessoal de uma pesquisadora. In: MORAES, Jair Santana (org). O Inep na visão de seus pesquisadores. Brasília: Inep, 2008.

MENDONÇA, Sônia. A industrialização brasileira. São Paulo: Moderna. 1995. (Coleção Polêmica).

MORAES, Jair Santana. Apresentação. In: MORAES, Jair Santana; ROTHEN, José Carlos [et.al.]. O Inep e seus pesquisadores. Brasília: INEP, 2008.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática – da

democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: Inep, v. 72, n. 171, p. 145-174, maio/ago, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 753-775, outubro, 2005.

PÉCAUT, Daniel. Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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.

PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida? in: I Congresso Brasileiro de História da Educação - SBHE. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Novembro, 2000, p. 1-13.

PIRES, Cecília Maria Pinto. O ISEB e a questão do nacionalismo. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.

RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico.. São Paulo: Cortez, 1987, 3 ed.

ROTHEN, José Carlos. O Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In: MORAES, Jair Santana; ROTHEN, José Carlos [et.al.]. O Inep e seus pesquisadores. Brasília: Inep, 2008.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília: INEP, v. 86, n. 212, 2005, p. 189-224.

ROTHEN, José Carlos. Breve bibliografia sobre a RBEP. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília: INEP, v. 86, n. 212, 2005a, p. 225-229.

SANTOS FILHO. José Camilo; GAMBOA. Sílvio Sanches, *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 6. ed. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 7 ed. 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2004c.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2004a, 15 ed. Coleção Educação Contemporânea.

SAVIANI, Dermeval. et all. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004b. Coleção Educação Contemporânea.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SILVA, Fernando Teixeira da; NEGRO, Antônio Luigi. *Trabalhadores, sindicatos e política (1945-1964)*. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da educação básica e gestão de políticas públicas: uma relação em construção. in: XIV ENDIPE - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias. EDIPUC, 2008.

WALL, W. D. Os exames e seus efeitos na educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro: INEP, v. XXXIII, n. 76, p. 59-75, out/dez, 1959.

WILSON, H. Martin. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. XXII, n. 55, p. 52– 63, jul/set, 1954.

XAVIER, Libânia Nacif. A política de publicações do CBPE/Inep e a perspectiva de promover a formação de uma consciência nacional (1955-1965). In: MORAES, Jair Santana (org). O Inep na visão de seus pesquisadores. Brasília: Inep, 2008.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.