

REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM RELATÓRIOS ESCOLARES: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA CULTURA ESCOLAR

REPRESENTATIONS OF EVALUATION PRACTICES IN SCHOOL REPORTS: A STUDY FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL CULTURE

Carolina Ribeiro Cardoso **1**

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar representações de práticas avaliativas evidenciadas em relatórios de grupos escolares de Santa Catarina, produzidos entre as décadas de 1940 e 1950. O estudo considerou um conjunto de 19 relatórios encaminhados ao Departamento de Educação, os quais foram salvaguardados em arquivos públicos e escolares e acessados de forma física e/ou digital. Em termos teóricos, a pesquisa se vinculou a estudos na perspectiva da cultura escolar. A investigação possibilitou identificar, de modo geral, a potencialidade dos relatórios escolares como fonte de análise para a historiografia da educação e, de modo específico, representações de práticas avaliativas, com destaque para: 1) provas/exames, como estratégia de aferição do grau de adiantamento dos alunos nos estudos; 2) formação de classes seletivas, como estratégia de organização escolar, e 3) rituais de celebração do mérito, como estratégia de emulação.

Palavras-chave: Relatórios Escolares. Avaliação. Cultura Escolar. História da Educação.

Abstract: The aim of this article is to present representations of assessment practices evidenced in reports of school groups in Santa Catarina produced between the 1940s and 1950s. The study considered a set of 19 reports sent to the Department of Education, which were safeguarded in public and school archives and accessed in physical and/or digital form. In theoretical terms, the research was linked to studies from the perspective of school culture. The investigation made it possible to identify, in general, the potential of school reports as a source of analysis for the historiography of education and, in specific, representations of assessment practices, with emphasis on: 1) tests/exams, as a strategy for measuring the degree of progress of students in their studies; 2) formation of selective classes, as a strategy for school organization, and 3) rituals of celebration of merit, as a strategy for emulation.

Keywords: School Reports. Evaluation. School Culture. History of Education.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), mestra e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Udesc. Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação (PPGE/Udesc). Pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de São Paulo (USP). Professora efetiva da área de Didática, no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1007042424241782>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2389-9931>. E-mail: carolina.r.cardoso@ufsc.br

Introdução

Avaliar o desempenho dos estudantes em diferentes aspectos da vida escolar é uma prática historicamente presente na cultura das escolas, sendo parte indissociável do trabalho docente. As finalidades político-pedagógicas do ato de avaliar são múltiplas: identificar as lacunas e os avanços do processo de ensino-aprendizagem; atribuir uma nota supostamente condizente com o nível de conhecimento do aluno sobre conteúdos do programa escolar; atestar o grau de adiantamento do estudante com base em determinados parâmetros métricos; selecionar os aptos a prosseguirem nos estudos; premiar os “aplicados” e/ou punir os que não atendem aos objetivos esperados; aprovar ou reprovar etc. A fim de alcançar tais finalidades, a escola faz uso de um conjunto de práticas avaliativas sustentadas, implícitas ou explicitamente em sentidos sociais, políticos, pedagógicos e culturais.

No texto “Cultura escolar brasileira”, escrito por José Mário Pires Azanha, publicado pela *Revista USP*, no início da década de 1990, o autor discute a construção de uma cultura escolar e problematiza o que chamou de “crise atual (da década de 1990) da educação brasileira”, enfatizando que as perspectivas de superação passam pela compreensão em profundidade das raízes dessa crise. Argumenta, também, que a escola é uma instituição que possui uma cultura específica e que seria inviável “compreender a crise da escola pelos seus ‘resultados objetivos’ sem nenhum esforço preliminar de adentramento da cultura própria que historicamente se desenvolveu” (1990, p. 67). Ao longo de sua argumentação, o autor questiona o que é o “aluno reprovado”, enfatizando que, para se atribuir significado à expressão “ser reprovado”, é preciso compreender as práticas que o produziram:

Que é o 'aluno reprovado'? Essa entidade (cuja presença maciça nas estatísticas constitui evidência da crise escolar) é fruto de 'práticas escolares' cuja formação, transformação e correlatos podem passar despercebidos. 'Ser reprovado' não significa o mesmo que 'ter oito anos'. Contudo, se tivéssemos que explicar a um marciano o que significa 'er oito anos', recorreríamos à descrição de como esse estado é fruto de sucessivos estados anteriores e de determinados correlatos sem os quais 'ter oito anos' seria uma expressão vazia. Sem fazer algo semelhante, como atribuir significado à expressão 'ser reprovado'? O predicado 'ser reprovado' não existe a não ser pelas práticas que o produziram. Nessa perspectiva, descrever a escola é descrever a formação dessas práticas e dos seus correlatos (Azanha, 1990, p. 238).

Embora o texto de Azanha não tenha como foco a avaliação escolar ou a problemática da reprovação, o autor enfatiza a importância de “descrever as ‘práticas escolares’ e seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, ‘resultados escolares’, etc.)” (Azanha, 1990, p. 67), atentando para as raízes culturais que as sustentam.

Dentre as práticas presentes na cultura das escolas, este estudo se dedicou a apontar aquelas relacionadas à avaliação¹. Partilhando-se o entendimento de que o passado não pode ser acessado pelo presente senão por meio de representações (Chartier, 2011), optou-se por falar em representações de práticas de avaliação.

A noção de representação, segundo Roger Chartier, está fortemente vinculada ao campo da história cultural, de maneira que o autor afirma que “com o decorrer dos anos, a noção de representação quase veio a designar por si só a história cultural” (Chartier, 2011, p. 1). Neste sentido, defende que “não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação” (Chartier, 2011, p. 16).

¹ Registra-se que o artigo aqui apresentado é fruto da pesquisa realizada por mim durante o mestrado, cujo título da dissertação é: “O valor do aluno: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis, 1911 a 1963)” (Cardoso da Silva, 2014).

A categoria de representação, que acompanhou o redirecionamento da história cultural, proporcionou uma mudança tanto na maneira de entender o passado quanto no modo de pensar as marcas deixadas por ele, sob a forma de *fontes*, elas próprias entendidas como representações do passado. Como afirmou Chartier (2011, p. 16):

[...] qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação.

Assim, o estudo partiu das seguintes problemáticas: Quais as finalidades da escrita dos relatórios? Quem os produzia? A quem se destinavam? E, de forma mais específica, que práticas ligadas à avaliação são representadas nesses relatórios?

O texto foi organizado em duas partes: na primeira, constam as características de relatórios escolares catarinenses; na segunda, ressaltam-se, desses documentos, algumas representações de práticas avaliativas, com destaque para exames, formação de classes seletivas e rituais de celebração do mérito.

Relatórios escolares como fonte de investigação

Uma das práticas culturais presentes na escola, assim como em outras instituições modernas, é a do registro (Foucault, 2010). É o caso dos relatórios analisados neste estudo, os quais evidenciam práticas de escrituração escolar, compondo a cultura material ou empírica da escola (Escolano Benito, 2010). Essa materialidade, suporte de uma escrita institucional de cunho administrativo-pedagógico, porta uma série de representações de práticas que, por sua vez, estão impregnadas de sentidos historicamente instituídos.

Buscou-se identificar e apresentar representações de práticas de avaliação a partir da análise de um conjunto de 19 relatórios escolares escritos pela direção de grupos escolares catarinenses, entre as décadas de 1940 e 1950, que deveriam ser enviados ao Departamento de Educação do estado. Os relatórios analisados encontram-se salvaguardados no arquivo público do estado de Santa Catarina e no acervo virtual do Museu da Universidade do Extremo Sul Catarinense (MUESC)² e foram acessados de forma física e/ou digital.

Os relatórios são considerados fontes potentes de investigação em história da educação. Ainda que não possam ser tomados como símbolos de “verdade” ou relatos fiéis da realidade vivenciada nas escolas, esses documentos permitem identificar representações sobre uma multiplicidade de aspectos ligados ao cotidiano escolar: horário das aulas, pontos sorteados para os exames, festas escolares, atividades realizadas pelas associações auxiliares, medidas disciplinares, termos de inspeção e de visitas, condições físicas do prédio, controle de matrícula e frequência, programas de ensino, número de estudantes e de profissionais, entre outros.

A escrita dos relatórios não constituía uma produção espontânea da escola, mas uma obrigatoriedade prevista na legislação do ensino catarinense pelo menos desde o fim do século XIX³. Esta foi mantida em documentos normativos da década de 1940, como no Decreto nº 989, de 2 de junho de 1941, citado no termo de abertura dos relatórios analisados, e no Decreto nº 3.735, de 1946, que aprova o regulamento para o estabelecimento do ensino primário de Santa Catarina. Neste último, encontra-se a informação de que: cabia ao diretor “25 - Organizar minucioso relatório, nos termos dêste regulamento, e remeter ao diretor do Departamento de Educação, até

2 Disponível em: http://www.bib.unesc.net/muesc/muni_06.php. Acesso em: 15 fev. 2024.

3 O Decreto nº 155, de 1892, que trata da “Reforma da Instrução Pública do Estado”, já indicava a necessidade de todo professor: “[...] Apresentar anualmente um relatório detalhado da marcha de sua escola e do ensino nella empregado, bem como uma exposição succinta das necessidades que sente a mesma escola e os meios mais convenientes de removê-las. Esse relatório será enviado ao director geral da instrução publica por intermedio do delegado escolar e do chefe do districto” (Santa Catharina, 1892).

20 de dezembro de cada ano” (Santa Catarina, 1946, p. 24).

Uma das recomendações presentes no Decreto nº 3.735, de 1946, era que os relatórios fossem encadernados ou encapados. Nos relatórios analisados neste estudo, foi possível perceber que a estética varia de acordo com a instituição e com o ano de produção, sendo que ora são escritos de forma impressa, ora manual, como se pode observar nas Figuras 1 e 2, a seguir, como exemplos.

Figura 1. Capa do Relatório 1951 do Grupo Escolar Lauro Müller (Florianópolis/SC)



Fonte: Relatório G.E. Lauro Müller de 1951 (Florianópolis/SC). Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Apesc)⁴.

Figura 2. Capa do Relatório 1954 do Grupo Escolar Castro Alves (Araranguá/SC)



Fonte: Relatório G.E. Castro Alves de 1954 (Araranguá/SC). Arquivo do Museu da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Acervo: Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC).

De modo geral, encontram-se similitudes entre os relatórios analisados em função da normatização que os regulamentava e indicava os itens que deveriam ser contemplados nesses documentos. Contudo, identificou-se uma série de particularidades, e há relatórios: datilografados, outros, escritos à mão; com grande número de ilustrações (feitas e pintadas à mão); com total ausência destas; com 60 páginas; com pouco mais de 90; com fotografias, e outros sem fotografia alguma. Além disso, nem todos têm informações acerca da totalidade dos itens recomendados

⁴ O inventário do acervo Grupo Escolar Lauro Müller está disponível em: <https://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com/2015/09/inventario-acervo-grupo-escolar-lauro.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

pelo poder público, nem tampouco seguem a ordem como indica no regulamento. Pode-se dizer, portanto, que cada escola criava seu relatório, produzindo uma espécie de documento inédito.

Como toda burocracia, neste caso, escolar, trata-se de uma produção que resulta de um processo de seleção, realizado especialmente pelos diretores, daquilo que deveria ou não ser mostrado/dito. Neste sentido, os relatórios serviam como instrumentos de prestação de contas das escolas para com o poder público, mas também de reivindicação. Eles representavam tanto uma espécie de *documento-vitrine*⁵, no qual eram expostos os “bons resultados” do trabalho realizado nos grupos escolares, quanto de *documento-denúncia*, no qual se apresentavam queixas ao Departamento de Educação sobre diferentes aspectos do funcionamento das escolas, desde a estrutura física dos prédios até as condições de trabalho docente.

Após essa breve apresentação, serão pontuadas algumas representações de práticas escolares ligadas à avaliação e registradas nos relatórios.

Exames, formação de classes seletivas e rituais de celebração do mérito

“E então, cinquenta e oito por seis, quanto cabe”? O inocente apela à sua memória, mas ela o trai; nada lhe responde; nada reteve (G.E. Lauro Müller, 1951, p. 8).

O trecho acima foi extraído do relatório do G.E. Lauro Müller, de 1951, no qual a diretora mostra a dificuldade de um aluno de 8 anos da 2ª série para resolver um cálculo de divisão. Trata-se de uma prática avaliativa presente na cultura escolar que consiste no confronto de perguntas e respostas entre professor e aluno. Essa é uma forma de verificar se o estudante “aproveitou” as lições ministradas pelo mestre e se foi capaz de reter na memória determinados conteúdos. Aliás, o termo “aproveitamento” é bastante recorrente nos documentos analisados. Pode-se dizer que, no limite, o aluno com “bom aproveitamento” é o que alcança a nota necessária para fins de promoção, enquanto aquele que não atinge o coeficiente mínimo estabelecido demonstra não ter “aproveitado” as aulas, ficando sujeito à reprovação.

O aproveitamento supostamente verificado nesse jogo de perguntas e respostas, com os elementos comportamento e frequência, constitui o “tripé disciplinar” (Cardoso da Silva, 2014) que sustenta o sistema de avaliação comumente associado à atribuição de notas. Desta forma, destacaram-se, neste estudo, três representações de práticas escolares relacionadas à avaliação presente nos relatórios: 1) provas/exames, como estratégia de aferição do grau de adiantamento dos alunos nos estudos; 2) formação de classes seletivas, como estratégia de organização escolar, e 3) rituais de celebração do mérito, como estratégia de emulação.

1) Exames

Para pensar sobre os exames, torna-se relevante entrecruzar os relatórios com prescrições que os normatizavam, seguindo o caminho metodológico indicado por Rosa Fátima de Souza (2009):

No que concerne à organização pedagógica da escola primária, é preciso ver nas prescrições sobre os programas de ensino e nos exames as faces de uma mesma estratégia de modelação das práticas docentes e das condutas dos alunos. A seletividade do ensino (o sistema de exames e avaliações) foi um dos fatores determinantes na consagração de um modo de ensinar e aprender comumente utilizado nas escolas elementares ao longo do século XX (Souza, 2009, p. 105).

5 Expressão inspirada no artigo “Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930)”, de autoria de Vera Lucia Gaspar da Silva (2006).

Na legislação do ensino catarinense das décadas de 1930 e 1940⁶, por exemplo, recomendava-se que o aproveitamento dos alunos deveria ser verificado especialmente por meio de exercícios e exames (orais e/ou escritos). Esses exames seriam realizados mensalmente, exceto no mês de novembro, quando aconteceriam os finais que atestariam a aprovação ou reprovação dos estudantes.

As provas/exames deveriam versar sobre os conteúdos dos programas de ensino de cada série. A indicação era de que fosse organizado, no início do ano, um plano geral de trabalho com a divisão do período letivo em etapas mensais, cada qual consignando uma determinada parte do programa. Essa organização serviria de base para as provas mensais e, posteriormente, para os pontos a serem sorteados para os exames finais. Encontra-se, em alguns dos relatórios, a indicação de realização dessa divisão dos conteúdos do programa em etapas, conforme o excerto abaixo:

Os programas estão divididos em etapas mensais. Todas as provas se realizaram dentro dessa divisão; as questões são organizadas, mensalmente, pela direção, que divide a classe em turmas – A e B, a fim de evitar que um aluno se preocupe com a prova do outro (G.E. Lauro Müller, 1951, p. 11).

No que diz respeito ao suporte de registro/guarda das provas mensais, localizou-se, no Decreto nº 3.733, de dezembro de 1946, que expede regulamento para o serviço de inspeção escolar, a seguinte orientação:

As provas serão colecionadas em cadernos. Todas as provas do ano serão reunidas num único caderno para cada aluno. O inspetor verificará com a máxima atenção esses trabalhos em suas visitas, além dos exercícios contidos nos cadernos comuns, e se as provas escritas dos alunos foram feitas com todo o asseio, cuidado e capricho (Santa Catarina, 1946, p. 7).

No relatório do G.E. Prof. Davi do Amaral (Araranguá), de 1943, há um aviso que o diretor teria encaminhado ao corpo docente recomendando que as provas mensais fossem realizadas após o dia 25 de cada mês, sendo “assim processadas”:

Linguagem e Aritmética nos meses de fevereiro, maio e agosto; Geografia e História, nos meses de março, julho e outubro. Noções comuns em abril, julho e outubro. Os 1^{os} anos farão mensalmente, Linguagem e Aritmética. Essas provas deverão ser feitas em cadernos apropriados”. (G.E. Prof. Davi do Amaral, 1943, p. 27, grifo nosso).

O relatório do G.E. Silveira de Souza (Florianópolis), de 1944, permite identificar o uso de cadernos individuais de provas, bem como o envio destes às casas dos alunos, de modo que as famílias pudessem acompanhar o desempenho de seus filhos, uma vez que não era permitida a presença de pais e/ou responsáveis nos dias de exames⁷. Assim registrou o diretor: “Consegui, êste ano, que as provas fossem feitas em cadernos individuais. Assim puderam os alunos levar para seus pais, o atestado de suas aptidões” (G.E. Silveira de Souza, 1944, p. 21).

Além dos cadernos de provas, os relatórios apresentam indícios de outras materialidades ligadas à escrituração escolar que teriam sido fornecidas pelo Departamento de Educação. Dentre os documentos citados, estão aqueles destinados ao registro do aproveitamento dos alunos, como as atas de exame e os boletins mensais, e aqueles que atestam a aprovação em um determinado nível de escolarização, como é o caso dos certificados de conclusão de curso.

Sobre os boletins mensais, recomendava-se que fossem “entregues aos alunos no terceiro dia útil de cada mês, devendo os mesmos estarem no gabinete para o respectivo visto, no 2^o dia útil” (G.E. Prof. Davi do Amaral, de 1943, p. 27). A entrega dos boletins aos alunos constituía uma

⁶ Consideramos aqui especialmente o Decreto nº 714, de 1939, e o Decreto nº 3735, de 1946.

⁷ Diferentemente dos primeiros anos de funcionamento dos grupos, em que os exames eram realizados a cada três meses, sendo facultada a presença de familiares e pessoas de fora do estabelecimento, especialmente nos exames finais, realizados em cerimônias públicas.

forma de comunicar às famílias “para que os pais se cientifiquem das notas dos filhos, tomando a atitude necessária” (G.E. Castro Alves, 1954, p. 50).

No relatório do Curso Elementar Sagrada Família (Blumenau/SC), encontra-se a interessante redação da estudante Edite Wenake, do 3º B, intitulada “Os primeiros dias de aulas”, na qual a aluna teria escrito: “A minha professora é a irmã Branca. Ela é muito boa [...]. Já nos ensinou muita coisa boa [...]. Agora estamos nos preparando para as provas mensais. Quero fazê-las bem *para o papai se alegrar*” (C. E. Sagrada Família, 1950, s/p, grifo nosso). Percebe-se, assim, que os boletins não tinham apenas uma função administrativa de acompanhamento e registro escolar, mas de comunicação com as famílias para que, ao tomarem conhecimento do desempenho de seus filhos, os pudessem premiar ou punir no âmbito privado do lar. Deste modo, o envio desses documentos para casa também serviria como motivador para que as crianças se “esforçassem” para obter bons resultados, já que poderiam ser elogiadas ou repreendidas pelas famílias.

Além dos exames mensais, cujas matérias deveriam ser avaliadas alternadamente, os estudantes seriam submetidos a exames finais sobre todas as matérias do programa. Os pontos sorteados de cada série e disciplina aparecem na quase totalidade dos relatórios, em conformidade com a determinação do Departamento de Educação.

De acordo com o Decreto nº 989, de 2 de junho de 1941, os exames deveriam iniciar às 8h e terminar no mesmo dia, inclusive com a lavratura e assinatura do termo de encerramento, no final do quadro de notas. O quadro geral do resultado dos exames era fornecido pelo Departamento de Educação às escolas, por isso era idêntico em quase todos os relatórios. O resultado definiria a continuidade do percurso escolar: se aprovada, a criança ganharia o direito de se matricular na série seguinte; se reprovada, repetiria a mesma série no ano subsequente, até obter aprovação naquele nível. Assim, a última coluna do quadro geral era destinada à inscrição da “sentença”: aprovada ou reprovada.

O Decreto nº 989, de 1941, ainda enfatizava que os exames deveriam representar “a máxima expressão da verdade” e, para tanto, seriam organizadas bancas examinadoras⁸ para avaliar os alunos. Ou seja, não bastava que a professora da série atestasse o aproveitamento de sua classe, mas era preciso o julgamento de outros profissionais da escola. No relatório do G.E. Prof. Davi do Amaral (Araranguá/SC), de 1943, por exemplo, vê-se o registro de que “as bancas examinadoras foram compostas pelo diretor, pelo professor da classe e por um outro professor designado pelo diretor” (p. 14). Já na Figura 3 salienta-se o recorte de um quadro geral de exames do G.E. Alberto Torres (Brusque/SC), de 1956, onde se pode ver registros da banca⁹.

Figura 3. Recorte do quadro geral do resultado dos exames do 1º ano (verso)

Fonte: Relatório G.E. Alberto Torres de 1956 (Brusque/SC). Acervo: Apesc.

8 A recomendação de formação de bancas examinadoras também é encontrada em manuais pedagógicos da segunda metade do século XIX, como pode observar durante a realização de minha tese de doutorado, intitulada: “A justa medida do progresso dos alunos: avaliação escolar em manuais de pedagogia (segunda metade do século XIX)” (Cardoso da Silva, 2018).

9 Transcrição parcial do texto da Figura 3: “A banca examinadora abaixo assinada declara que procedeu aos exames regulamentares nos alunos atualmente matriculados no 1º ano A desta escola, conforme o resultado expresso acima, e que observou criteriosamente as instruções do Departamento de Educação. Compareceram 31 alunos, sendo 13 meninos e 18 meninas, cujo resultado foi o seguinte: Aprovados: 10 meninos e 13 meninas, ou seja, 74% da matrícula atual da classe. A banca declara mais que as notas médias e as médias do quadro foram registradas de pleno acordo com o resultado das provas, não havendo emenda alguma a ressaltar”. Assinam Irmã Gúidia (diretora), Irmã Vera (professora efetiva) e Iolanda Falconi (possivelmente outra docente da escola).

Os relatórios também permitem identificar a representação de outra prática ligada à avaliação, qual seja, a formação de classes seletivas com base na classificação dos alunos em T (tardos), M (médios) ou F (fortes). O quadro geral de exames, cujo recorte se segue, permite visualizar uma coluna destinada ao registro dessa classificação.

Figura 4. Recorte do quadro geral do resultado dos exames do 4º ano (frente)

N.º aluno	N.º série	Média de todos os exames das avaliações realizadas durante o ano	Classif. de acordo com a média
1	4	Ademir da Silva	M
2	4	Américo J. Silva	F
3	4	Antônio José	M
4	4	Arnaldo R. Rodrigues	M
5	4	Arnon M. Costa	F
6	4	Augusto F. Pereira	M
7	4	Rui J. Queiroz	F
8	4	Sergio C. Mendes	T
9	4	Silviano Venturi	F
10	4	Paulo Justin	F

Fonte: Relatório G.E. Alberto Torres de 1956 (Brusque/SC). Acervo: Apesc.

2) Formação de classes seletivas

O agrupamento do alunado pelo grau de adiantamento nos estudos se justificaria pela crença de que classes mais homogêneas produziram uma aprendizagem mais rápida e em menor tempo. Separar o alunado em classes próprias para cada série foi (e ainda é) uma estratégia de homogeneização utilizada pelas escolas graduadas/seriadas¹⁰. As séries supostamente indicam o grau de adiantamento dos alunos no curso, favorecendo a organização e a vigilância do trabalho escolar. Segundo Michel Foucault (2010):

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitted ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo da aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 2010, p. 142).

A estratégia de separar o alunado em séries, no entanto, parece não ter sido suficiente para formar grupos totalmente homogêneos, uma vez que crianças de mesma idade, sexo e série,

¹⁰ Apesar de nossa familiaridade atual com a organização da escola em classes seriadas, com salas específicas para cada série, é válido destacar que essa distribuição não era uma prática comum antes da implantação dos grupos escolares. Nas escolas isoladas, por exemplo, nas quais parte significativa da população infantil era escolarizada, as turmas funcionavam em sistema multisseriado, ou seja, um único professor lecionava numa mesma sala para alunos de diferentes níveis e faixas etárias.

submetidas ao ensino da mesma professora, no mesmo horário, com um programa comum, apresentavam rendimentos diferentes. As classes seletivas permitiam uma forma ainda mais “refinada” de classificação, fosse para uma classe inteira (1º ano fraco, por exemplo) ou para classificações diferentes dentro da mesma turma.

Para classificar os alunos, a escola mobilizava um conjunto de mecanismos de avaliação. Conforme já indicado, as notas das provas eram consideradas como “atestado de aptidões” e deveriam ser lançadas no boletim mensal, juntamente com as de comportamento e aplicação. Nesse boletim deveria constar também um gráfico do aproveitamento do estudante ao longo dos meses, bem como o registro da classificação do alunado em “fraco”, “médio/tardo” ou “forte”¹¹. A notação poderia variar de 0 a 100 e ser graduada de cinco em cinco: “Art. 142 - Consideram-se ‘fortes’ os alunos que obtiverem nota de 75 a 100; ‘médios’ os que obtiverem nota de 50 a 70; e ‘fracos’ aqueles com nota inferior a 50” (Santa Catarina, 1939, p. 2).

Como as provas eram realizadas mensalmente, a classificação dos alunos poderia ser alterada ao longo do ano, de acordo com o desempenho, quando fossem examinados. Desta forma, o Decreto de 1939, supracitado, recomendava que os alunos fossem “inteligentemente estimulados” a melhorar a classificação, mas “nunca censurados”, caso não conseguissem.

A homogeneização das classes também aparece destacada nos relatórios como ponto importante para o “bom desempenho” dos alunos nos exames finais. É o que vemos no trecho extraído do relatório do G.E. Professor Davi do Amaral (Araranguá/SC), de 1943, que evidencia, para além do valor dado à homogeneização, o caráter seletivo dos exames e a relação entre o desempenho dos alunos e a qualidade do trabalho dos docentes:

Graças à homogeneização das classes que, enormemente auxilia o professor, facilitando-lhe o trabalho e poupando-lhe suas energias, que, se assim não fôra, estariam quasi que exgotados, não houve dificuldade quando ao desenvolvimento das matérias, à distribuição do tempo e ao aproveitamento geral da classe. O resultado, premio dos esforços da docência foi, a meu vêr, otimo porquanto a *promoção alcançada acusou 85, 28% sobre uma matricula de 333 alunos* (G.E. Prof. Davi do Amaral, 1943, p. 7, grifo nosso).

A organização de classes seletivas não era unanimidade entre docentes, como se pode perceber em registros de reuniões pedagógicas apresentadas nos relatórios, e gerava tensões com as famílias. Na comunicação enviada pela diretora ao Círculo de Pais e Professores do G.E. Lauro Müller (Florianópolis/SC), que consta no relatório de 1951, se observa a tentativa de convencimento sobre a importância pedagógica dessa classificação:

Todos os anos, a fim de ajudar a criança a vencer melhor as suas dificuldades, dividimos os alunos em 3 grupos: os que aprendem devagar, os que aprendem um pouco mais ligeiro, os que aprendem depressa. É um êrro grave, pois, colocar numa classe ativa, um aluno que aprende devagar. A professora não pode interromper o ensino, à espera que aquele aluno aprenda. Logo, êle deve ser colocado numa classe de crianças que aprendem devagar [...] (G.E. Lauro Müller, 1951, p. 32, grafia do original).

Ao longo da circular, a diretora pediu aos pais que compreendessem a necessidade da classificação e não insistissem para que seus filhos fossem colocados em outras classes ou turnos, enfatizando que, “durante êsses primeiros dias de aula, os alunos precisam, de quando em quando, mudar de turno, devido à seleção” (G.E. Lauro Müller, 1951, p. 32, grafia do original).

11 No Diário Oficial, de 1939, encontra-se a recomendação de organização de classes de 1ª série a partir da aplicação dos testes de Leipzig, cuja notação poderia assim variar: 0 pontos - classes lentas; 1 a 3 pontos - classes normais; 4 a 5 pontos - classes avançadas (edital n. 73, publicado no Diário Oficial, de março de 1939). Depois de submetidos aos testes, os alunos de 1ª série deveriam ser agrupados de acordo com a classificação obtida e as turmas associadas às letras Y (avançadas), X (regulares) e V (lentas).

A condição social do alunado também parece ter repercutido na classificação. No relatório do G.E. Lauro Müller, de 1946, a diretora registrou:

O ensino foi bem nas classes médias e fortes. Algumas classes fracas da 2ª e 3ª série apresentaram, também, bom resultado. Na 1ª série, nas classes fracas, é que o trabalho não foi compensador. Há neste Grupo, crianças muito pálidas e mal nutridas; são “fracas” física e intelectualmente. Daí a dificuldade que encontram em assimilar o que lhes é ensinado. A maioria repete o ano, uma ou mais vezes (G.E. Lauro Müller, 1946, p. 8).

Quem eram as crianças “pálidas e mal nutridas”, senão aquelas mais economicamente desfavorecidas? No relatório do mesmo grupo, de 1950, a diretora novamente ressalta: “Habitam os morros, crianças franzinas, raquíticas que tiveram, não só, um desenvolvimento físico retardado, como também, e sobretudo, o desenvolvimento mental. [...] Peço autorização desse Departamento para rejeitar essas crianças” (G.E. Lauro Müller, 1950, p. 8).

A estratégia de organização escolar em classes seletivas está presente nos relatórios analisados, produzidos nas décadas de 1940 e 1950, mas a permanência da classificação dos alunos em “fortes”, “médios” ou “fracos” em escolas catarinenses pôde ser observada pelo menos até meados da década de 1960, caracterizando uma marca na cultura escolar constituída a partir de mecanismos de avaliação/classificação/seleção (Cardoso da Silva, 2014).

3) Rituais de celebração do mérito

Em diferentes relatórios se pode verificar registros de rituais de celebração do mérito dos alunos com melhores desempenhos em aplicação, frequência e/ou comportamento. Esses rituais iam desde o elogio perante a classe até a distribuição de prêmios e honrarias, especialmente durante as festas escolares. Os prêmios deveriam servir como estímulo ao estudo, à frequência e ao bom comportamento, servindo como estratégia para disciplinar corpos e mentes dos alunos por meio da emulação.

No relatório do G. E. Lauro Müller, de 1950, há uma fotografia representativa do destaque dado aos alunos-exemplo na festa de julho daquele ano. Trata-se da premiação dos “reis e rainhas da assiduidade e aplicação”. Na Figura 5, notam-se quatro crianças sentadas no “trono”, vestidas de modo a diferenciar-se das demais, com coroas nas cabeças, representando reis e rainhas, e segurando prêmios.

Figura 5. Reis e rainhas da assiduidade e aplicação



Fonte: Relatório do G. E. Lauro Müller de 1950 (Florianópolis/SC). Acervo: Apesc.

No relatório do ano seguinte, a cerimônia de coroação também estava contemplada no programa dos festejos de 11 de julho. O trono foi novamente montado. Desta vez, a festa acontece aos pés do rei e da rainha que, assentados no trono, assistem à apresentação de dança feita por alguns alunos, ao mesmo tempo em que são vistos pelos demais, como se pode observar na Figura 6.

Figura 6. Festa escolar de julho de 1951



Fonte: Relatório do G. E. Lauro Müller de 1950 (Florianópolis/SC). Acervo: Apesc.

A escolha por entronizar os alunos com maior destaque, num um cenário montado no pátio da escola, é carregada de sentidos sociais e políticos. As figuras de rei e rainha representam forças de poder, de liderança, de autoridade. O posto do rei ou da rainha indica o mais grau mais elevado que se pode atingir. A coroação é a afirmação desse prestígio, um símbolo de distinção que impõe a necessidade da reverência por parte das demais pessoas.

O fim do período de exames e, conseqüentemente, do ano letivo, culminava nas festas de encerramento, geralmente abertas ao público, podendo contar com a presença de familiares e autoridades locais. Essas festas, tão imbricadas na cultura escolar dos grupos escolares desde os primeiros anos de funcionamento, previam, além de apresentações artísticas, uma série de rituais de celebração do mérito dos alunos que mais se destacassem ao longo do ano.

Quase todos os relatórios analisados descrevem rituais de premiação nas festas escolares, como o que vemos no relatório do G.E. Castro Alves (Araranguá/SC), de 1949:

A Festa de Encerramento do ano letivo de 1949, foi mais bela do que nos anos anteriores com o festejo do “Natal Escolar” e distribuição de bonitos prêmios aos primeiros alunos das diversas classes, quer em aplicação e comportamento, quer por assiduidade. A distribuição de balas, doces, nozes, avelãs foi farta, saindo todos satisfeitos e alegres. Compareceram autoridades locais e as famílias. Muitas famílias assistiram a entrega de prêmios a seus filhos satisfeitos por verem seus esforços coroados. Muitos alunos assinaram o “Livro de Honra” (G.E. Castro Alves, 1949, p. 61).

As festas de encerramento ainda eram reservadas à entrega de cartões de honra ao mérito, inscrição do nome dos alunos de destaque no livro de honra e entrega de prêmios e de certificados para alunos do 4º ano aprovados nos exames finais. Era uma festa celebrada por aqueles que “sobreviviam” aos inúmeros mecanismos de avaliação, afinal, o que tinham para festejar aqueles que, por motivos diversos, não tiveram seus “esforços coroados”?

Considerações finais

O estudo aqui apresentado partiu do entendimento de que os documentos de escrituração escolar, como é o caso dos relatórios analisados, fazem parte do patrimônio histórico-educativo e compõem a cultura material ou empírica da escola (Escolano Benito, 2010). Esses documentos permitem identificar importantes pistas sobre práticas escolares pretéritas ao serem mobilizados como fontes para historiografia da educação.

No que tange à avaliação, os relatórios favoreceram a identificação de pelo menos três representações de práticas avaliativas: 1) provas/exames, como estratégia de aferição do grau de adiantamento dos alunos nos estudos; 2) formação de classes seletivas, como estratégia de organização escolar, e 3) rituais de celebração do mérito, como estratégia de emulação.

Realização de exames mensais e finais (escritos e orais), composição de bancas examinadoras, premiação para alunos assíduos/aplicados/comportados, formação de classes seletivas por meio da classificação dos estudantes em fracos, médios e fortes e registros fotográficos de festejos escolares são alguns dos vestígios de práticas identificados nos documentos. Além disso, eles apontam para um conjunto de materialidades ligadas à avaliação, como boletins mensais, cadernos de provas, quadros de exames, livros de honra, certificados, cartões de honra ao mérito, diplomas, entre outros objetos que adentram o cotidiano da escola permeados de significados pedagógicos, sociais e culturais.

Muitas práticas representadas nos relatórios permanecem presentes na cultura escolar e podem ser observadas em escolas contemporâneas, como é o caso, por exemplo, da organização escolar em séries, das provas orais e escritas, do controle e registro do “aproveitamento” dos discentes e da entrega de honrarias a alunos que se destacam em frequência, comportamento e boas notas. Outras práticas parecem ser menos presentes, pelo menos no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, como a formação de bancas examinadoras e a classificação dos estudantes em fortes, médios e fracos (ao menos de forma explícita).

Finaliza-se este artigo reforçando a defesa feita por Azanha (1990), destacada na introdução, de que voltar o olhar para as “raízes” de práticas escolares pode ser um caminho para a superação de certas problemáticas imbricadas na cultura escolar, em especial àquelas ligadas à avaliação, que ainda seguem sendo utilizadas mais para medir/selecionar/excluir do que, efetivamente, avaliar e replanejar o complexo processo de ensino-aprendizagem.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Revista USP**, v. 3, dez. jan. fev. 1990 p. 65-69. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136/56181>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. **“O valor do aluno”**: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). 228 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006e/00006e4e.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. **“A justa medida do progresso dos alunos”**: avaliação escolar em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX. 2018. 257 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000058/00005810.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturals/nocaoderepresentacao.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CURSO ELEMENTAR SAGRADA FAMÍLIA. **Relatório escolar de 1950**. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC). Blumenau, 1950.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125/1628>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia. Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 341-376.

GRUPO ESCOLAR ALBERTO TORRES. **Relatório Escolar de 1956**. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), Brusque, 1956.

GRUPO ESCOLAR CASTRO ALVES. **Relatório Escolar de 1946 a 1955**. Arquivo: Museu da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Acervo: CEMEISSC – Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina, Araranguá, 1946-1955.

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER. **Relatório Escolar de 1946, 1947, 1950 e 1951**. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), Florianópolis, 1946, 1947, 1950, 1951.

GRUPO ESCOLAR PROFESSOR DAVI DO AMARAL. **Relatório Escolar de 1943**. Arquivo: Museu da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Acervo: CEMEISSC – Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina, Araranguá, 1943.

GRUPO ESCOLAR SILVEIRA DE SOUZA. **Relatório Escolar de 1944**. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), Florianópolis, 1944.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 714**, de 3 de março de 1939. Expede regulamento para os grupos escolares. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 1939. Acervo: Repositório da UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117122>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 989**, de 2 de junho de 1941. Aprova instruções para a realização de exames finais em Escolas Isoladas, Grupos Escolares e Cursos Complementares estaduais, municipais e particulares. Departamento de Educação: Florianópolis, 1941. Acervo: Repositório da UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132116>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 3.735**, de dezembro de 1946. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde: Departamento de Educação, Florianópolis, 1946. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC).

SANTA CATARINA. **Decreto nº 3.733**, de 12 de dezembro de 1946. Regulamento para os serviços de inspeção escolar. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde: Departamento de Educação, Florianópolis, 1946. Acervo: Repositório da UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99634>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. Instaurando a cultura da seleção. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria**: História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 91-107.

Recebido em 18 de dezembro de 2023.

Aceito em 23 de fevereiro de 2024.