

**CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA**

**“O VALOR DO ALUNO”:  
VESTÍGIOS DE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA  
PRIMÁRIA (FLORIANÓPOLIS/SC, 1911 a 1963)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História da Educação. Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Professora Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Gaspar da Silva.

**FLORIANÓPOLIS/SC  
2014**

S586o Silva, Carolina Ribeiro Cardoso da  
"O valor do aluno": vestígios de práticas  
de avaliação na escola primária  
(Florianópolis/SC, 1911 a 1963). / Carolina  
Ribeiro Cardoso da Silva - 2014.  
228 p.: Il. color. ; 21 cm

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Vera Lucia Gaspar  
da Silva

Bibliografia: p. 220-231

Dissertação (mestrado) - Universidade do  
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências  
Humanas e da Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2014.

1. Escola primária. 2. Avaliação escolar.  
3. Cultura escolar. I. Silva, Vera Lucia  
Gaspar da. II. Universidade do Estado de  
Santa Catarina. III. Título.

CDD: 372.21098164 - 20.ed.

**CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA**  
**“O VALOR DO ALUNO”: VESTÍGIOS DE PRÁTICAS DE**  
**AValiaÇÃO NA ESCOLA PRIMÁRIA**  
**(FLORIANÓPOLIS/SC, 1911 a 1963)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

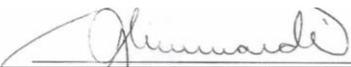
**Banca Examinadora**

Orientadora: \_\_\_\_\_ 

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Gaspar da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: \_\_\_\_\_ 

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Fátima de Souza  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” /UNESP/Campus de Araraquara e Marília

Membro: \_\_\_\_\_ 

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: \_\_\_\_\_ 

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Santos Cunha  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Suplente: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Dores Daros  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Florianópolis, verão de 2014



Em memória de minha amada filha  
*Sara Cardoso da Silva*



## AGRADECIMENTOS

Durante a realização desta pesquisa, muitas pessoas me apoiaram de maneiras diferentes; a todas, registro minha profunda gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Udesc, por seus ensinamentos, e aos colegas do mestrado, pelo carinho e compreensão.

À professora Vera Lucia Gaspar da Silva, por despertar meu interesse pela história da educação ainda na graduação. Como orientadora, agradeço pelas leituras e releituras de meus trabalhos, pelos apontamentos no canto das páginas e por prezar pela minha independência na escrita. Como pesquisadora, por ser criteriosa, por me inserir em momentos de debates e por incentivar minha participação em grupos de pesquisa. Como amiga, pelo imenso carinho: jamais vou esquecer o abraço recebido no dia mais difícil de minha vida e a frase sussurrada em meus ouvidos: “Estou curiosa pra saber o que mais eu tenho pra aprender contigo”.

Às professoras Rosa Fátima de Souza, Maria Teresa Santos Cunha e Geovana Mendonça Lunardi Mendes, por terem aceitado participar da banca de qualificação e pelas indicações. É um privilégio ter meu texto lido por vocês!

À diretora da E. E. B. Lauro Müller, Márcia Raquel Marti pela confiança de me deixar manusear as caixas do arquivo da escola.

À Elisiani Cristina Souza de Freitas Noronha, pela amizade p seus constantes telefonemas de incentivo que revigoravam minhas forças.

Às meninas e ao menino do Grupo “Objetos da Escola” - Ana Paula de Souza Kinchescki, Luiza Pinheiro Ferber, Hiassana Scaravelli, Sélia Ana Zonin, Luani de Liz Souza e Gustavo Rugoni - por tornar a vida acadêmica muito mais alegre.

À Marília Gabriela Petry, companheira na graduação e na pós-graduação, por me apresentar o documento que mudou os rumos desta pesquisa, pelos inúmeros auxílios, conversas e passeios culturais.

Às amigas Liziane Renate Lessak, Siliana Rohden Pires, Thais Ehrhardt de Souza, Julyana Coelho Martins e Bárbara Wollinger Niehues, pelos divertidos encontros e por estarem ao meu lado sempre.

À minha família, por todo carinho e apoio.

E, por fim, ao meu amado esposo, Jessé Phyley Marques da Silva, por estar ao meu lado na aventura do viver.



Quero ressaltar a palavra “possibilidade”. Não há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido. Portanto, a possibilidade nos convida ao trabalho, árduo porque desconhecido, de transformá-lo em realidade. A existência da possibilidade nos desafia a buscar alternativas.

(ESTEBAN, 1999, p. 20)



## RESUMO

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. **“O valor do aluno”**: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

O presente trabalho tem como objeto de estudo práticas de avaliação utilizadas em escolas primárias do estado de Santa Catarina, com foco nos grupos escolares, entre os anos de 1911 e 1963 e insere-se nas discussões acerca da cultura escolar. Em termos teóricos foram mobilizados, além de referenciais que tratam de cultura escolar - com destaque para os de autoria de António Viñao Frago - textos que apoiam as reflexões sobre avaliação escolar e organização da escola – particularmente a escola graduada. Em termos metodológicos adotou-se a análise documental, que permitiu localizar vestígios de práticas avaliativas, tanto no que diz respeito ao aproveitamento escolar quanto a aspectos de ordem disciplinar. O *corpus* documental da pesquisa compõe-se de legislação do ensino – sobretudo decretos, regimentos, regulamentos, programas de ensino e circulares –, e materiais de escrituração/organização escolar, como relatórios, atas de reuniões pedagógicas, registros de exames, livro de honra, livro álbum e termos de inspeção. No estado de Santa Catarina, os primeiros grupos escolares foram oficialmente criados durante o governo do coronel Vidal José de Oliveira Ramos (1910-1914), a partir da reforma do ensino de 1911. A avaliação do desempenho nesse modelo de “escola moderna” serviu, num primeiro momento, como estratégia de homogeneização, por meio da formação de classes de acordo com o grau de conhecimento dos estudantes. Tal prática aparece associada à crença de que o agrupamento homogêneo possibilitaria maior produtividade e eficácia no ensino. Para tanto, a escola passa a instituir os exames de aferição do conhecimento de maneira regular e sistemática. A partir daí, eles integram cada vez mais intensamente a vida escolar, instalando-se na lógica de aprovação dos que obtêm boas notas quando examinados, e de reprovação no caso de não alcançar a nota mínima para fins de promoção. Especialmente a partir da década de 1940, uma nova estratégia de homogeneização entra em cena: a organização dos alunos em classes seletivas com base na classificação em fortes, médios e fracos, aspecto fortemente associado à aferição das diferenças individuais por meio de testes psicológicos

destinados a medir maturidade, inteligência e idade mental. O uso de testes e a prática dos exames podem ser identificados pelo menos até os primeiros anos da década de 1960, período que marca o fim do recorte temporal desta pesquisa. Além do desejo de homogeneizar o conhecimento, por meio da aferição do aproveitamento escolar, a escola também desejava homogeneizar condutas. Para tanto, além de avaliar o desempenho quanto aos conteúdos do programa de ensino, a escola avaliava os quesitos comportamento, frequência e aplicação, como estratégia disciplinar. A partir dos dados levantados, das reflexões e análises, construiu-se um tripé que apoia a organização do texto e se estrutura na relação da avaliação com práticas de homogeneização, na relação da avaliação com o aproveitamento escolar e na relação da avaliação com a disciplina. No trabalho realizado fica evidenciado que esses três aspectos representam importantes componentes da cultura (de avaliação) escolar da escola primária.

**Palavras-chave:** Avaliação escolar. Escola primária. Cultura escolar. História da Educação.

## ABSTRACT

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. Student's value: traces of evaluation practices in primary school (Florianópolis/SC, 1911 to 1963). 2014. 228 f. Dissertation (Master) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

The purpose of present work is to study assessment practices used in primary schools of the Santa Catarina (Brazil's State), with a focus on school groups, from 1911 to 1963 and inserts it in discussions about culture school's. In theoretical terms, in addition to references that deal with school culture, were mobilized António Viñao Frago texts that support the reflections on school evaluation and school organization – particularly the graduate school. In methodological terms, we adopted an document analysis procedure. In fact, we want to locate traces of evaluative practices, both with regard to harnessing aspects and disciplinary order of school. The documental corpus of research consists of legislation – especially education decrees, regiments, regulations, circulars and teaching programs, and school organization/bookkeeping materials such as reports, minutes of meetings, records of educational tests, honor book, book and album terms of inspection. In the State of Santa Catarina, the first school groups were officially created during the Government of Colonel Vidal José de Oliveira Ramos (1910-1914), based on the educational reform of 1911. The benchmarking in this model of "modern school" served at first as a strategy of transforming classes in a homogeneous type according to the degree of knowledge of the students. This practice is based on the belief that the homogeneous grouping would allow greater productivity and effectiveness in teaching. To this end, the school shall establish evaluation tests of knowledge in a regular and systematic way. After that, school life become more and more intensely integrate, settling in the logic of approval of those who get good grades when examined, and of disapproval of those who not achieve the minimum score for promotion purposes. Especially from the 1940 decade, a new homogenization strategy comes into play: the organization of students in selective classes, based on strong, medium and weak, strongly associated with the measurement of individual differences through psychological tests, intended to measure maturity, intelligence and mental age. The use of tests and practice exams can be identified at least until the early years of 1960 decade. It is a period which marks the end of the timeframe of this survey. Beyond the desire

to homogenize the knowledge, through the measurement of school use, the school also wanted to homogenize behaviors. To this end, in addition to assessing the performance about the contents of the education program, the school evaluated the behavior issues, with class frequency as disciplinary strategy. From the collected data, reflections and analyses, we could built up a tripod that supports the organization of the text and structure relationship of evaluation with homogenization, in practices relationships of the evaluation with the school and use the relationship of evaluation and discipline. The work performed, it is evident that these three aspects are important components of culture evaluation in the elementary school.

**Keywords:** School's assessment. Primary school. School's culture. History of Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista lateral do G.E. Lauro Müller em 1912 .....	35
Figura 2 - Porcentagem de frequência das seções masculina e feminina, possivelmente do ano de 1913 .....	47
Figura 3 - Folha do Livro álbum .....	50
Figura 4 - Recorte da figura 3 com resultado dos exames do 1º ano masculino .....	51
Figura 5 - Taxa de alfabetização em estados brasileiros - 1920 .....	53
Figura 6 - Recorte do termo de visita de 1931 .....	60
Figura 7 - Recorte do termo de visita de 1937 .....	61
Figura 8 - Recorte do termo de 1942 – Quadro de matrícula e frequência .....	67
Figura 9 - Recorte do termo de 1946 – Distribuição das classes .....	75
Figura 10 - Resultado dos Exames Finais – 1913 .....	96
Figura 11 - Convite para assistir aos exames finais .....	105
Figura 12 - Capa do Programa da Festa de Encerramento de 1912.....	111
Figura 13 - Convite da festa de encerramento de 1913 .....	112
Figura 14 - Modelo de lista para preenchimento das notas do 4º ano nos exames de maio e agosto .....	119
Figura 15 - Modelo de lista de notas para os exames de dezembro ....	120
Figura 16 - Ata de exame 1934 (frente) .....	122
Figura 17 - Ata de exame 1934 (verso) .....	123
Figura 18 - Quadro geral do resultado dos exames do 4º ano (folha frente – lado esquerdo) - 1942.....	133
Figura 19 - Quadro geral do resultado dos exames do 4º ano (folha frente – lado direito) – 1942.....	134
Figura 20 - Recorte extraído do quadro geral dos resultados dos exames do 3º ano, de 1942 .....	136
Figura 21 - Quadro geral dos exames do 3º ano (verso) – 1942.....	139
Figura 22 - Quadro geral resultado dos exames do 2º ano, de 1958 ...	147
Figura 23 - Modelo de capa do boletim mensal .....	154
Figura 24 - Modelo do boletim mensal .....	155
Figura 25 - Passeio de alunos da seção masculina do G.E. Lauro Müller (possivelmente da década de 1920).....	160
Figura 26 - Recorte de jornal com divulgação do nome dos alunos elogiados em 1915.....	187
Figura 27 - Recorte de jornal com divulgação do nome dos alunos elogiados em 1913.....	188
Figura 28 - Ilustração no Livro de Honra (1951).....	190

Figura 29 - Recorte da ilustração anterior.....	191
Figura 30 - Imagem Livro de Honra referente ao ano de 1928.....	192
Figura 31 - Página interna do Livro de Honra (1948).....	193
Figura 32 - Reis e rainhas da assiduidade e aplicação (sem coroas)...	200
Figura 33 - Reis e rainhas da assiduidade e aplicação (com coroas) ..	201
Figura 34 - Fotografia da festa de julho de 1951 .....	202

## LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Relação de matrícula final e promoções de 1946.....	73
Quadro 2 - Relação de matrícula final e promoções de 1947.....	74
Quadro 3 - Relação de conteúdos das provas escritas dos exames de maio e agosto.....	102
Quadro 4 - Relação de conteúdos das provas escritas dos exames orais e escritos de dezembro.....	104
Quadro 5 - Movimento de classe das turmas de 4º ano de 1934 .....	127
Quadro 6 - Relação entre disciplinas do Programa de 1914 e 1939....	130
Quadro 7 - Relação entre disciplinas examinadas periodicamente ao longo do ano letivo .....	131
Quadro 8 - Movimento dos sete grupos escolares no ano de 1917 .....	174
Tabela 1- Lista de documentos do G.E. Lauro Müller utilizados na pesquisa.....	44
Tabela 2 - Registro do movimento das classes de 1942.....	142
Tabela 3 - Data das eliminações de 1942 .....	144
Gráfico 1 - Resultado geral de 1942.....	143
Gráfico 2 - Aprovados X eliminados e reprovados .....	145
Gráfico 3 - Diferença percentual entre eliminados e aprovados .....	145



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABE	Associação Brasileira de Educação
Apesc	Arquivo Público do Estado de Santa Catarina
Cf.	Confira
E. E. B.	Escola de Educação Básica
Fig.	Figura
G. E.	Grupo Escolar
GT	Grupo de Trabalho
MG	Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
NM	Nível de maturidade
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
QI	Quociente de inteligência
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Federal Paulista “Júlio de Mesquita Filho”



## SUMÁRIO

	<b>DA AVENTURA DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
<b>1</b>	<b>RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM PRÁTICAS DE HOMOGENEIZAÇÃO.....</b>	<b>43</b>
1.1	FORMAÇÃO DE CLASSES HOMOGÊNEAS: CONDIÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM REGULAR E EM MENOR TEMPO?.....	45
1.2	A ORGANIZAÇÃO DE CLASSES SELETIVAS: UMA NOVA ESTRATÉGIA DE HOMOGENEIZAÇÃO? .....	63
<b>1.2.1</b>	<b>Explicações para o atraso das classes fracas .....</b>	<b>81</b>
<b>2</b>	<b>RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM O APROVEITAMENTO ESCOLAR .....</b>	<b>91</b>
2.1	NORMATIZANDO OS EXAMES ESCOLARES.....	93
2.2	REGISTROS DE APROVEITAMENTO ESCOLAR: A MATERIALIDADE COMO FONTE DE ANÁLISE .....	116
<b>3</b>	<b>RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM A DISCIPLINA ....</b>	<b>151</b>
3.1	ANALISANDO O TRIPÉ DISCIPLINAR.....	152
<b>3.1.1</b>	<b>Do comportamento .....</b>	<b>157</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Da aplicação .....</b>	<b>165</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Da frequência .....</b>	<b>168</b>
3.2	“VIGIAR E PUNIR”: DAS ESTRATÉGIAS ACIONADAS PELA ESCOLA .....	179
	<b>DO FIM DA AVENTURA? .....</b>	<b>205</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>211</b>
	<b>ANEXO 1 - Programas provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis. Curso Normal.....</b>	<b>223</b>
	<b>ANEXO 2 - Programas provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis. Curso Normal.....</b>	<b>226</b>



## DA AVENTURA DA PESQUISA

“O importante é fazer as coisas *com gosto*. E se escolheu um tema que lhe interessa, se decidiu dedicar realmente à tese o período, mesmo curto, que lhe foi prefixado [...], verá agora que a tese pode ser vivida como um jogo, como uma aposta, como uma **caça ao tesouro**”.

(ECO, 1997, p. 169 – grifo nosso)

Participar do processo de seleção para ingresso na pós-graduação é iniciar um jogo que envolve muitos desafios: a escolha da temática, a construção do projeto, a seleção de fontes e metodologias, etc. Mas os desafios não se encerram após a aprovação do candidato; a aventura do “jogo” é vivida durante todo o percurso que envolve a investigação. Neste sentido, a epígrafe escolhida para apresentar esta dissertação de mestrado representa minha maneira de encarar a pesquisa: como uma caça ao tesouro.

Seu universo é formado por diversos tesouros, sendo tarefa do aventureiro definir qual deles irá caçar. O ideal é escolher um que lhe pareça de muito valor, pois a motivação impulsiona o caçador a enfrentar os desafios que surgem no caminho. Consciente disso, escolhi um tesouro chamado *avaliação escolar*, que, por estar ligado a processos historicamente marcados por uma cultura de seleção dos indivíduos desde os primeiros anos da escolaridade obrigatória, constitui uma questão crucial por levar a pensar as finalidades da escola e o papel dos educadores que nela atuam. Este tesouro<sup>1</sup>, no entanto, não é composto por um conjunto de joias de grande valor, enterradas há décadas, que agora serão resgatadas tal e qual estavam no passado, pois, como já alertaram outros aventureiros, o passado nunca pode ser resgatado em sua inteireza. Ainda assim, ele oferece valiosas indicações que permitem desnaturalizar determinadas práticas educativas e repensar a função social da escola na contemporaneidade.

---

<sup>1</sup> Importante salientar que os dados localizados não são analisados sob a perspectiva da existência de uma verdade a ser encontrada e que a metáfora da caça ao tesouro é apresentada no sentido de demonstrar que a pesquisa científica pode ser vista como uma aventura, como uma caça ao tesouro, como apontou Umberto Eco (1997). Por isso, a descoberta não é considerada sinônimo de trazer à luz algo que fora encoberto, mas de dar a ver vestígios de práticas escolares de uma determinada época, a partir do contato com as fontes.

O mapa escolhido para estabelecer as rotas desta investigação chama-se *escola primária*. Para nortear a caçada, carreguei a bússola da *cultura escolar*, que aponta para um conjunto de práticas institucionalizadas na escola ao longo dos anos. Para localizar vestígios de práticas de avaliação que marcam historicamente a cultura escolar da escola primária, a estratégia foi procurar pistas em arquivos públicos e escolares. Logo no início da aventura, chegou-me a pista de um precioso baú: o arquivo do Grupo Escolar Lauro Müller, instituição centenária de Florianópolis. Ao abri-lo, percebi que algumas pedras preciosas se haviam perdido num caminho chamado tempo e nem o mais exímio caçador poderia encontrá-las; no entanto, outras, de imenso valor, foram preservadas.

Em virtude do tesouro que eu procurava, algumas pedras chamaram minha atenção de maneira especial: atas de promoções, quadros de exames, termos de inspeção, relatórios, livro de honra e livro-álbum da instituição. Logo entendi que encontrá-las não seria suficiente; depois de achá-las, foi preciso lapidá-las, tarefa nem sempre fácil para jovens caçadores. Para isso, todo aventureiro iniciante necessita estar cercado de caçadores experientes, que carregam consigo os tesouros encontrados em suas primeiras caçadas e que servem de referência para quem inicia o jogo. Neste sentido, foi indispensável ler obras de pesquisadores da educação, da história e da história da educação, que me auxiliaram a analisar as fontes e a lapidar as pedras na sutil tarefa de transformá-las em joias. Dito isso, passo a apresentar o “objeto-tesouro” desta aventura: a avaliação escolar.

### **Avaliação escolar: um tesouro a ser caçado**

A avaliação escolar foi (e continua sendo) alvo de intensos debates no campo educacional, especialmente por se configurar como um dispositivo legitimador do binômio aprovação/reprovação dos discentes nas séries cursadas. Por se tratar de um tema de extrema complexidade, muitos pesquisadores a escolheram como objeto central de suas pesquisas<sup>2</sup>. Intrinsecamente ligados à ação pedagógica das instituições de ensino, os processos avaliativos são incorporados no cotidiano das escolas sob diferentes formas: seja como exercícios, provas, testes, trabalhos, portfólios ou outros tipos de registros escritos, seja através de observações de caráter mais subjetivo. Em qualquer das formas, a avaliação aparece fortemente presente no cenário educacional. Os objetivos do ato de avaliar, no entanto,

---

<sup>2</sup> Destaco aqui autores como Maria Teresa Esteban (1999; 2001), Philippe Perrenoud (1999), Cipriano Luckesi (2001), Jussara Hoffmann (1995) e Pedro Demo (1996), entre tantos que fizeram dessa temática objeto de investigação.

nem sempre são claros e seus efeitos repercutem diretamente na vida escolar dos alunos. Há intenções bastante diferentes quanto à finalidade da avaliação: avalia-se para classificar, para diagnosticar, para investigar, para emancipar, para premiar, para controlar; avalia-se para saber como melhorar. A avaliação, enfim, adquire significados diversos, vindo a tecer um emaranhado de efeitos sobre os quais há que se refletir.

Por ser vista muitas vezes apenas como uma maneira de “medir” o desempenho dos discentes, ela acaba funcionando como um mecanismo de controle e seleção. Esta característica, predominantemente quantitativa<sup>3</sup>, passou a ser questionada, especialmente nas últimas décadas, em virtude dos altos índices de reprovação dos alunos logo nos primeiros anos de escolaridade, sendo apontada como um dos principais instrumentos de exclusão escolar e, por que não dizer, social. O ato de avaliar assume, neste sentido, um caráter excludente, na medida em que muitos estudantes são reprovados por não atingirem a nota ou o conceito mínimo exigido, sendo responsabilizados individualmente pelo fracasso nos testes/provas/exames, ficando mais sujeitos à evasão escolar.

A escolha desta temática como objeto central de minha pesquisa não é recente; ela foi sendo construída e reformulada a partir de experiências pessoais e profissionais. Maria Teresa Santos Cunha (1999, p. 17) já afirmou que “as pesquisas, sabe-se, têm histórias e, não raro, elas se vinculam às histórias de seus pesquisadores, muitos dos quais têm testemunhado em suas obras como os objetos escolhidos para estudo estão ligados e se construíram a partir das próprias trajetórias pessoais”. Foi exatamente pela vivência como professora das séries/anos iniciais do ensino fundamental e aluna do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) que a história da minha vida se foi ligando à história desta pesquisa.

Antes de cursar o ensino superior, formei-me no magistério, formação que me possibilitou trabalhar como docente em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Minha primeira experiência de atuação foi como professora na educação infantil, época em que minha avaliação das crianças era apenas descritiva. Algum tempo depois, fui trabalhar como professora em uma turma de 1ª série do ensino fundamental, na qual os alunos eram avaliados mediante o uso de notas. Logo no primeiro dia de aula nessa turma, o questionamento de um aluno chamou minha atenção. Ele disse: “Professora, minha mãe falou que agora que eu estou na primeira série, tenho que estudar muito pra tirar no mínimo 10. Mas, por que 10?” Silenciei.

---

<sup>3</sup> Entende-se por quantitativa a avaliação escolar que visa a unicamente **medir** a aprendizagem dos discentes, por meio de provas ou testes, atribuindo-se ao aluno um determinado valor e classificando-o em apto ou não a prosseguir os estudos.

Como explicar a um menino de sete anos a lógica do uso das notas? Desde então, passei a refletir com mais intensidade sobre a importância conferida aos processos avaliativos realizados nas escolas, seus reflexos na vida dos estudantes e especialmente sobre limites e possibilidades que envolvem o ato de avaliar.

Afinal, avalia-se o quê? Por quê? Como? Quando? Sem respostas claras para essas perguntas, via-me avaliando meus alunos da mesma forma que eu mesma havia sido avaliada. Mas, nos momentos em que corrigia as provas, diversas vezes a pergunta feita no primeiro dia de aula surgia na minha mente: “Mas por que 10?” E por que 7? Por que 6? O que essas notas realmente significam?

Outra experiência profissional reforçou o interesse em pesquisar este tema. Já na condição de aluna do curso de Pedagogia, fui atuar como professora em um projeto social, atendendo, no contraturno, alunos da rede pública. As crianças eram encaminhadas às aulas de “reforço” por apresentarem notas baixas e estarem ameaçadas de reprovação. No entanto, durante as aulas, frequentemente eu percebia que elas sabiam determinado conteúdo, mas a forma pela qual estavam sendo avaliadas não possibilitava que demonstrassem tal conhecimento. Passei, então, a interessar-me por pesquisas que abordassem a temática da avaliação, especialmente as que questionavam o uso das tradicionais provas como único instrumento de avaliação. Foi assim que tive acesso a um livro organizado por Maria Tereza Esteban, referência em pesquisas que abordam a temática da avaliação escolar, intitulado *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Foi nesse livro que li o seguinte excerto:

Quero ressaltar a palavra “possibilidade”. Não há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido. Portanto, a possibilidade nos convida ao trabalho, árduo porque desconhecido, de transformá-lo em realidade. A existência da possibilidade nos desafia a buscar alternativas (ESTEBAN, 1999, p.20).

Nele, a autora aponta a possibilidade de construir práticas avaliativas menos excludentes na escola e o desafio de se buscar alternativas para transformar a possibilidade em realidade, um verdadeiro *tesouro a ser caçado*.

No ano de 2009, quando realizei o estágio final do curso de Pedagogia (habilitação em Supervisão Escolar), processavam-se mudanças

no sistema educacional brasileiro que repercutiam nos processos avaliativos, como a orientação de substituir o processo que tradicionalmente se expressa por notas por outro de caráter descritivo. Esta proposta, voltada especialmente ao bloco inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), se vinculava à política do ensino fundamental de nove anos<sup>4</sup>, justificada como realização de uma prática avaliativa de caráter inclusivo. Mais uma vez, a temática tornou-se foco de meus estudos, constituindo o centro do meu trabalho de conclusão de curso<sup>5</sup>.

Um ano após me formar pedagoga, decidi participar do processo de seleção do mestrado em Educação da Udesc, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação; para isso, era necessário eleger um objeto de pesquisa. Diante de tantas possibilidades de investigação, que temática escolher? Resolvi manter o foco na avaliação, seguindo o conselho de Sandra Corazza (2006, p. 361): “Escolhe-se aquilo que, até chegar ao mestrado ou doutorado mais se estudou, viveu, preocupou, pensou, praticou”. A diferença é que agora voltaria meu olhar para a avaliação numa perspectiva histórica.

O desejo inicial de pesquisa era compreender em que contexto histórico e político do Brasil se dera a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e, especialmente, a proposta de mudança na forma de registrar a aprendizagem dos discentes, através da substituição do boletim de notas por relatórios descritivos. Além disso, interessava-me saber qual era a visão dos educadores a respeito dessa substituição, quais as possíveis consequências desta mudança no ensino e de que maneira a vida escolar dos alunos, registrada na forma de boletins e históricos escolares, seria resguardada nas secretarias das escolas. Para tanto, submeti ao Programa de Pós-graduação em Educação da Udesc um projeto de pesquisa intitulado “Avaliação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: das notas ao relatório descritivo”.

Desejosa de compreender mais sobre a história da avaliação escolar, iniciei pesquisando estudos que discutiam a trajetória e as finalidades dessa

---

<sup>4</sup> BRASIL. Lei nº 11.274, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

<sup>5</sup> Título: *Avaliação descritiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Este é o primeiro dos três artigos apresentados no Relatório Final de Estágio, escrito em parceria com as acadêmicas Cláudia Vitória Hasckel Loch e Elisiani Cristina de Souza de Freitas Noronha. O conjunto de artigos intitulado *A implantação do ensino fundamental de nove anos e seus desdobramentos no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo* (2010) foi apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia – habilitação em Supervisão Escolar.

prática, motivada por questionamentos como: Quais pressupostos pedagógicos legitimaram a construção de práticas de avaliação escolar? Como determinados mecanismos de seleção (que perpassam e que persistem até hoje) foram se constituindo no cotidiano das escolas? Como foi se estabelecendo, ao longo do tempo, a relação entre escola e diferenciação social? Afinal, qual é o sentido maior: os alunos estudam para aprender ou para obter determinada nota?

Ao tempo em que realizava o levantamento e a leitura de obras sobre a temática, outras atividades vinculadas ao mestrado me auxiliavam a pensar a História da Educação de forma mais ampla. Dentre essas atividades, destaco a inserção no grupo de pesquisa “Objetos da escola: cultura material da escola graduada (1870-1950)”<sup>6</sup>, coordenado pela prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Gaspar da Silva, que conta com a participação de bolsistas de iniciação científica, mestrandas e doutorandas da Udesc. Foi por meio da participação nesse grupo que tive acesso a um documento que modificou os rumos de minha pesquisa. Trata-se de um relatório elaborado pela diretora do Grupo Escolar Lauro Müller (situado na área central de Florianópolis), datado de 1946, cuja cópia fora enviada ao Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina. No Título V desse documento, denominado *Ensino*, a diretora escreveu:

O ensino foi bem nas classes médias e fortes. Algumas classes fracas de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série apresentaram, também, bom resultado. Na 1<sup>a</sup> 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 (GRUPO..., 1946, p. 8).

A separação das classes em médias, fortes e fracas, mencionada no documento, pareceu-me, num primeiro momento, absurda, especialmente após a leitura de pesquisas que criticavam veementemente uma avaliação de

---

<sup>6</sup> Trata-se da segunda edição do projeto de pesquisa organizado como desdobramento estadual do projeto nacional *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)*, que conta com a coordenação da prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Rosa Fátima de Souza. No projeto nacional, as investigações dedicadas à cultura material da escola estão agregadas no “Grupo Temático G3- Cultura Material Escolar: A materialidade da escola primária graduada pelo estudo da cultura material escolar (SE, MA, PR, GO, SC)”, liderado por Vera Lucia Gaspar da Silva e Gizele de Souza.

caráter classificatório. A crítica a essa classificação foi inevitável: Como a diretora podia “rotular” os alunos daquele jeito? Qual critério teria usado para realizar tal classificação? Baseada em que instrumento de verificação teria realizado tal segregação? Mas o que num primeiro momento provocou indignação passou a provocar curiosidade: Por que as classes eram separadas em fortes, médias e fracas? Por que isso havia sido registrado num documento enviado ao Departamento de Educação? Haveria um pressuposto teórico/pedagógico da época que justificasse tal distinção? Esse tipo de classificação acontecia também em outros grupos escolares, ou era uma característica do G. E. Lauro Müller? Como num quebra-cabeças desordenado, as “peças” se encontravam um tanto quanto fora do lugar, mas uma curiosidade histórica (e pedagógica) me instigava a buscar uma lógica de “encaixe”.

Decidi pesquisar um pouco mais sobre essa questão e fui percebendo que realmente havia uma lógica - para separar os estudantes em classes fracas, médias e fortes - ligada à própria forma de organização difundida pela escola graduada que se fundamentava “essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos implicando na constituição de classes” (SOUZA, 2009, p. 29). Os grupos escolares se foram apropriando, em boa medida, do modelo. Além disso, a Psicologia - enquanto ciência que se ligava cada vez mais à Educação - favorecia a construção e o uso de testes de aferição do conhecimento e verificação da maturidade necessária ao aprendizado, que legitimavam a classificação dos alunos em fortes, médios ou fracas<sup>7</sup>. A surpresa, diante do relatório, aliada aos estudos que se sucederam naqueles dias, ensinava-me uma das lições mais importantes do mestrado: não olhar para as ações de uma determinada época com as mesmas lentes que usamos para enxergar as ações de hoje.

Aproximei-me de outros três relatórios do G. E. Lauro Müller, datados de 1947, 1950 e 1951, naquele momento pertencentes ao acervo do Museu da Escola Catarinense<sup>8</sup>, com o intuito de verificar o que mais se

---

<sup>7</sup> Voltaremos a essas questões no decorrer do texto.

<sup>8</sup> Nos últimos anos, afinando-se com discussões da área, no PPGE da Udesc tem-se procurado contribuir com discussões a respeito do alargamento de fontes para as pesquisas em História da Educação. A partir de preocupações com a fragilidade de acervos documentais e a necessidade de preservá-los, foram reunidos esforços no sentido de digitalizar documentos disponíveis no Museu da Escola Catarinense, órgão suplementar da Udesc. Dentre os documentos digitalizados, encontram-se os quatro relatórios elaborados pela diretora do G. E. Lauro Müller, alusivos aos anos 1946, 1947, 1950 e 1951, remetidos ao Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina. Esses relatórios haviam sido transferidos da secretaria da escola para o acervo do museu,

mencionava em relação à avaliação dos alunos, sem me dar conta de que, à proporção que me aproximava dos documentos dessa escola, afastava-me da proposta inicial de pesquisa. Aos poucos, foi surgindo um novo interesse de investigação, que mantinha a avaliação como foco principal, mas não mais vinculada à ideia de fazer uma análise da transição das *notas* para os *relatórios descritivos*. O interesse, agora, era pesquisar práticas de avaliação utilizadas na escola primária, mais especificamente, nos grupos escolares.

### **Analizando o baú...**

Poderia ter lançado o olhar sobre diferentes modalidades de escola primária, como as escolas isoladas ou reunidas, por exemplo, já que a prática de avaliação também ocorria nesses espaços. A opção por investigar os grupos escolares se deu, primeiramente, pela possibilidade de pesquisar o acervo do G. E. Lauro Müller<sup>9</sup> e pela exemplaridade que este tipo de escola ocupa na construção do projeto de escolarização da infância. Além disso, optou-se por investigar os grupos escolares em virtude do papel crucial assumido pela avaliação nesse tipo de escola, representando um dos pilares da configuração da escola graduada e constituindo um aspecto fundamental da forma escolar moderna. A escola graduada emergiu na Europa e nos Estados Unidos em meados do século XIX, “influenciada” pelas repercussões da Revolução Francesa, que apregoava a ideia de que, para se alcançar a civilização, era preciso instruir a população. Além de fundamentar-se na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, como já mencionado, esse modelo de escola:

Pressupunha a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular – controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos

---

a partir do Projeto de Pesquisa intitulado “Resgate da História e da Cultura Material da Escola Catarinense”, criado em 1993, sob a coordenação da professora Maria da Graça Vandressen.

<sup>9</sup> A organização deste acervo foi realizada por integrantes dos projetos de pesquisa “Objetos da Escola: Quando novos personagens entram em cena”, (Udesc e Fapesc), desenvolvido de forma articulada com a pesquisa “Objetos da Escola: Cultura Material da Escola Graduada (1870-1950) (CNPq/Udesc/Fapesc)”. Especificamente sobre a organização deste acervo, foi produzido o artigo “**Entre luvas, máscaras e trinchas: organização do acervo documental da Escola de Educação Básica Lauro Müller**”, de autoria de Ana Paula de Souza Kinchescki; Luiza Pinheiro Ferber & Vera Lucia Gaspar da Silva, para publicação no livro **Espaços de Memória: Ensino, Pesquisa e Extensão**. (Org.). PAIM, Elison Antonio & GUIMARÃES, Maria de Fátima (no prelo).

programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série, para cada classe, um professor (SOUZA, 2009, p.29).

No Brasil, o surgimento da escola graduada aparece fortemente associado ao advento da República, instalada oficialmente em 1889, que teria repercutido não apenas na ordem de valores políticos e sociais, mas nos rumos da educação brasileira, como é possível perceber no estudo apresentado por Marcus Levy Albino Bencostta:

Com o golpe militar ao regime monárquico e o sucesso da tomada do poder pelos republicanos coube, portanto, ao novo regime, repensar e esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinham na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação (2005, p. 68).

As referências mais recorrentes apontam para a primeira inserção dos grupos escolares no sistema de ensino brasileiro no estado de São Paulo, em 1893, por meio de reformas que objetivavam, entre outras coisas, a reorganização do ensino público. Ainda assim, alguns pesquisadores<sup>10</sup> já indicam a possibilidade de este modelo de escola estar presente no Brasil antes mesmo do advento da República. A nomenclatura *Grupo Escolar*<sup>11</sup>,

---

<sup>10</sup> Destacamos aqui o artigo produzido por Alessandra Frota Martinez Schueler e José Gonçalves Gondra (2011), intitulado Educação e Instrução na Província do Rio de Janeiro e na Corte imperial.

<sup>11</sup> A leitura de pesquisas que abordam a história dos grupos escolares no Brasil, de maneira geral, e em Santa Catarina, de forma particular, foi fundamental para entender a base da organização desse modelo de escola. Destaco aqui os seguintes trabalhos: “*Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*” e “*Alicerces da pátria: História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*”, de Rosa Fátima de Souza (1998; 2009); “*Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária*”, de Marcus Levy Albino Bencostta (2005); “*Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*”, de Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal (2000); “*Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*”, organizado por Diana Gonçalves Vidal (2006); “*A escola da República: os grupos*

disseminada posteriormente em outros estados da Federação, provavelmente represente o tipo de escola que, no Brasil, mais se aproximou do modelo de escola graduada por ter adotado muitas de suas características, tanto no que diz respeito a aspectos arquitetônicos (construção de prédios próprios, com o espaço dividido em várias salas, por exemplo), quanto pedagógicos (classificação dos alunos, divisão do trabalho docente, seriação, racionalização dos programas, etc.).

Este modelo assumia um formato escolar que se diferenciava tanto dos pressupostos do método individual<sup>12</sup> quanto do mútuo<sup>13</sup>. Os grupos escolares também se diferenciavam das escolas isoladas, especialmente por criar a seriação do ensino primário de quatro anos, sendo que “cada série tinha um professor, fato que implicava a definição e a ordenação determinada dos saberes escolares nos programas de ensino, bem como o ensino simultâneo” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 21).

Em Santa Catarina, de acordo com Fiori (1991<sup>14</sup>), o panorama geral da instrução pública no início do período republicano era “desolador”. A

*escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*”, de Gladys Mary Ghizoni Teive e Norberto Dallabrida (2011); “*Ensino no início da República e assimilação cultural progressiva*”, de Neide Almeida Fiori (1991) e “*Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930)*”, de Vera Lucia Gaspar da Silva (2006).

<sup>12</sup> No método individual, o professor instruía cada aluno separadamente, podendo utilizar uma pequena sala como espaço educativo. A esse respeito, consideram Vidal e Faria Filho (2000, p. 20): “a maneira como estava organizada a escola [especialmente antes da segunda década do século XIX], com o professor ensinando cada aluno individualmente, mesmo quando sua classe era formada por vários alunos (método individual), impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco *eficiente*”.

<sup>13</sup> O método mútuo, também conhecido como lancasteriano, pelo nome de um de seus iniciadores, Joseph Lancaster (1778-1838), passou a ser mais interessante do que o método individual, pois possibilitava que um só professor conduzisse um grande grupo de alunos, com a ajuda dos mais adiantados, chamados de monitores. Conforme Maria Helena Camara Bastos, “o método mútuo é uma etapa da história da instrução pública e das escolas de primeiras letras no Brasil, como parte do processo de incorporação das *modernidades* dos países centrais, em fase da industrialização e conseqüente formação de cidadãos adaptados a essa realidade. A difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras exigia a racionalização do ato pedagógico, pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos-mestres” (BASTOS, 1999, p. 76).

<sup>14</sup> Obra originalmente publicada em 1975, fruto da dissertação de mestrado apresentada pela autora, em 1974, na Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. A publicação da segunda edição, datada de 1991, contou com a co-participação da Universidade Federal de Santa Catarina, através de sua

situação, precária quanto ao mobiliário ou espaço escolar, o era também no que se refere à formação da maioria dos docentes e à democratização do ensino. Diante do quadro “problemático” da educação no período, ocorreram diferentes reformas ou tentativas de reorganização do ensino público<sup>15</sup>.

Em 1910, o coronel Vidal José de Oliveira Ramos<sup>16</sup>, que havia assumido o cargo de governador em 28 de setembro daquele ano, “foi autorizado pelo Congresso Representativo, segundo a lei n. 846 de 11 de outubro de 1910, a providenciar uma reforma no ensino público de Santa Catarina” (FIORI, 1991, p. 82). Para tanto, contratou o professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães<sup>17</sup> que, juntamente com sua esposa Cacilda

---

editora, e da co-edição da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, de acordo com nota da autora no livro.

<sup>15</sup> Fiori cita como tentativas de reorganização do ensino “a Reforma do Governo Manoel Joaquim Machado, de 1892; as modificações planejadas no governo de Hercílio Pedro Luz, no ano de 1894; a reestruturação do ensino ocorrido em 1907, na gestão governamental de Gustavo Richard” (FIORI, 1991, p. 79).

<sup>16</sup> Vidal Ramos era natural da cidade de Lages e pertencia à tradicional família de latifundiários rurais – donos de fazendas de criação de gado, típicas da região do planalto catarinense. Com ele, iniciou-se uma importante estirpe de políticos – família Ramos –, que teria decisiva atuação na vida pública do estado, principalmente nas pessoas de seus filhos Nereu e Celso Ramos (FIORI, 1991).

<sup>17</sup> Paulista de Taubaté, “[...] nasceu em 27 de fevereiro de 1871. Ingressou na Escola Normal de São Paulo em 1887, aos dezesseis anos, concluindo-a no ano de 1889. [...] Antes de vir para Santa Catarina, afora uma experiência de seis anos como professor de escola isolada e de escola ambulante no interior paulista, Orestes Guimarães dirigira três grupos escolares: o Grupo Escolar de Taubaté, sua terra natal, de março de 1896 a agosto de 1898; o Grupo Escolar José Alves Guimarães Júnior, em Ribeirão Preto, de outubro de 1898 a julho de 1906, e o Grupo Escolar Cardoso de Almeida, em Botucatu, durante alguns meses de 1906, ano em que veio para Santa Catarina para organizar o Colégio Municipal de Joinville. De volta a São Paulo, em 1909, foi convidado para dirigir o Grupo Escolar do Braz, na época o maior estabelecimento de ensino do estado, aí permanecendo até 1910, quando aceita o novo comissionamento proposto pelo governo do estado de Santa Catarina” (TEIVE, 2010, p. 230). De volta ao estado catarinense, ocupa em 1911 o cargo de inspetor geral do ensino, atuando como reformador da Instrução Pública. Em 1918, assume o recém-criado cargo de inspetor federal das escolas subvencionadas pela União, posto que ocupou até seu falecimento, em 1931.

Guimarães<sup>18</sup>, atuou como reformador, participando do processo de reorganização do ensino<sup>19</sup> no estado.

Orestes já havia atuado em anos anteriores à frente do Colégio Municipal de Joinville, situado no norte do estado. Por conhecer bem os preceitos da chamada “pedagogia moderna”, que já vinham sendo difundidos no estado paulista, obteve “prestígio” suficiente para receber o cargo de inspetor geral da Instrução Pública. Segundo Fiori (1991, p. 83), “a originalidade da ação de Orestes Guimarães repousa no fato de que, ao invés de começar uma reforma de ensino construindo uma superestrutura administrativa, ele iniciou pelos estabelecimentos de ensino, a sua ação reformadora”.

A criação oficial dos grupos escolares em Santa Catarina, por meio da Reforma da Instrução Pública de 1911<sup>20</sup>, constituiu-se em uma das ações mais visíveis deste governo. Ao longo dos anos em que esteve à frente do Poder Executivo estadual (1910 a 1914), Vidal Ramos “patrocinou reformas no ensino público catarinense inspiradas nos moldes paulistas, que estabeleceram contornos ao sistema educacional presentes até os dias de hoje” (GASPAR DA SILVA, 2000, p. 1). Nesse período, foram criados os sete<sup>21</sup> primeiros grupos escolares no estado, representados no discurso político catarinense, assim como em outros estados, como signo de progresso e renovação empreendidos pela República.

A criação desse modelo de escola também “integra o projeto republicano catarinense de ‘reinvenção das cidades’, que deveriam se adequar aos padrões de urbanidade dos grandes centros, ou dos centros que encarnassem de forma mais visível os padrões urbanos de modernidade” (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 181). A própria arquitetura dos grupos já os distinguia de outras modalidades de escolas consideradas “antiquadas”, como as escolas isoladas.

---

<sup>18</sup> Sobre a participação de Cacilda Guimarães na reforma, ver dissertação de mestrado de Elizabeth Martins, defendida no PPGE da Udesc, intitulada “A presença ausente de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907-1931)”, 2011.

<sup>19</sup> De acordo com a lei que instituiu a Reforma do Ensino Público (Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910), este deveria ser ministrado no Estado nos seguintes estabelecimentos: escolas ambulantes, escolas isoladas, grupos escolares e escola normal.

<sup>20</sup> De acordo com Gaspar da Silva (2009, p. 342), “embora a literatura da área indique a reforma autorizada em 1910 [e efetivada em 1911] como marco na criação dos grupos escolares nesse estado, um texto de 1904 já se referia a eles, sugerindo a intenção de criá-los desde os primeiros anos do século XX”.

<sup>21</sup> São eles: G. E. Conselheiro Mafra, em Joinville; G. E. Jerônimo Coelho, em Laguna; G. E. Lauro Müller e G. E. Silveira de Souza, em Florianópolis; G. E. Luiz Delfino, em Blumenau; G. E. Vidal Ramos, em Lages e G. E. Victor Meirelles, em Itajaí.

Florianópolis, capital do estado, não ficou fora desse processo de modernização do ensino, que vinha sendo implantado desde a criação oficial do primeiro grupo escolar catarinense, no município de Joinville<sup>22</sup>. Em 1912, foi inaugurado o terceiro grupo escolar do estado e o primeiro da capital catarinense, o Grupo Escolar Lauro Müller, representando mais um fruto da “Reforma Orestiana”, por meio da qual “o Estado de Santa Catarina estava afinando a modernização do seu ensino primário como modelo de escola graduada em circulação no mundo ocidental desde a segunda metade do século XIX” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 17).

Assim como outros grupos escolares criados no território brasileiro, especialmente durante a Primeira República, o G. E. Lauro Müller foi construído na área central da cidade, seguindo os modernos modelos arquitetônicos<sup>23</sup> que já caracterizavam outros estabelecimentos dessa natureza. A localização do prédio, que estava próximo do palácio do governo e da catedral metropolitana, denota a preocupação de serem as escolas públicas edifícios “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaço da ação governamental.

Figura 1 - Vista lateral do G.E. Lauro Müller em 1912



Fonte: Teive; Dallabrida (2011, p. 38).

Acervo Iconográfico de José Arthur Boiteux – IHGSC.

<sup>22</sup> Em 1911, o Collegio Municipal de Joinville, onde Orestes Guimarães já havia atuado, passa a chamar-se Grupo Escolar Conselheiro Mafra, tornando-se o primeiro grupo escolar do estado criado a partir da Reforma da Instrução Pública.

<sup>23</sup> Sobre arquitetura de prédios escolares catarinenses ver: GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares (2012).

O G. E. Lauro Müller foi inaugurado em 24 de maio de 1912, contando com a presença do governador Vidal Ramos, do inspetor geral do ensino, professor Orestes Guimarães, e de outras autoridades estaduais e locais. Em 2012, completou seu centenário de criação. O nome do grupo foi dado em homenagem a Lauro Severiano Müller, primeiro governador de Santa Catarina e político catarinense de grande prestígio, em nível federal, durante a Primeira República, a quem Vidal Ramos já havia substituído enquanto governador em exercício, durante quase três anos (FIORI, 1991).

Como primeiro grupo da capital catarinense, a instituição deveria servir como uma espécie de *vitrine*<sup>24</sup> para os demais, de acordo com as palavras do governador Vidal Ramos em mensagem enviada ao Congresso Representativo de Santa Catarina, em 23 de julho de 1912: “Prestei a maior atenção à construção do edifício destinado a este Grupo, assim como ao seu mobiliário e material de ensino, porque ele deve servir de modelo aos demais, que vão sendo fundados no Estado” (SANTA CATARINA, 1912, p. 40 *apud* TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 39). O caráter modelar do G. E. Lauro Müller aparece evidenciado ainda quase quatro décadas após a sua criação, segundo registro feito pelo inspetor Manoel F. Coelho, no Termo de Inspeção do Grupo, em 1950:

Ao terminar o presente termo, deixo consignados os meus sinceros louvores e parabéns pelos ótimos resultados obtidos no final do corrente ano letivo, a todos que, **neste modelar Estabelecimento de Ensino**, vêm cumprindo na íntegra, seus deveres de funcionários e, sobretudo, como educadores que preparam os homens do Brasil para o Brasil (GRUPO..., 1950, p. 18 - grifo nosso).

Assumir como referência para esta pesquisa o G. E. Lauro Müller implica reconhecê-lo como unidade modelar na organização do ensino primário catarinense. Os documentos da instituição servirão de fonte de análise por se entender que muitas práticas evidenciadas nesta escola se articulam diretamente com um cenário educacional (e social) mais amplo. Por isso, à medida do possível, buscarei relacionar particular/geral, local/global, micro/macro, como uma estratégia metodológica para a compreensão e análise das práticas a que, com o presente trabalho, buscarei dar visibilidade.

---

<sup>24</sup> GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930), 2006.

Os grupos, de maneira geral, sintetizavam demandas de modernidade pedagógica e de racionalização social e escolar que se valiam, muitas vezes, de mecanismos de avaliação e seleção. Homogeneizar o conhecimento, (re)distribuindo os alunos em graus e classes, organizar o tempo de modo a destinar momentos para os exames, utilizar instrumentos de premiação ou punição como estratégia disciplinar, institucionalizar atividades pedagógicas de verificação de desempenho, definir os conteúdos “mais importantes” a serem ensinados/avaliados, classificar os alunos em “aptos” ou “não-aptos” para prosseguir os estudos, são exemplos de aspectos diretamente ligados à prática avaliativa no interior dos grupos escolares.

A pesquisa sobre esse modelo de escola deixou evidente a semelhança de práticas avaliativas - como a formação de bancas examinadoras, a premiação baseada no mérito, a leitura pública das notas, etc. - em grupos escolares de diferentes estados do território nacional<sup>25</sup>, permitindo inserir a avaliação numa problematização mais abrangente, que tem a ver com a sedimentação de uma cultura escolar própria da escola primária.

De acordo com Diana Vidal e Cleonara Schwartz (2010, p. 19), o conceito de cultura escolar tem sido privilegiado nas pesquisas em história da educação, “especialmente nas investigações que vêm se dedicando a estudar os processos históricos de constituição das práticas escolares”. Tomar este conceito como “bússola” tornou-se fundamental para traçar as rotas desta investigação, analisando a temática da avaliação para além dos documentos de caráter prescritivo. Foi preciso considerar, no entanto, que tal conceito é polissêmico<sup>26</sup>, o que impele a registrar as bases conceituais com as quais aqui pretendo operar. Assumo-o na perspectiva de António Viñao Frago (1995), que considera a cultura escolar, num sentido amplo, como um “conjunto de aspectos institucionalizados” no seio da escola, ou melhor, como “[...] *un conjunto de ideas, principios, criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo*

---

<sup>25</sup> Sobre aspectos da avaliação em grupos escolares paulistas, ver: Templos de espetáculos e ritos (SOUZA, 1998) e Instaurando a cultura da seleção (SOUZA, 2009). Em grupos escolares mineiros, ver: Avaliação e aproveitamento escolares: a distribuição do fracasso escolar (FARIA FILHO, 2000). Em grupos escolares do estado de Mato Grosso, ver: A permanência do aluno na escola: problemas com a evasão e a repetência (SÁ, 2007). A leitura de obras que abordam a avaliação na escola primária graduada, especialmente entre o final do século XIX e primeiras décadas do XX, apontou características bastante próximas entre prescrições e práticas avaliativas em grupos escolares de diferentes estados (São Paulo, Mato Grosso, Minas Gerais e Santa Catarina).

<sup>26</sup> Sobre definições de cultura escolar, ver: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para o debate. In: \_\_\_\_\_ . **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 13-35.

*largo del tiempo*<sup>27</sup>” (FRAGO, 1995, p. 100). Num sentido mais específico, é possível entender que a cultura escolar engloba “[...] *prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición [...]*” (Idem, p. 68-69)<sup>28</sup>”. A noção de cultura escolar muito tem contribuído para a análise de práticas de cunho avaliativo que encontraram nos grupos escolares um espaço de (trans)formação, difusão e sedimentação, fazendo-me, para isso, levar em consideração o cotidiano da escola, seus rituais, objetos, simbologias, normatizações, tensões, etc.

### **Pistas e estratégias de “caça”**

A noção de cultura escolar favoreceu a compreensão de que, embora o G. E. Lauro Müller possuísse uma cultura escolar própria - configurada a partir de seus sujeitos, das tensões cotidianas, do fazer pedagógico, das relações construídas no interior da escola, etc. - muitas práticas evidenciadas nos documentos da instituição foram estruturadas a partir de balizas emanadas da legislação estadual. Esta compreensão mostrou que só se pode enfrentar o desafio de articular os documentos do grupo com um cenário educacional mais amplo entendendo que a cultura escolar de uma instituição também é construída por sua relação com um contexto maior, que é o das normatizações, das ingerências, das interferências do poder público na administração do ensino, aspectos que não podem ser desconsiderados. Para favorecer a compreensão do objeto pesquisado, optei por “pistas-fontes”, especialmente em dois conjuntos documentais.

#### **a) Documentos de escrituração/organização escolar**

Quando prestamos atenção ao cotidiano das escolas, localizamos documentos administrativos que fazem parte de seu dia a dia, como: portarias, livros de ponto, registros de frequência e notas, quadro de funcionários, atas de reuniões, etc. Interessadas no valor comprobatório dos registros da vida escolar e por força de lei, as escolas frequentemente mantêm

---

<sup>27</sup> “[...] um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo” (Tradução nossa).

<sup>28</sup> “[...] conjunto de práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento [...]” (Tradução nossa).

esses diferentes documentos resguardados nas secretarias. Com o tempo, muitos “encontram na lixeira seu destino”, mas, “por uma espécie de seleção natural, uns e outros sobrevivem, testemunhando matizes do trabalho na escola” (VIDAL, 2005, p. 22).

O contato com o acervo do G. E. Lauro Müller permitiu localizar documentos dessa natureza, que evidenciavam a necessidade de registro do trabalho escolar. Dentre estes, selecionei, para análise, os que indicassem modos de mensurar e registrar o aproveitamento escolar do alunado, como: atas de promoções, quadros de exames, fichas de rendimento escolar, certificados e diplomas. A delimitação do recorte temporal<sup>29</sup> desta pesquisa se deveu, particularmente, ao contato com esses materiais, que evidenciaram a presença dos exames como principal estratégia de aferição do conhecimento, pelo menos até o ano de 1963. A partir desta data, a palavra “exame”, utilizada desde os primeiros documentos de registro de notas, é substituída por “rendimento”, indicando modificações na prática avaliativa. É também a partir de 1963 que deixamos de localizar a classificação dos alunos em fortes, médios e fracos e o registro de bancas examinadoras<sup>30</sup>.

Além dos que foram encontrados no arquivo da atual E. E. B. Lauro Müller, outros documentos foram localizados no acervo do Museu da Escola Catarinense. Dentre eles, identifiquei os que contivessem vestígios de práticas de avaliação ao longo das décadas abarcadas por esta pesquisa como: livro com termos de inspeção, livro de visitas de autoridades, livro de honra, relatórios e um livro-álbum.

A tabela 1 indica os tipos de documentos vinculados ao G. E. Lauro Müller e os períodos de abrangência. Estes documentos, que trazem vestígios

---

<sup>29</sup> A delimitação cronológica compreende os anos de 1911 a 1963. O início do recorte temporal é marcado pela Reforma da Instrução Pública no estado de Santa Catarina - autorizada em 1910 e levada a efeito em 1911 -, a qual consolida a instituição de grupos escolares no estado. Já o fim do recorte se deu especialmente em virtude do contato com as fontes mobilizadas. Apesar de compreender cinco décadas, período relativamente longo para uma pesquisa de mestrado, consideramos imprescindível a investigação desse período por possibilitar detectar mudanças e permanências na cultura escolar, particularmente em relação à prática avaliativa.

<sup>30</sup> Estas modificações, possivelmente, se articulam com as ocorridas no cenário educacional da década de 1960. Lembremos que em 1961 foi promulgada a primeira lei de diretrizes e bases da educação (LDB), a Lei n. 4024/61, que imprimiu mudanças na educação catarinense, como, por exemplo, a organização do Sistema Estadual de Ensino - Lei n. 3191, datada de 8 de março de 1963. Apesar de as referidas leis não tratarem especificamente das modificações relativas à avaliação dos alunos, elas indicam um movimento de reformulação de certas práticas escolares. Sugerimos a realização de pesquisas que mostrem, na década de 1960, possíveis justificativas para mudanças no campo avaliativo.

de práticas de avaliação, foram localizados tanto no arquivo da escola quanto no Museu da Escola Catarinense.

Tabela 1- Lista de documentos do G.E. Lauro Müller utilizados na pesquisa

<b>Documento</b>	<b>Período de abrangência</b>
Relatórios anuais	1946, 1947, 1950 e 1951
Livro Álbum	1912 a 1962
Livro de atas de exames (1º ao 4º ano)	1934 a 1940
Livro de atas de exames (4º ano)	1941 a 1945
Livro de Honra	1912 a 1972
Livro de termos de inspeção	1951 a 1961
Livro de visitas (autoridades escolares)	1912 a 1950
Quadro geral dos resultados de exames	1941 a 1945
Quadro geral dos resultados de exames	1946 a 1963
Resultado de avaliação do rendimento escolar	1964 a 1970
Ficha do rendimento escolar	A partir de 1970

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Estes documentos, que “sobreviveram” ao tempo e aos processos de descarte, serão mobilizados ao longo do texto, possibilitando múltiplas leituras sobre a escola e as práticas avaliativas representadas. Desta forma, eles passam a fornecer “elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere)” (VIDAL, 2005, p. 24).

## **b) Legislação do ensino**

Apesar do crescente alargamento das fontes mobilizadas pelos historiadores da educação, especialmente nos últimos anos, os documentos normativos continuam sendo utilizados como base empírica em muitas pesquisas. Ao publicar o resultado de um balanço sobre as produções feitas na área, Diana Vidal e Luciano Faria Filho (2005) apontaram a continuidade de utilização de fontes tradicionalmente manipuladas pelos historiadores da educação, tais como a legislação e os relatórios oficiais. Isso porque esse tipo de documento tem “algo a dizer” do passado e da circunstância na qual foi produzido, que, pelo entrecruzamento com outras fontes, auxilia a desnaturalizar determinadas práticas educativas.

Sabe-se que muitas delas, desenvolvidas no interior das escolas, se relacionam a um amplo contexto social e político, prescritas em documentos ligados ao aparelho burocrático do estado. Por isso, procurei por indícios de normatizações relativas à avaliação do alunado em fontes dessa natureza, tais como programas de ensino, regimentos, regulamentos e circulares. Ao longo do texto, mobilizei especialmente quatro documentos, por apontarem modificações (e/ou permanências) no que diz respeito às prescrições de avaliação para os grupos escolares catarinenses: o Regimento Interno para os Grupos Escolares de 1911 e o de 1914; o Regulamento para os Grupos Escolares de 1939 e o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário de 1946. A temática da aferição do desempenho escolar é contemplada em todos, embora algumas prescrições tenham sofrido alterações em decorrência do contexto no qual os documentos foram produzidos.

A análise documental se constituiu, portanto, na principal estratégia metodológica adotada na presente pesquisa. Por meio do cruzamento de documentos de cunho normativo e registros de escrituração escolar, foi possível identificar não apenas prescrições de práticas, mas vestígios de práticas de avaliação que compuseram a cultura escolar da escola primária, em especial de grupos escolares catarinenses, entre os anos de 1911 e 1963.

Para direcionar o olhar sobre os documentos, alguns questionamentos se fizeram necessários: Como determinadas práticas de avaliação foram se constituindo no interior de grupos escolares catarinenses? Quais princípios pedagógicos e/ou políticos as legitima(va)m? Quais instrumentos de aferição a escola lança mão para medir o aproveitamento dos discentes? Como o desempenho do alunado aparece registrado? Para além dos saberes, o que mais era avaliado? E ainda: De que maneira as práticas pretéritas nos permitem pensar o papel da avaliação escolar na contemporaneidade?

O resultado foi estruturado em três capítulos. No primeiro, intitulado *Relação da avaliação com práticas de homogeneização*, prevalece o papel da avaliação na escola moderna, pautada em princípios de racionalização, por meio da organização da escola em classes separadas pelo nível de adiantamento dos estudantes nas séries do curso primário. No segundo, que recebeu como título *Relação da avaliação com o aproveitamento*, a ênfase recai sobre práticas de aferição do conhecimento escolar, especialmente sobre as que legitimam o binômio aprovação-reprovação. No terceiro, destaco a *Relação da avaliação com a disciplina*, por entender que a avaliação também

assume uma função de disciplinamento de condutas no interior da escola<sup>31</sup>. Por fim, nas considerações finais, retomo os pontos principais desenvolvidos em cada capítulo e reflito sobre o papel da avaliação nos dias atuais.

Considero dado importante o fato de o termo *avaliação* ter passado a integrar os documentos analisados somente a partir da década de 1960; antes desse período, tenho observado referências mais frequentes ao termo *exame*. A escola, entretanto, ao aferir o desempenho dos escolares, atribuía a cada aluno uma determinada valorização, expressa por meio de notas e, portanto, realizava práticas de avaliação. A expressão “valor do aluno”, utilizada no título desta dissertação, foi pinçada de um excerto presente no Regulamento de 1939 e é representativa da noção de avaliação enquanto ato de atribuir valor: “Art. 47º - Quando o resultado dos exames finais não corresponder ao **valor do aluno**, revelado nas provas mensais, será este submetido a cuidadoso exame escrito, pelo diretor” (SANTA CATARINA, 1939, p. 7 – grifo nosso). Por isso, considero válida a utilização do termo por se referir a práticas dessa natureza, utilizadas nos grupos escolares catarinenses desde as primeiras décadas do século XX.

O objetivo principal desta aventura é, portanto, contribuir com a investigação em torno da constituição histórica de processos avaliativos na escola primária, especialmente os destinados a homogeneizar, classificar e disciplinar. Entendo que eles muitas vezes são utilizados como mecanismos de exclusão, problemática que continua a afetar e a inquietar a escola e seus agentes; voltar o olhar para a constituição de determinadas práticas avaliativas ao longo do tempo pareceu-me um caminho apropriado para compreendê-las. Com isso, desejo estimular a reflexão sobre a função da avaliação escolar e - como salientou Margarida Louro Felgueiras - “contribuir para lançar alguma luz, ainda que ténue, sobre este objeto específico - ‘cultura escolar’ - certos de que a sombra dela resultante é sempre mais vasta do que o espaço iluminado” (FELGUEIRAS, 2010, p. 18).

---

<sup>31</sup> A reorganização da pesquisa e a redefinição do formato desta dissertação foram possíveis em decorrência das contribuições apresentadas pelos membros da banca na ocasião do exame de qualificação, em 15 de julho de 2013.

## 1 RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM PRÁTICAS DE HOMOGENEIZAÇÃO

Procuramos destacar, desde a introdução, que o processo de racionalização escolar teve implicações profundas na organização da escola primária, como criar novos espaços, exercer maior controle sobre sua utilização, sobre os tempos escolares e a formação de classes que se queriam homogêneas. Concentraremos nossa análise neste último aspecto.

Ao escrever *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*, Hamilton considerou:

A palavra “classe” emergiu não como um substitutivo para a escola, mas, estritamente falando, para identificar as “subdivisões” dentro das “escolas”. Isto é, os pensadores da Renascença acreditavam que a aprendizagem em geral, e a escolarização municipal em particular, seria mais eficientemente promovida através de **unidades pedagógicas menores**. No devido tempo, estas “classes” tornaram-se parte dos “scripts minuciosamente coreografados” que, assim afirma um historiador, eram usados nas escolas francesas do século XVI (e em outros locais da Europa) para “controlar os professores e as crianças”, de forma que eles pudessem “[ensinar e] aprender assuntos difíceis em tempo recorde” (HAMILTON, 1992, p. 40-41 – grifo nosso).

Mais do que reunir um grande número de alunos em agrupamentos menores, porém, a escola – em especial a escola graduada – tinha como princípio que tal agrupamento fosse feito de modo a constituir classes o quanto mais possível homogêneas.

A formação de classes iguais ou homogêneas parece estar embasada, *grosso modo*, em dois aspectos centrais: o primeiro, de cunho pedagógico e o segundo, de ordem econômica. A justificativa pedagógica baseia-se no pressuposto de que, quando o professor está diante de uma classe composta de alunos com níveis similares de conhecimento, ele pode mais facilmente encontrar atividades que convenham a todos, bem como estabelecer um ritmo de ensino comum

ao grupo. Economicamente, a composição de classes homogêneas justifica-se pela possibilidade de um único professor ensinar vários alunos num mesmo período de tempo, de forma a alcançar resultados mais eficientes.

Segundo Rosa Fátima de Souza (1998, p. 33), “a classificação igualitária (homogênea) dos alunos constituiu-se numa das grandes revoluções na organização do ensino primário, sendo considerada a essência mesma da escola graduada”. Uma definição desse modelo de escola é apresentada por Souza ao tomar como referência o *Diccionario de 44a44 Ciencias de 44a Educación* (1983), segundo o qual a escola graduada é definida como “sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem”. De acordo com esse documento, as características principais dessa escola são:

- a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para **obter grupos homogêneos**;
- b) professores designados a cada grau;
- c) equivalência entre ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo;
- d) determinação prévia das matérias para cada grau;
- e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra;
- f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau (*apud* SOUZA, 1998, p. 32 – grifo nosso).

Tais aspectos são identificados nos grupos escolares brasileiros, organizados com base nesse modelo de escola graduada que já vinha sendo difundido em vários países, especialmente da Europa e nos Estados Unidos. A estratégia de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais rápido e eficiente por meio de subdivisões da escola em pequenos grupos seriados constitui uma importante marca da escola primária graduada, que levou em consideração o grau de adiantamento do alunado – avaliado por meio de provas, testes, exames, etc. – como importante critério nivelador.

No presente capítulo, voltaremos o foco para a composição das classes por considerarmos que as estratégias utilizadas para homogeneizar ajudam a refletir sobre práticas avaliativas que foram sendo instauradas na cultura escolar da escola primária desde o final do

século XIX, e continuaram sendo utilizadas (e ressignificadas) ao longo dos anos.

### 1.1 FORMAÇÃO DE CLASSES HOMOGÊNEAS: CONDIÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM REGULAR E EM MENOR TEMPO?

Ao escrever sobre a implantação dos grupos escolares em Belo Horizonte na Primeira República, Luciano Mendes de Faria Filho considerou que o esforço racionalizador da escola guardava estreita conexão com o processo de racionalização do conjunto de relações sociais, que acabou envolvendo a escola:

A marca desse esforço pode ser encontrada, a um só tempo, nas tentativas, nos sucessos e nos fracassos de se produzir uma homogeneização, uma uniformização e um maior controle das crianças e na pretensão de se estender essa racionalidade para o terreno da produção e da apropriação/aprendizagem dos conhecimentos escolarizados. É preciso perceber também que, se a nova ordem escolar desdobrava-se, no interior da sala de aula, numa busca por produzir a homogeneidade, a uniformidade realiza-se também como trabalho de classificação (por idade, gênero, 'adiantamento', dentre outros) e de controle, ou seja, de disciplinamento, dos alunos e demais sujeitos da educação. (FARIA FILHO, 2000, p. 152).

O desejo de uniformizar era uma importante marca da racionalização escolar que criava condições para o estabelecimento do ensino simultâneo, “fator fundamental também para realizar, segundo autoridades do ensino e profissionais da educação na época, uma aprendizagem mais regular e em menor tempo” (FARIA FILHO, 2000, p. 153).

Em Santa Catarina não foi diferente. A organização dos alunos nos grupos escolares seguia critérios de nivelamento como idade, sexo<sup>32</sup> e grau de adiantamento; este último, diretamente ligado a processos

---

<sup>32</sup> Optamos por utilizar o termo *sexo* ao invés de *gênero*, pois esta é a terminologia utilizada nos documentos que analisamos.

avaliativos. No que diz respeito à idade, o Regulamento da Instrução Pública de 1911 indicava que não seria admitida a matrícula de menores de 7 anos e de maiores de 14. Já o de 1914 anunciava que o ensino público primário era destinado às crianças maiores de 7 anos e menores de 15, sendo alargada a faixa etária em um ano em relação ao regulamento anterior.

A busca por maior homogeneidade desdobrava-se também na constituição de classes separadas por sexo. De acordo com os regulamentos de 1911 e 1914, as escolas isoladas poderiam ser masculinas, femininas ou mistas, mas, “para criação de grupos escolares é necessário que haja no perímetro urbano, no mínimo 150 alunos matriculáveis, de cada sexo [...]” (SANTA CATHARINA, 1911a, p. 17)<sup>33</sup>. A recomendação de separar meninos e meninas aparece de forma mais explícita no primeiro Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina, em seu artigo 2º: “Haverá em todo grupo escolar 8 salões, sendo quatro para a secção masculina e quatro para a feminina” (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 3). A esse respeito, o regimento de 1914 acrescentava, no artigo 4º: “Nos prédios destinados ao funcionamento dos grupos escolares, uma das alas será destinada á **secção masculina** e a outra á **secção feminina**” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 7 – grifo do original). Assim, meninos e meninas eram separados em espaços próprios - alas -, de acordo com a seção correspondente. A apropriação dos regimentos que normatizavam a separação dos alunos por seções pode ser observada no termo escrito pelo inspetor geral do ensino, professor Orestes Guimarães, após visita ao G. E. Lauro Müller, no ano de 1913, no qual ele registra:

O methodo analytic, para o ensino da leitura, nos primeiros annos das **duas secções** [masculina e feminina] é applicado com competência e com os melhores resultados. A disciplina dos alumnos, em algumas classes da **secção masculina** [...] é que deixa um pouco a desejar (GRUPO..., 1912-1950, p. 7 – grifo nosso).

Esta divisão por sexo também pode ser percebida na ilustração a apresentada a seguir, retirada do livro-álbum do Grupo, no qual fora colado um recorte do Jornal D’O Dia, nele constando a porcentagem de frequência das classes.

---

<sup>33</sup> Manteve-se a grafia original dos documentos.

Figura 2 - Porcentagem de frequência das seções masculina e feminina, possivelmente do ano de 1913

<i>Secção masculina</i>	
Porcentagem de frequencia:	
1.º anno	84%.
2.º anno	80%.
3.º anno	80%.
4.º anno	81%.
<i>Secção feminina</i>	
Porcentagem de frequencia:	
1.º anno	82%.
2.º anno	83%.
3.º anno	94%.
4.º anno	87%.
Obteve o 1.º logar o 3.º anno feminino, a cargo da professora D. Rosa Torres de Miranda	

Fonte: Livro-álbum do Grupo Escolar Lauro Müller.

Conforme é possível perceber na figura 2, o curso primário era organizado, nos grupos escolares, em torno de quatro séries correspondentes ao ano civil. Provavelmente por essa razão, os termos *série* e *ano* são tomados como sinônimos nos documentos mobilizados, como mostra o registro feito pelo inspetor Marino Câmara Rosa em visita ao G. E. Lauro Müller em 1958: “Observei os exames finais dos quartos **anos**. [...] Dos 107 alunos matriculados nas três classes dessa **série**, 89 obtiveram aprovação” (GRUPO..., 1951-1961, p. 35).

Separar o alunado em classes próprias para cada série foi mais uma importante estratégia de homogeneização utilizada nos grupos escolares<sup>34</sup>. As séries indicavam o grau de adiantamento dos alunos no

<sup>34</sup> Apesar de nossa familiaridade atual com a organização da escola em classes seriadas 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.

curso, favorecendo a organização e a vigilância do trabalho escolar. Segundo o autor francês Michel Foucault:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu 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 (2010, p. 142).

Para serem promovidas de uma série para outra, as crianças precisavam ser submetidas a exames<sup>35</sup>; se aprovadas, ganhavam o direito de se matricular na série seguinte; se reprovadas, repetiam a mesma série no ano subsequente, até que obtivessem aprovação naquele nível. Como vemos, a concepção de homogeneidade está fundamentada essencialmente numa dinâmica que a um só tempo inclui e exclui. Por isso, muitos alunos levavam mais de quatro anos para concluir o curso primário; outros, nem chegavam a concluí-lo.

A estratégia de separar o alunado segundo determinados critérios de nivelamento, no entanto, não foi suficiente para formar grupos totalmente homogêneos: crianças de mesma idade, sexo e série submetidas ao ensino da mesma professora, no mesmo horário, com um programa comum, apresentavam rendimentos diferentes.

Essa diferença fica evidente nos documentos do G. E. Lauro Müller. Tomemos como exemplo o recorte do jornal Notícias d'O Dia, colado no livro-álbum da instituição, que apresenta os resultados dos exames finais, possivelmente do ano de 1915 (Fig. 3, p. 50).

Tal recorte permite identificar que havia graus de aprovação diferentes, em decorrência do desempenho do alunado ao longo do ano letivo. Nele vemos o nome dos alunos separados em três categorias: aprovados com distinção, plenamente ou simplesmente. Esta classificação estava prevista no Capítulo IV do regimento de 1914, que normatizava os exames e as promoções. De acordo com esse

---

<sup>35</sup> Falaremos sobre a prática dos exames no capítulo seguinte.

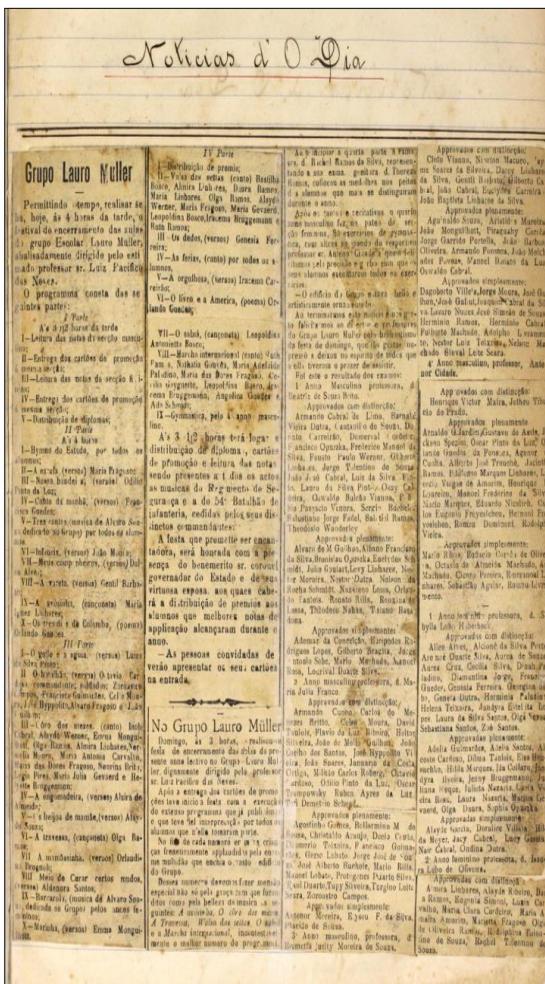
documento, o grau de aprovação seria atribuído mediante resultado da média geral dos exames: “§ 11. – a média geral 3, equivalerá á aprovação simplesmente; 4 á plenamente e 5 á distinção” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 60). Os que tivessem nota inferior a 3 seriam reprovados. Neste sentido, a avaliação funcionava como um sistema de oferta e suspensão de direitos em relação às possibilidades futuras do aluno.

Curiosamente o jornal não apresenta a listagem de reprovados do G. E. Lauro Müller, nem tampouco faz referência a eles, embora documentos estatísticos apontem a quantidade<sup>36</sup> de reprovações no período. A omissão dessa informação parece deixar claro o desejo de noticiar apenas os casos de sucesso escolar, encobrindo ou simplesmente silenciando os que não alcançavam êxito.

---

<sup>36</sup> O Relatório da Instrução Pública de 1915, apresentado ao governador do estado dr. Felipe Schmidt pelo secretário geral de Negócios do Estado, dr. Fulvio Aducci, traz a informação de que tanto em 1914 quanto em 1915 o número de reprovados no exame final desse Grupo somava 24 alunos, sem contar os 62 eliminados ao longo do ano (SANTA CATHARINA, 1915, p. 76).

Figura 3 - Folha do Livro álbum



Fonte: Livro Álbum do Grupo Escolar Lauro Müller.

Figura 4 - Recorte da figura 3 com resultado dos exames do 1º ano masculino

Foi este o resultado dos exames:  
 1º Anno Masculino professora, d.  
 Beatriz de Souza Brito.

Approvados com distincção:  
 Armando Cabral de Lima, Barnabé  
 Vieira Dutra, Cantanillo do Souza, Do-  
 nato Carreirão, Demerval Cordete,  
 Francisco Opuszka, Frederico Manoel da  
 Silva, Fausto Paulo Werner, Gilberto  
 Linhares, Jorge Tolentino de Souza,  
 João José Cabral, Luiz da Silva Pin-  
 to, Lauro da Silva Pinto, Osny Cal-  
 deira, Oswaldo Buleão Vianna, P. H-  
 bio Pasgacio Venora, Sergio Buchele,  
 Salustiano Jorge Fadel, Saltilal Ramos,  
 Theodosio Wanderley

Approvados plenamente:  
 Alvaro de M. Guilhaen, Albano Francisco  
 da Silva, Bronislau Opuszka, Euclydes Sch-  
 midt, Julio Goulart, Levy Linhares, Nes-  
 tor Moreira, Nestor Dutra, Nelson da  
 Rocha Schmidt, Nazareno Lessa, Orland-  
 o Paulois, Renato Rilla, Rouxinaldo  
 Lessa, Theodoro Nahas, Tsiano Basa-  
 dona.

Approvados simplesmente:  
 Ademar da Conceição, Euripedes Ro-  
 drigues Lopes, Gilberto Braglia, Jorge  
 Antonio Sebe, Mario Machado, Manoel  
 Rosa, Lourival Duarte Silva.

Fonte: Livro Álbum do Grupo Escolar Lauro Müller

Mas como justificar o fato de certas crianças não alcançarem aprovação, mesmo estando submetidas a espaços próprios para o ensino, com professores formados segundo os métodos mais modernos, em classes próprias para cada grau, cercadas de mobiliário e material didático cientificamente legitimados, como era o caso de grande parte dos grupos escolares criados na República? Ora, se a “mesma situação de aprendizagem” fora dada a um grupo de alunos, a justificativa para o fracasso de alguns passa a ser atribuída ao indivíduo e não mais às precárias condições de ensino características do período imperial, tão criticadas pelos republicanos.

Neste contexto, recebe ênfase a ideia do mérito pessoal, fortemente associada à de “projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar” (PATTO, 1996, p. 22). Se o sucesso não podia mais ser diretamente relacionado a privilégios advindos do nascimento, ele dependia fundamentalmente do indivíduo. Para tanto, os alunos eram constantemente incentivados a se esforçar, de modo que o resultado obtido nos exames fosse a expressão do esforço pessoal empregado. O mérito<sup>37</sup> é que definiria o lugar do aluno. Daí justificar-se, em certa medida, destacar publicamente em notas de jornal o resultado dos estudantes segundo grau de aprovação, como uma forma de enaltecer os que, teoricamente, mais se haviam dedicado aos estudos.

A reprovação, neste sentido, não era vista necessariamente como um problema, mas como uma espécie de “seleção natural” dos “mais capazes”. Ao escrever sobre a questão do rendimento escolar, Berenice Corsetti e Márcia Cristina Ecoten consideraram que, dado o caráter seletivo da escola primária - especialmente entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX -, a reprovação era considerada um indicador da qualidade do ensino: “Se muitos falhassem, isso significava que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, no dizer de Anísio [Teixeira], ‘a fina flor da população’” (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 3).

Para atestar a qualidade do ensino e selecionar os mais “aptos” a prosseguir nos estudos, a passagem de uma série a outra era feita por meio de rigorosos exames anuais. Por isso, mesmo que certo número de crianças iniciasse o curso primário ao mesmo tempo, nem todas chegavam juntas ao fim. No caso do G. E. Lauro Müller, no ano de 1917, das 390 matriculadas no início do ano letivo, apenas 161 entraram em exame; dessas, 157 foram aprovadas (SANTA CATHARINA, 1917), ou seja, 233 crianças não obtiveram êxito – um percentual de quase 60% de reprovação/evasão<sup>38</sup> -, número bastante significativo para

---

<sup>37</sup> Para Pedro Demo (1996, p. 19): “O desempenho por ‘mérito’ é o que melhor sabemos engolir. Apesar de nunca ser ‘puro’, porque sempre camufla requisitos sociais que não foram gestados por mérito, expressa a característica de não estar apenas fundado em privilégio ou fraude. Teria sido alcançado por esforço pessoal, dentro da disputa honesta ou ética”. E completa: “É fácil ridicularizar esta expectativa, pois nunca é totalmente honesta ou ética”.

<sup>38</sup> É possível que algumas crianças não tenham chegado ao final do ano letivo nesta instituição por motivos não relacionados a reprovação ou evasão, como mudança

uma escola que insistia em exibir publicamente seus “ótimos resultados”.

Na década seguinte, a situação educacional brasileira ainda se mostrava bastante preocupante. O recenseamento realizado em 1920, apresentado por José Murilo Carvalho (2003), oferece índices da taxa de alfabetizados em alguns estados do Brasil:

Figura 5 - Taxa de alfabetização em estados brasileiros - 1920

<b>Tabela VII</b>	
<b>ALFABETIZAÇÃO, ESTADOS SELECIONADOS, 1920 (%)</b>	
<b>Estados</b>	<b>%</b>
Alagoas	14,8
Bahia	18,4
Distrito Federal	61,3
Minas Gerais	20,7
Pernambuco	17,8
Piauí	12,0
Rio de Janeiro	24,7
Rio G. Sul	38,8
São Paulo	29,8
Santa Catarina	29,5
<b>Brasil</b>	<b>24,5</b>

(Fonte: Recenseamento de 1920, v. IV, parte 4, pp. X-XI)

Fonte: Os três povos da República. *Revista USP*. Dossiê Brasil República. São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 59, set./nov. 2003, p. 102.

---

de residência para uma localidade distante do estabelecimento. Ainda assim, nossa hipótese é de que a diferença entre matrícula inicial e aprovação final seja resultado de processos avaliativos pautados na ideia de medir e classificar o aluno com base em instrumentos de aferição do conhecimento.

Como vemos, no início da década de 1920, aproximadamente 75% dos brasileiros eram classificados nas estatísticas como analfabetos. Este número, aliado a outros fatores, levou a elite intelectual da época a reivindicar novas reformas pedagógicas, como a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928).

As reformas baseavam-se nos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano, iniciado no século anterior, e que se tornara conhecido como movimento da Escola Nova. Segundo Cynthia Greive Veiga:

Tais reformas integraram o contexto político de crise das oligarquias e que culminou na Revolução de 1930 e na ascensão de Getúlio Vargas ao poder. [...] No campo educacional, a década de 1920 foi marcada pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>39</sup> e pela implementação de uma série de reformas estaduais que se distinguiram das anteriores por três razões básicas: a formação intelectual de seus autores, a reorientação pedagógica dela decorrente e uma nova visão quanto aos objetivos da educação (VEIGA, 2007, p. 254).

No caso de Santa Catarina, Neide Fiori destaca que, “em 1923, pela lei nº 1.448, de 29 de agosto do mesmo ano, o Governador Hercílio Luz foi autorizado a reformar o ensino catarinense”, reforma por meio da qual:

[...] modificou-se o calendário escolar, alterou-se a sistemática de exames para professores provisórios, inovações foram introduzidas nas

---

<sup>39</sup> Conforme Veiga (2007, p. 254): “A ABE foi fundada em 1924, no Rio de Janeiro, por iniciativa de alguns intelectuais, entre eles o professor Heitor Lyra da Silva (1879-1926), da Escola de Belas-Artes. A entidade se destacou especialmente entre os anos de 1924 e 1932, devido aos debates políticos educacionais efetivados e principalmente pela organização das conferências nacionais pedagógicas, realizadas anualmente desde 1927”. Essas conferências se desenrolaram no terreno dos grandes debates nacionais que, na área da educação, culminam com o Manifesto dos Pioneiros em 1932.

Escolas Normais e Cursos Complementares e criou-se os Conselhos Escolares Familiares, como auxiliares da inspeção escolar (FIORI, 1991, p.116).

A década de 1920 também é marcada por conferências estaduais, interestaduais<sup>40</sup> e nacionais, que podem ser interpretadas como representativas de projetos educacionais para o Brasil daquele período e como lugar para se discutir problemas e propor soluções para o ensino. Em meados de 1927, a cidade de Florianópolis sediou a 1<sup>o</sup> Conferência Estadual do Ensino Primário<sup>41</sup>, convocada pelo então governador do estado, dr. Adolpho Konder, e presidida pelo dr. Cid Campos, secretário do Interior e da Justiça<sup>42</sup>.

No mesmo ano ocorreu, na cidade de Curitiba, a Primeira Conferência Nacional de Educação articulada por intermédio da ABE, que principiou, em âmbito nacional, uma sequência de eventos dessa natureza que delinearam um campo de disputas políticas, teóricas e institucionais. Este objetivo fica explícito no conteúdo de ata de reunião da diretoria da ABE:

Prosseguindo na execução de seu programa educacional, resolve a Associação Brasileira de Educação realizar, em todos os Estados do Brasil, **conferências nacionais** de educação com a participação de todas as unidades federativas, visando à congregação de todos os professores

---

<sup>40</sup> Entre os propositores de teses na Conferência Interestadual do Ensino Primário, promovida por intermédio do governo federal em 1921, na capital do País – Rio de Janeiro -, estava o professor Orestes Guimarães, o “reformador” do ensino catarinense na década anterior.

<sup>41</sup> De acordo com o programa da conferência, a cerimônia de hasteamento da bandeira foi realizada no G. E. Lauro Müller nos dias 1 e 4 de agosto. No dia 5 os membros da Conferência foram convidados a visitar o grupo para assistir a apresentações dos alunos, dando visibilidade à instituição diante de membros do magistério e expressivas figuras do cenário educacional catarinense.

<sup>42</sup> A conferência contava ainda com a presença do diretor da Instrução Pública, professor Mâncio da Costa, do então inspetor federal das Escolas Subvencionadas, professor Orestes Guimarães, do diretor da Escola Normal, professor Francisco Barreiros Filho e do inspetor escolar do estado, Luis Sanches Bezerra da Trindade. Na relação de membros da conferência, encontramos outros nomes de referência como o do dr. Henrique da Silva Fontes, dos inspetores escolares Flordoardo Cabral e João dos Santos Areão, além de diretores de estabelecimentos de ensino estadual (SANTA CATARINA, 1927).

brasileiros em torno dos mais elevados ideais de civismo e de moral. Combate-se destarte o espírito separatista que por vezes se revela aqui, ou ali, trabalhando-se nobremente pela unidade nacional (ABE, 14/10/1927, *apud* VIEIRA, 2007, p. 386 – grifo nosso).

No ano seguinte, segundo a lei nº 1.619, de 1º de outubro de 1928, novamente o Poder Executivo foi autorizado a reorganizar a instrução pública catarinense. As principais medidas que acompanharam essa lei relacionavam-se às sugestões propostas na ocasião da 1ª Conferência Estadual, como: “revisão dos programas escolares e redução de seus conteúdos; oficialização do método analítico para o ensino da leitura e da escrita nos Grupos Escolares; adoção de métodos mais práticos para o ensino das várias disciplinas do currículo” (FIORI, 1991, p. 116). Entretanto, “as diversas modificações ocorridas na instrução catarinense, por volta de 1923 e 1928, não tiveram força para institucionalizarem-se como ‘reforma de ensino’” (Idem).

Questões a respeito da sistemática de avaliação, por exemplo, não foram contempladas nas leis que acompanharam a década de 1920. Por isso, as práticas de verificação do aproveitamento dos educandos por meio de exames mensais, provas orais e escritas e, principalmente, dos exames finais, continuaram legitimadas pelo regimento de 1914.

Na década de 1930, já se podem identificar transformações significativas no panorama educacional catarinense. Dentre elas, destaca-se o crescimento da rede pública de ensino que, segundo Neide Fiori, já vinha acompanhando todo o período de abrangência da reforma Orestes Guimarães (1911 a 1935).

No ano de 1915, havia 25.777 alunos nas escolas catarinenses. Os estabelecimentos de ensino particular e os públicos municipais tinham um corpo discente de 16.903 alunos (66%); a responsabilidade do governo do Estado era de dar ensino a apenas 8.874 alunos (34%). No ano de 1935, já se alterara essa situação. As escolas particulares e públicas municipais apresentavam uma matrícula de 48.364 alunos (44%) e as escolas mantidas pelo poder público estadual (Escolas Isoladas, Grupos Escolares e Escolas Normais Primárias) registravam o elevado número

de 60.447 alunos matriculados (56%) (FIORI, 1991, p. 118).

Esta expansão se deu também em âmbito nacional, inclusive com o aumento significativo de grupos escolares para o ensino primário e dos institutos de educação para formação de professores, estes últimos com um currículo centrado em disciplinas como psicologia, biologia e técnicas de ensino (VEIGA, 2007).

Este aumento no número de crianças matriculadas em escolas públicas acentuava os altos índices de reprovação, especialmente no 1º ano do curso primário. No entanto, se a escola tinha o dever de ensinar a todos, já que “todos precisavam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna”, a questão da reprovação tornava-se um problema: “Aluno reprovado significava não mais êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres para a vida comum” (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 3).

Maria Helena Souza Patto (1996), em seu livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, considerou que o aumento da demanda social por escolas (especialmente no final do século XIX e primeiras décadas do século XX) trouxe consigo dois problemas para os educadores: “de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados” (1996, p. 40). As palavras do educador escolanovista Lourenço Filho, trazidas em nota de rodapé pela autora, confirmam especialmente o primeiro problema:

Crescendo em número e capacidade de matrícula, difundindo-se pelas cidades e os campos, a escola passava a admitir clientela da mais variada procedência<sup>43</sup>, condições de saúde, diversidade de

---

<sup>43</sup> Embora já houvesse a Caixa Escolar no Grupo desde 1916, destinada a “fornecer aos alumnos pobres vestuário, calçado, material escolar, premios e merenda” (GRUPO..., 1912-1962), nossa hipótese é de que o público atendido no G. E. Lauro Müller na década de 1930 ainda era formado predominantemente por filhos de famílias de classe média. Contudo, com o aumento da demanda de crianças em idade escolar que acompanhava o crescimento da cidade, é provável que o Grupo já contasse com um número maior de crianças de camadas populares. O livro de

tendências e aspirações. Os procedimentos didáticos que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras. Seria natural que, ao didatismo corrente, sucedesse certa curiosidade na indagação das causas ou razões destas diferenças. Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis *segundo as condições individuais de desenvolvimento* (LOURENÇO FILHO, 1974 *apud* PATTO, 1996, p. 27 – grifo do original).

Sabia-se, como dissera o educador, que “os procedimentos didáticos que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras”. Se a razão para isso não estava nas “atividades do mestre”, só poderia estar nos “discípulos”. Neste contexto, a psicologia e a pedagogia tornavam-se disciplinas de grande importância no interior do movimento da Escola Nova, visto que se acreditava que elas dariam um novo tratamento às questões escolares - inclusive em relação às diferenças individuais de rendimento -, com base em procedimentos cientificamente verificáveis. Este movimento passava a impor (ou pelo menos a propor) uma nova política educacional: “Não era mais aceitável haver escolas para os mais capazes; era indispensável que houvesse *escolas para todos*. Mas não bastava haver escolas para todos; era indispensável que *todos aprendessem*” (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 3), respeitando-se os limites individuais.

Já se admitia que as crianças possuísem graus de adiantamento diferentes, especialmente em relação a aprendizado da leitura. O programa catarinense dos grupos escolares e escolas isoladas de 1914 previa a divisão das classes do 1º ano nas seções A, B e C: a primeira, formada pelos “mais ativos”; a segunda, pelos que estavam na “média” e a terceira, pelos “inferiores”. Para cada uma das seções, “eram previstos conteúdos e atividades diferenciadas para as aulas de Leitura, Linguagem Escrita, Aritmética e Desenho” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 87).

Tal divisão persistia ainda na década de 1920. A primeira tese a ser discutida na Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina, em 1927, levantava o seguinte questionamento: “Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytic? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estaduais?” A posição da professora Beatriz de Souza Brito, então diretora do G. E. Silveira de Souza, mostra a permanência do discurso a respeito das diferenças de ritmo de aprendizagem. Assim discursou a professora:

O ensino da leitura pelo methodo analytic<sup>44</sup> traz as suas vantagens pois além de habituar a criança a uma leitura boa, expressiva e correcta, ainda facilita a aula de Linguagem oral; os alumnos não vacilam ao formarem uma sentença qualquer. Porem para ser este methodo generalizado a todas as escolas estaduais acho impossivel. Primeiro porque seria necessário que a maioria dos nossos professores viesse fazer uma pratica nos grupos escolares ou outras escolas em que fosse usado o methodo analytic; [...]. Ainda assim, é difícil processar o methodo analytic por ser subdividido o ensino nas três secções pelo modo seguinte: **Secção A – dos alumnos mais adiantados. Secção B – dos intermediários. Secção C - dos retardatários** (SANTA CATHARINA, 1927, p. 202 – grifo nosso).

Essa divisão dos alunos do 1º ano entre as seções A, B ou C também era uma prática realizada no G. E. Lauro Müller que, como grupo modelar, fazia uso do método analítico (Fig. 6).

Sabemos que a classificação dos alunos do 1º ano ocorria dentro de uma mesma classe, mas não foi possível encontrar a relação nominal dos estudantes por seções. Os inspetores, contudo, tinham conhecimento dessa classificação. No termo escrito pelo inspetor Hercilio Zimmermann em 1931, por exemplo, ele afirma ter examinado “os

---

<sup>44</sup> Conforme Teive e Dallabrida (2011, p. 94): “Ao lado da linguagem oral e escrita, a leitura constituiu-se na espinha dorsal do currículo dos primeiros grupos escolares catarinenses. Seu ensino no primeiro ano escolar era dividido em cinco fases e em três sessões: A, B e C, tendo como suporte básico a ‘Cartilha Analytica’, de autoria do professor paulista Arnaldo Barreto”.

alunos (Secção A) em leitura, mandando-os ler em páginas ainda não lidas” (GRUPO..., 1912-1962, p. 10).

Figura 6 - Recorte do termo de visita de 1931

1º Anno masculino  
 Profa.: Da Maria Luiza Müller Gama.  
 A matricula é de 58 alumnos, classificados do  
 modo seguinte:  
 Secção A - 15  
 " B - 22  
 " C - 21  
 -----  
 58 alumnos

Fonte: Livro de Visita do Grupo Escolar Lauro Müller (1912-1950).

Os alunos das seções B e C não eram examinados pelo inspetor, apenas pela professora da classe. O exame era feito periodicamente, já que a classificação não era fixa. Ao longo do ano, dependendo dos resultados apresentados, os estudantes poderiam ser reclassificados, passando de uma seção para outra, como é possível perceber nas recomendações feitas pelo inspetor à professora do 1º ano masculino: “Recommendo á snra. profa. que [...] faça o possível de augmentar o numero de alumnos da Secção A, fazendo a devida promoção antes dos exames do próximo mês” (Idem).

Apesar dos esforços em formar classes homogêneas, persistia a heterogeneidade, levando as professoras a organizar os alunos por seções, sob a justificativa de oferecer atenção diferenciada segundo o grau de adiantamento. Além de lecionar para uma classe de alunos com adiantamentos diferentes (heterogênea, portanto), a professora do 1º ano masculino de 1931 enfrentava outro desafio: ensinar a uma turma com 58 estudantes – 15 da seção A, 22 da B e 21 da C (Fig.6).

Este número excedia a quantidade máxima de 45 alunos por turma, recomendada no artigo 4º do Regimento de 1914, constituindo-se num problema que colocava em risco a eficácia do ensino. Lembremos que, nesse período, só havia uma turma por série para cada seção (masculina/feminina) no G. E Lauro Müller. Por isso, no início do ano

letivo, além da matrícula dos novos alunos, as classes tinham de receber a demanda dos que haviam sido reprovados e precisavam repetir a série, fator que acarretava aumento no número de crianças na sala.

Ao compararmos a quantidade de matriculados no Grupo em 1913 (409) com a de 1937 (443), por exemplo, percebemos que não houve um aumento significativo de matrículas. Isso reforça nossa hipótese de que a elevação do número de alunos nas classes ocorria muito mais em função das reprovações do que de um maior oferecimento de vagas à população.

A solução encontrada para resolver o problema do excesso de alunos numa mesma sala aparece evidenciada no termo de 1937, com a criação das primeiras turmas mistas no Grupo (Fig. 7), destacada no termo de visita:

Figura 7 - Recorte do termo de visita de 1937

Do Livro de matrícula, consta o seguinte movimento:

matrícula: masc. 225; fem. 218; total 443.

A sua distribuição é a seguinte:

4º	an. masc.	45	fem.	48	93
3º	" "	45	"	40	85
2º	" "	53	"	41	94
1º	" "	47	"	50	97
3º	" mixto	9	"	21	30
1º	" "	26	"	18	44
Total		225		218	443

Fonte: Livro de Visita do Grupo Escolar Lauro Muller (1912-1950).

Ao analisar a figura 7, podemos perceber que a classe do 3º ano masculino já tinha matriculados 45 alunos; se a ela se acrescentassem os nove meninos matriculados na turma mista, a matrícula total excederia o máximo permitido. O mesmo aconteceria com a classe do 3º ano feminino, que já contava com 40 alunas matriculadas; se se acrescentassem as 21 meninas matriculadas na turma mista, a

quantidade de matrículas nessa classe também seria extrapolada. O problema era ainda maior nas classes do 1º ano feminino e masculino, que registravam 50 e 47 crianças matriculadas, respectivamente, desconsiderando-se a quantidade de matriculados na turma mista.

De acordo com o Regimento de 1914, o número mínimo de alunos por turma era de 16 crianças. A análise dos dados registrados na figura 7 nos permite dizer que haveria alunos suficientes para a formação de novas turmas masculinas e femininas. Por que, então, não formar novas classes separadas por sexo para receber os excedentes? Porque, neste caso, se exigiria a formação de quatro novas classes (1º e 3º ano masculino e 1º e 3º ano feminino), representando para o Estado custos indesejados, com a composição de novas salas e a contratação de mais quatro docentes. Com a formação de classes mistas, esse número foi reduzido para duas novas classes, tornando-se uma solução economicamente mais atraente, embora ferisse o artigo 3º do Regimento de 1914, que permitia a instalação de turmas mistas apenas para as classes de 1º e 2º ano.

A economia advinda da coeducação já vinha sendo ressaltada e defendida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. A esse respeito, afirmavam seus signatários:

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um outro sexo, outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação comum” ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, **torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação** (*apud* XAVIER, 2002, p. 96 – grifo nosso).

A formação de classes mistas já era uma prática em grupos escolares que se haviam deparado com a mesma problemática: a dificuldade de manter numa classe um número elevado de alunos e, em contrapartida, a inviabilidade financeira de formar novas turmas de mesma série e sexo com um número reduzido de crianças. Adequando-se gradativamente ao princípio da coeducação, defendido pelos “pioneiros da educação nova”, o G. E. Lauro Müller iniciava também

uma mudança na própria organização escolar por uma pressão de fundo econômico.

Ao escrever sobre essa questão nos grupos escolares mineiros, Faria Filho destacou que os imperativos escolares – como os de avaliação e seleção – acabavam, às vezes, “por produzir tensões entre as representações sociais, escolares ou não, e as práticas pedagógicas que lhe dão suporte” (FARIA FILHO, 2000, p. 157). A tensão entre as representações sociais, neste caso, se dava pelo contato direto entre meninos e meninas, até então evitado<sup>45</sup>. Já a tensão entre as representações pedagógicas fica evidente novamente pelo caráter heterogêneo dessas classes, sendo as professoras desafiadas a ensinar (e vigiar), ao mesmo tempo, meninos e meninas, com diferentes graus de adiantamento. Ou seja, apesar dos esforços realizados para produzir grupos homogêneos, esse objetivo continuava encontrando barreiras para ser alcançado.

## 1.2 A ORGANIZAÇÃO DE CLASSES SELETIVAS: UMA NOVA ESTRATÉGIA DE HOMOGENEIZAÇÃO?

O período que envolve as décadas de 1930 e 1940 foi de intensas modificações no sistema de ensino catarinense (e nacional). Atentar para as mudanças ocorridas na formação de professores no estado, especialmente entre 1935 e 1939, favorece a compreensão de uma nova estratégia de homogeneização utilizada na escola primária: a formação de classes seletivas.

No ano de 1935, por exemplo, uma nova reforma marcou o cenário educacional catarinense, ficando conhecida como “Reforma Trindade”, por se realizar sob a égide intelectual do professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, então diretor da Instrução Pública do Estado. Tal reforma, segundo Fiori (1991, p. 119), “foi fruto do contexto político e educacional gerado pela revolução de 1930, endossando nova política de assimilação cultural mediante a ação da escola”. Decretada pelo então interventor federal Aristiliano Ramos (Decreto n. 713, de 8 de janeiro de 1935), a reforma reverberou em mudanças na formação do professorado, transformando as Escolas Normais catarinenses em

---

<sup>45</sup> Basta lembrarmos que a preocupação em diferenciar os espaços a serem ocupados por meninos e meninas no interior do grupo já estava prevista desde a arquitetura do prédio, com a formação de alas separadas. A classe mista sinalizava o rompimento dessa segregação.

Institutos de Educação<sup>46</sup>. Segundo Ana Cláudia da Silva, Leziany Silveira Daniel e Maria das Dores Daros:

Uma das maiores preocupações no período [1930-1940] era subsidiar cientificamente a formação de professores a fim de que estes pudessem conhecer seus alunos na sua complexidade. Neste sentido, dariam base a esta compreensão ciências como a Biologia, a Psicologia, a Pedagogia e a Sociologia, que iriam ocupar um considerável número de aulas nestes cursos de formação [...] (SILVA; DANIEL; DAROS, 2005, p. 27).

A inclusão das chamadas “ciências fontes da educação”, nos currículos de formação de professores, apontava para uma preocupação com os conhecimentos ligados às diferenças individuais, especialmente na disciplina de psicologia. No programa da Escola Normal Superior Vocacional<sup>47</sup>, por exemplo, as diferenças individuais aparecem associadas, na disciplina de psicologia educacional, a aspectos como hereditariedade, meio, maturação e aprendizado. Já na disciplina de pedagogia localizamos o tema da *formação das classes* entre as matérias do programa<sup>48</sup>. Conforme destacou Maria das Dores Daros, porém:

---

<sup>46</sup> Em 1935, existiam, em Santa Catarina, duas Escolas Normais secundárias oficiais: uma, em Lages e outra, em Florianópolis, ambas transformadas em institutos de educação. Além dessas, havia no estado outras quatro particulares, equiparadas às oficiais: uma, em Florianópolis, anexa ao Colégio Coração de Jesus; outra, em Porto União, anexa ao Colégio Santos Anjos; a terceira em Caçador, anexa ao Colégio Aurora e a quarta, anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas. Sobre isso, ver: SILVA; DANIEL; DAROS, 2005.

<sup>47</sup> Conforme Silva, Daniel e Daros (2005), a reforma de 1935 substituiu a Escola Complementar pela Escola Normal Primária (com duração de três anos); além disso, previa para a formação docente a Escola Normal Secundária (três anos) e a Escola Normal Superior Vocacional (2 anos), concentrando-se nessa última etapa da formação docente as disciplinas de Psicologia, Pedagogia e Sociologia.

<sup>48</sup> Sobre programas de cursos de formação de professores catarinenses, neste período, ver dissertação de mestrado de Ana Cláudia da Silva, intitulada *As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940*, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2003.

A formação de professores pela modalidade implantada a partir de 1935 (Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacional) teve vida efêmera. Em 1938, considerando-se que as escolas normais primárias eram na prática cursos complementares aos grupos escolares e que não preenchiam a finalidade de formadoras de professores, denominaram-se novamente [...] as escolas normais primárias de escolas complementares (DAROS, 2005, p. 15).

Em 1939, o Decreto-Lei nº 306 reorganizou os institutos de educação. Instituíram-se um curso fundamental de cinco anos, de nível secundário e preparatório para o curso normal, e um curso normal de dois anos (DAROS, 2005). O programa das disciplinas de psicologia educacional e pedagogia, em 1939, do curso normal do Instituto de Educação de Florianópolis, merece aqui especial destaque: ele trazia para a formação de professores questões como a aplicação de testes psicológicos – individuais e coletivos – e a função dos exames, além de uma série de temáticas que apontavam para um novo olhar sobre a criança (Anexo 1, p. 223).

No mesmo ano, pelo Decreto nº 714, Nereu Ramos, interventor federal no estado de Santa Catarina, expede um novo regulamento para os grupos escolares<sup>49</sup>. Este novo documento, aliado às mudanças que vinham acompanhando o cenário educacional, resultou em transformações no interior do G. E. Lauro Müller<sup>50</sup>, entre elas, a classificação dos alunos em fracos, médios e fortes.

---

<sup>49</sup> Entre as mudanças deste regulamento, está a obrigatoriedade da frequência escolar que passa a ser dos 8 aos 14 anos, sendo vedada a matrícula às crianças menores de sete anos, exceto em curso pré-primário. Passa-se a admitir oficialmente a formação de classes mistas, sem a recomendação de que fossem apenas para as turmas de 1º e 2º ano. No que se refere ao número de crianças por turma, o regulamento trazia, nos seus artigos 14º e 16º, as informações de que as classes de 1º ano não poderiam ter matrícula inicial inferior a 30 alunos (dos quais, 15 pelo menos em idade obrigatória), nem poderia haver nessas classes mais de 40 crianças. Nos outros graus/séries admitia-se matrícula máxima de 45 alunos.

<sup>50</sup> A partir de 1940 não mais se encontram referências à separação das classes por sexo. Agora, meninas e meninos passam a estudar juntos, em sistema de coeducação, em todas as quatro séries do curso primário. Além disso, a escola recebe um número maior de alunos. Se até o final da década de 1930 tínhamos uma classe para cada série, no início do ano letivo de 1940 as matrículas aparecem

Tal classificação estava prevista no artigo 39º do regulamento, devendo ser feita com base em testes e provas mensais. O artigo seguinte informava os critérios para tal classificação: “Art. 40º - Consideram-se ‘fortes’ os alunos que obtiverem nota de 75 a 100; consideram-se ‘médios’ os que obtiverem nota de 50 a 70; e ‘fracos’ aqueles com nota inferior a 50” (SANTA CATARINA, 1939, p. 6). O documento não sugere, no entanto, a formação de classes separadas de acordo com o nível de aproveitamento dos estudantes, dando a entender que essa classificação poderia ser feita dentro de uma mesma turma. No caso do G. E. Lauro Müller, a instituição apropriou-se da recomendação exposta no regulamento, separando os alunos em classes específicas<sup>51</sup>.

O quadro de matrícula e frequência (Fig. 8), assinado pelo inspetor Adriano Mossimann<sup>52</sup> em agosto de 1942, permite visualizar a classificação das turmas (e, conseqüentemente, dos alunos).

A formação de classes seletivas não foi uma invenção deste grupo. Ela já havia sido recomendada por Lourenço Filho na obra *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da*

distribuídas da seguinte forma: três classes de 1º ano, quatro classes de 2º ano, quatro classes de 3º ano e duas classes de 4º ano, sendo as classes de mesma série diferenciadas pelas letras A, B, C ou D (1º ano A, 1º ano B, etc.). Para tanto, o prédio da escola precisou passar por reforma e ampliação, segundo relatórios do grupo datados da década de 40. O número de matriculados, que em 1937 era de 443, sobe para 530 em 1940. Contudo, como a quantidade de classes havia sido ampliada, o total de crianças por turma não ultrapassava a matrícula de 40 alunos para as turmas de 1º ano e de 45 para os anos seguintes (conforme previa o novo regulamento). Além disso, as classes de mesma série, antes separadas pelas letras A, B, C e D, passam a ser diferenciadas pelas letras V, X, Z ou T.

<sup>51</sup> Em 1941, encontra-se, pela primeira vez, a organização dos alunos deste grupo em classes seletivas, classificadas em F (para alunos considerados fortes), M (para os de conhecimento médio) e T (para chamados “tardos” ou fracos).

<sup>52</sup> Adriano Mossimann foi inspetor escolar no estado e tinha longa experiência no magistério catarinense. Em 1931, participou da IV Conferência Nacional de Educação, marcada pelo debate da modernidade pedagógica do período e pela necessidade de formar professores mais adequados às demandas sociais e aos novos métodos do ensino. Possivelmente, nesta ocasião, já se divulgava a formação de classes seletivas como estratégia homogeneizadora baseada nas diferenças individuais de rendimento. Segundo Ticiane Bombassaro e Vera Gaspar da Silva (2011, p. 409), “Mossimann voltou da Conferência pouco animado, mas com muitas informações acerca da ‘ciência nova’ e do que ela prometia. Estava claro, acima de tudo, o imperativo da mudança professada na reunião. Mesmo sem condições imediatas de fazê-lo, o inspetor declarava que era preciso inserir modelos pedagógicos mais modernos no estado, a fim de adequar as escolas catarinenses aos anseios nacionais”.

*leitura e da escrita*<sup>53</sup>, publicada pela primeira vez em 1933, mas produzida efetivamente em 1928, quando foi apresentada através de uma comunicação oficial para um público de educadores<sup>54</sup>. Em 1931, os testes já eram aplicados em grupos escolares de São Paulo e os resultados de sua aplicação aparecem destacados no 4º capítulo do referido livro.

Figura 8 – Recorte do termo de 1942 – Quadro de matrícula e frequência

Vai o quadro referente à		matrícula e à frequência	
1º ano	X (T)	34	36
1º ano	X (T)	35	31
1º ano	V (T)	38	28
1º ano	J (M)	40	33
1º ano	R (F)	34	24
2º ano	V (T)	41	30
2º ano	J (M)	41	33
2º ano	R (F)	43	38
3º ano	V (T)	36	31
3º ano	J (M)	34	25
3º ano	R (F)	32	29
4º ano	J (não selecionado)	34	33
4º ano	R ( " " )	41	34
Total (Curso elementar)		492	403

Fonte: Livro de Visita do Grupo Escolar Lauro Müller (1912-1950).

O paulista Manoel Bergström Lourenço Filho destacou-se como importante agente na constituição do campo educacional brasileiro aliado ao campo da psicologia. Foi bacharel em ciências jurídicas e

<sup>53</sup> Segundo pesquisa realizada por Ana Paola Sganderla (2007), no início do século XX, em Santa Catarina, os Testes ABC foram a única bibliografia comum às bibliotecas de duas importantes escolas de formação de professores: o Instituto de Educação de Florianópolis e o Colégio Coração de Jesus. Essa informação nos permite acreditar que esses testes eram usados também em outros grupos escolares da capital e, talvez, até mesmo em escolas isoladas.

<sup>54</sup> Esta informação consta na reapresentação da obra feita por Antonio Gomes Penna, professor emérito da Universidade do Brasil, por ocasião da 13ª edição do livro. Não é citado, contudo, o evento no qual os testes foram oficialmente apresentados ao público de educadores.

sociais, professor primário e professor de psicologia e pedagogia na Escola Normal de São Paulo. Entre os anos de 1922 e 1923, atuou como reformador da educação cearense, quando ocupou o cargo de diretor da Instrução Pública. No início dos anos 30, antes de assumir a direção do Instituto de Educação do Distrito Federal, ocupou a diretoria do Ensino de São Paulo, quando foi responsável, entre outras coisas, pela organização do Serviço de Inspeção Médico-Escolar e do Serviço de Psicologia Aplicada (VEIGA, 2007).

O prefácio, escrito por ele, presente na 11ª edição do livro, inicia-se com a seguinte pergunta: “A que se destinam os Testes ABC de que trata este livro”? A resposta é apresentada logo na sequência: “a verificar nas crianças que procuravam a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita”. Para Lourenço Filho, a causa das diferenças de ritmos de aprendizagem podia ser associada ao nível de maturidade da criança, possível de ser previamente identificado por meio da aplicação dos testes. Segundo ele:

Desde que obtido, nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto ao que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns de ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano letivo; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação, ou mesmo certo trabalho corretivo (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 15).

Pelo que podemos perceber de suas palavras, a classificação desses três grupos indicava o quanto se poderia “esperar” de cada criança, a partir dos resultados obtidos nos testes. Admitiam-se, dessa forma, ritmos e expectativas diferentes com relação à aprendizagem dos alunos, com base em características biológicas e psicológicas. O diagnóstico permitiria a previsão dos resultados do trabalho escolar nas classes do 1º ano, favorecendo o agrupamento dos alunos conforme nível de maturidade verificado, o que possibilitaria “nas escolas isoladas a organização de seções [possivelmente as seções A, B e C]; e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, **praticamente homogêneas**” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 15 – grifo nosso).

Novamente a formação de classes homogêneas aparece associada a um maior rendimento do trabalho educativo: “*Melhor e mais rápido*, é uma lei de nosso tempo, em que a máquina aproxima as distâncias, centuplica a produção e faz viver intensamente”, dizia Lourenço Filho (2008, p. 21 – grifo do original). Mas agora o critério para o agrupamento dos alunos deveria pautar-se na *psicologia das diferenças individuais* que, “aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração” (PATTO, 1996, p. 54).

Maria Helena Souza Patto destaca que a teoria escolanovista – que constituiu uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar – teve, em suas origens, a ideia de não localizar as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino, em contraposição aos pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional. Segundo a autora:

A psicologia que se fazia desde o século XVII até pouco depois da metade do século seguinte não dava mostras de preocupação com as diferenças individuais, detendo-se no estudo do indivíduo somente enquanto meio para estudar os princípios gerais através dos quais os processos mentais complexos se constituíam a partir de processos sensoriais simples. [...] Porém, aos registrar que “os indivíduos diferem e sua educação deveria ser adaptada a estas diferenças”, os precursores da pedagogia nova renunciavam a direção que o tratamento do tema das diferenças iria tomar no decorrer do século XIX [...] (PATTO, 1996, p.61).

No século XX a visão das diferenças individuais como principal causa das diferenças de rendimento escolar acabou sobrepondo-se, para alguns educadores, à ideia da dimensão pedagógica como aspecto central do fracasso escolar, sem, contudo, fazê-la desaparecer. “Na verdade, criou-se o espaço para a constituição de um discurso híbrido”, dizia Patto (Idem).

Na opinião de Lourenço Filho, as diferenças de rendimento no aprendizado da leitura e da escrita estavam mais vinculadas às diferenças de níveis de maturidade, medidas por meio dos testes ABC,

do que ao esforço do professor e/ou ao uso de determinados procedimentos didáticos:

Os mestres brasileiros têm procurado uma panaceia, desejosos de ensinar a ler e a escrever a todos, rápida e facilmente; e, nesse esforço, têm formado partidos, em que o lado sentimental e, muitas vezes, o comercial, da venda de determinado tipo de cartilha, não tem sido o menos importante. É humano. Mas não interessa à técnica escolar. Pode-se ensinar a ler, e a ler bem, metodicamente, levando a criança à finalidade exata e perfeita do aprendizado, sem prejuízo algum de seu desenvolvimento, por mil e um modos. [...] Nesse debate de processos, a criança tem ficado esquecida (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 21).

Voltar os olhos para as crianças, para suas diferenças, este era o apelo. Como justificar, por exemplo, uma professora que num determinado ano tivesse obtido total êxito numa classe de alfabetização e no ano seguinte, recebendo outro público de analfabetos e utilizando-se do mesmo material didático, não alcançasse igual resultado? Para explicar o fenômeno, Lourenço utilizava uma metáfora fabril, própria de seu tempo:

A aparelhagem é a mesma e funcionava perfeitamente, a tempo e a hora. Mas *a matéria-prima era outra*. As máquinas, preparadas para tecer seda, não o farão proveitosamente se as provermos com lã. E se, de mistura, lhes dermos, como ténues fios de seda, pedaços de barbante e grosseiras felpas de coco, os teares se emperrarão a meio caminho, não chegando a dar nenhum produto aceitável. A nova maneira de propor a questão se resume simplesmente nisto: *estudemos a matéria-prima, antes do ajustamento das máquinas que a devam trabalhar*. É um postulado da escola nova, que diz respeito à organização racional das classes e das escolas (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 22 – grifo do original).

O que se vê, portanto, é a defesa de que, ao organizar o alunado em classes selecionadas de acordo com o nível de maturidade para a aprendizagem, se extrairia o melhor produto de cada uma, de acordo com as potencialidades e os limites dos alunos que as compusessem. Ou, em outras palavras, não se poderia esperar de “grosseiras felpas de coco” o mesmo produto feito com “tênuos fios de seda”. Juntar numa mesma classe “maturos e imaturos” seria pôr em risco toda a “produção”.

Em síntese, os testes ABC permitiriam, por um lado, a verificação da capacidade da criança de aprender a ler e escrever e, de outro, a organização de classes seletivas, para desigual velocidade no ensino, visando a maior economia de tempo, dinheiro e energia dos mestres e, conseqüentemente, a aumento da produção.

No total eram oito testes<sup>55</sup>, que poderiam ser avaliados em 0, 1, 2 ou 3 pontos<sup>56</sup>, de acordo com o desempenho da criança. A soma dos pontos alcançados ofereceria uma notação máxima de 24 e mínima de 0, indicando o *nível de maturidade* (NM) para a leitura e a escrita. E, “para efeitos práticos”, seriam considerados grau **fraco** os que atingissem menos de 11 pontos; **médio**, de 12 a 16 pontos; e **forte**, de 17 para cima<sup>57</sup>. Com base nesses resultados, a escola organizaria as classes.

Voltemos a analisar o caso do G. E. Lauro Muller. Apesar de as classes seletivas indicadas por Lourenço Filho se destinarem aos alunos

---

<sup>55</sup> O conjunto dos testes ABC procuram atender aos seguintes pontos de análise: coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de figuras; memorização visual; coordenação auditiva motora; capacidade de pronúncia; resistência à ecolalia; memorização auditiva; índice de fatigabilidade; índice de atenção dirigida; vocabulário e compreensão em geral (SGANDERLA, 2007, p. 88).

<sup>56</sup> Também encontramos a notação das provas separadas por graus - superior, médio, inferior e nulo - equivalentes aos números 3, 2, 1 e 0, respectivamente.

<sup>57</sup> Ao propor a organização da escola primária em classes seletivas, Lourenço Filho se revelava conhecedor de estratégias de homogeneização que já vinham sendo defendidas em países norte-americanos: “A criação de classes homogêneas teria surgido, de acordo com Lúcia Pinheiro, em 1886, quando Shearer, superintendente de educação em Elisabeth (New Jersey), dividiu os alunos de um grau em três ou quatro grupos. [...] Na idéia do agrupamento homogêneo, os alunos progrediam segundo suas capacidades, podendo haver reclassificação a qualquer tempo, e aos bem-dotados se permitia a realização do mesmo curso com economia de tempo. A partir daí surgiu o ‘Plano Santa Bárbara’. Em New York, Chicago e Baltimore, nas escolas maiores, era feita a divisão dos alunos por classes fracas, médias e fortes. Em Detroit, classificavam-se os alunos com auxílio de testes de inteligência em grupos superiores, médios e fracos [...]” (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 10).

do 1º ano, vemos (Quadros 1 e 2, p. 73, 74) que os segundos e terceiros anos do grupo também eram classificados em fortes, médios e tardos. Os quartos anos aparecem como “não selecionados”, o que não significa que os estudantes não fossem classificados, pois documentos do grupo mostram que essa classificação se dava dentro de uma mesma classe.

Para organizar as classes seletivas, a direção da escola, juntamente com as professoras, realizava uma seleção prévia do alunado logo no início das aulas. No caso do primeiro ano, nossa hipótese é que a seleção fosse feita por meio da aplicação dos testes ABC desde a década de 40. Isto porque, apesar de encontrarmos referência direta ao uso deles apenas em 1950, a instituição era ressaltada pelos inspetores como modelar na utilização de modernas técnicas de ensino. Já a classificação das outras séries deveria seguir o critério apresentado no Regulamento de 1939, de considerar fortes os que atingissem nas provas mensais nota de 75 a 100, médios os que obtivessem de 50 a 70 e fracos os de nota inferior a 50.

A figura 8 (cf. p. 67) retrata o que vai se repetir ao longo de pelo menos duas décadas no G. E. Lauro Müller: várias turmas de 1º ano e poucas de 4º ano. A seleção escolar era tamanha, que, apesar do grande número de crianças matriculadas nas primeiras séries do curso, poucas chegavam até o final<sup>58</sup>. Isto fica mais claro ao se analisar o número de turmas apresentado na mesma figura, referente ao quadro de matrícula e frequência de 1942: para o 1º ano – 5 classes; para o 2º e o 3º ano – 3 classes; e para o 4º ano – apenas 2 classes. São, portanto, 184 crianças matriculadas no 1º ano e apenas 78 no 4º ano.

Este quadro de reprovações constituía um problema enfrentado nacionalmente. Segundo Maria Helena Souza Patto (1996, p. 1), “estatísticas publicadas na década de trinta já revelavam não só os altos índices de evasão e reprovação mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro”. No G. E. Lauro Müller, esta problemática se intensificou na década de 1940. É certo que já havia uma quantidade considerável de reprovações no 1º ano em anos anteriores, porém, como

---

<sup>58</sup> É possível que a diminuição do número de crianças no quarto ano do curso primário também se desse pelo fato de alguns filhos de famílias economicamente desfavorecidas necessitarem trabalhar desde muito cedo para auxiliar na economia doméstica, conforme escreveu em livro memorialístico uma ex-professora do Grupo: “[após terminar as aulas no terceiro ano] alguns [alunos] saíram da Escola, pois tinham que trabalhar” (LINS, 2002, p. 35). Nossa hipótese, porém, é que a principal causa da disparidade entre número de turmas de 1º e 4º ano se justificava pelos processos de seleção no interior da escola.

até meados da década de 1930 só havia uma turma para cada série, a diferença entre matriculados no 1º e no 4º ano não era tão significativa. Com o aumento do número de turmas no estabelecimento e a classificação em fortes, médias e fracas, a distância entre o primeiro e o último ano do curso se torna mais evidente. Ou seja, se até o final da década de 1930 a seletividade se dava especialmente no ingresso dos alunos no grupo – já que a instituição só contava com uma turma por série e não podia receber mais crianças do que comportavam as salas -, na década de 1940 a seletividade se intensifica no interior dele.

Como era de se imaginar, o número de reprovações era maior nas classes fracas, verificável nos quadros 1 e 2, elaborados com base em informações contidas nos relatórios do grupo de 1946 e 1947. Além de representar certo fracasso da escola, o alto índice de reprovação significava um problema de fundo econômico. Olhemos, por exemplo, a relação entre matriculados e aprovados no quadro 1. Dos 545 alunos que chegaram ao fim do ano, apenas 381 foram promovidos, ou seja, o Estado teria que arcar novamente com o custo de 164 estudantes.

Quadro 1 – Relação de matrícula final e promoções de 1946

N. de ordem	Ano/série	Turma	Matrícula	Promoção	Porcentagem de promoção
1	1º ano T	Média	30	23	77%
2	1º ano U	Forte	37	29	78%
3	1º ano S	Tarda	25	6	24%
4	1º ano V	Tarda	28	2	7%
5	1º ano S	Forte	32	30	94%
6	1º ano Z	Tarda	29	19	66%
7	2º ano T	Tarda	32	17	53%
8	2º ano U	Tarda	33	12	36%
9	2º ano V	Média	36	33	92%
10	2º ano X	Tarda	23	10	43%
11	2º ano Z	Forte	38	37	97%
12	3º ano X	Tarda	28	13	46%
13	3º ano V	Tarda	28	19	68%
14	3º ano Z	Média	33	27	82%
15	3º ano T	Forte	36	35	97%
16	4º ano X	Não selecionada	33	28	85%
17	4º ano Z	Não selecionada	44	41	93%

Fonte: Elaboração da autora com base no Relatório do G. E. Lauro Müller de 1946.

Quadro 2 – Relação de matrícula final e promoções de 1947

N. de ordem	Ano/série	Turma	Matrícula	Promoção	Porcentagem de promoção
1	1º ano T	Tarda	36	23	77%
2	1º ano U	Tarda	39	17	44%
3	1º ano S	Tarda	30	21	70%
4	1º ano V	Tarda	36	18	50%
5	1º ano X	Média	36	33	92%
6	1º ano Z	Forte	38	34	89%
7	2º ano T	Tarda	30	15	50%
8	2º ano U	Tarda	34	25	74%
9	2º ano V	Tarda	35	23	66%
10	2º ano X	Tarda	27	21	78%
11	2º ano Z	Forte	31	31	100%
12	3º ano X	Média	39	29	74%
13	3º ano V	Tarda	38	30	79%
14	3º ano Z	Forte	43	41	95%
15	4º ano Y	Tarda	29	25	86%
16	4º ano X	Média	31	29	94%
17	4º ano Z	Forte	40	40	100%

Fonte: Elaboração da autora com base no Relatório do G. E. Lauro Müller de 1947

No quadro 2, vemos que a situação não era muito diferente: dos 592 matriculados, 455 haviam sido promovidos. Ou seja, 137 teriam de repetir o ano, admitindo-se a hipótese de que alguns desses já tivessem sido reprovados mais de uma vez. Nas turmas de 1º ano tardo a situação era ainda mais preocupante. Se considerarmos as informações do quadro 1, veremos que das 82 crianças matriculadas apenas 27 haviam conseguido promoção para o 2º ano.

Para homogeneizar ainda mais as turmas, os alunos novatos eram separados dos repetentes. No termo escrito pelo inspetor José Figueiró de Siqueira, em outubro de 1946, percebemos claramente esta divisão:

Figura 9 – Recorte do termo de 1946 – Distribuição das classes

C l a s s e s		
1º ano	S	(F. - novos)
1º ano	U	(M. - novos)
1º ano	T	(M. - repte)
1º ano	V	(T. - novos)
1º ano	X	(T. - novos)
1º ano	Z	(T. - repte)
2º ano	Z	(F. - novos)
2º ano	V	(M. )
2º ano	T	(T. - repte)
2º ano	U	(T; - novos)
2º ano	X	(T. - novos)
3º ano	Z	(F. - novos )
3º ano	X	(M. - novos)
3º ano	U	(T. - repte)
3º ano	V	(T. - novos)
4º ano	X	(n. selec. )
4º ano	Z	(n. selec. )

Fonte: Livro de Visita do Grupo Escolar Lauro Müller (1912-1950).

Conforme já mencionado, a distribuição dos alunos entre as classes não era fixa. Ao longo do ano, os estudantes poderiam ser redistribuídos entre turmas de mesma série, mas de nível de adiantamento diferente, conforme registrado pelo inspetor em 1943: “Autorizo a sra. Diretora a corrigir a seleção dos alunos do 1º ano, a qual não é perfeita por motivos que conhecemos<sup>59</sup>. Transfira os alunos mal classificados, homogeneizando os primeiros anos, sem mandar alunos de um turno para outro” (GRUPO..., 1912-1950, p. 32). Já o termo apresentado pelo inspetor Américo Vespucio Prates, em 1947, mostra que não apenas os alunos poderiam ser reclassificados individualmente, como toda a turma de uma única vez. Após examinar o

<sup>59</sup> O inspetor não apresenta os motivos pelos quais a seleção não é considerada perfeita.

1º ano S, uma classe de alunos repetentes considerados fracos, o inspetor registrou sua impressão:

Leitura: bôa, pleno conhecimento das sílabas e palavras por quasi todos os alunos; aritmética, ótimo aproveitamento pela maioria da classe; linguagem escrita, cadernos apresentados com muito gôsto e revelando bom resultado; em conhecimentos gerais, respostas contínuas e certas. NOTA: Essa classe, pelo aproveitamento, deve ser considerada média (GRUPO..., 1912-1950, p. 67).

Classificar as turmas parecia fazer sentido também pelo quanto se podia esperar de cada uma, já que, segundo palavras do inspetor, “os conhecimentos são revelados à altura da classificação dos alunos, isto é, mais e menos fracos” (Idem). Nas impressões do inspetor de 1951, vemos o seguinte registro: “Há primeiros anos, formados por alunos tardos ou imaturos dos quais **não se pode esperar promoção** apesar de serem, digo, estarem sob os cuidados da competente direção e professoras abnegadas e escolhidas para tal fim” (GRUPO..., 1951-1961, p. 27 – grifo nosso).

Com a formação de classes seletivas, não só as expectativas de rendimento dos alunos deveriam ser diferentes; o trabalho das professoras também precisava ser “medido” de acordo com a turma para a qual fossem “escolhidas” para lecionar. Nesse sentido, Lourenço Filho afirmava que a formação de classes seletivas apresentava uma vantagem moral em relação às professoras, pois, uma vez que a capacidade de aprender dos alunos estivesse apreciada, a administração escolar (diretores, inspetores e demais autoridades do ensino) poderia “avaliar com justeza” os esforços das docentes:

Por coincidência possível, numa escola, com várias classes de 1º ano, recebe um professor grande percentagem de crianças *maduras* para a aprendizagem, e outro uma classe de alunos *imaturos*, desde que não se tenha feito qualquer trabalho de verificação preliminar. Esses mestres, perante a administração, serão julgados no rendimento de seu trabalho pelo mesmo estalão: o da *percentagem de promoção da classe*. Nada

menos justo (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 83 – grifos do original).

Para Lourenço Filho, exigir de professoras de turmas fracas o mesmo percentual de aprovação de professoras de turmas médias ou fortes seria, portanto, uma grande injustiça com as primeiras. Pelo desafio que lhes era proposto, essas deveriam ser mais “valorizadas”, pois, se conseguissem aprovar alunos fracos (ou imaturos), esse resultado seria associado diretamente aos seus esforços.

As mensagens dos inspetores às docentes dessas classes diversas vezes apresentavam um tom encorajador, como vemos no registro feito à professora do 1º ano T: “Sua classe é realmente heterogênea e fraca. Tanto mais digno de registro é seu otimismo e estou certo que ele, aliado ao inegável esforço, fará o milagre de promover a maioria dos alunos em novembro. Coragem, pois!” (GRUPO..., 1912-1950, p. 33).

Em livro memorialístico escrito por Isabel da Silva Lins, que lecionou no G. E. Lauro Müller na década de 1950, a professora registrou:

A reprovação havia retido um grande número de alunos que já deveria estar cursando ou terminando o curso ginásial. [...] Vendo meu interesse pelo ensino, dona Glória [diretora do Grupo] resolveu me oferecer um prêmio. Juntou numa só turma os alunos repetentes da terceira série. Eram 34 alunos de doze a quatorze anos de idade. – Coragem, colega, tens o que de pior existe nesta Escola! – disse-me uma colega ao olhar minha lista. Respondi: - Seja o que Deus quiser! [...] No final do ano, nossa turma foi feliz: todos foram aprovados. Esforçaram-se e conseguiram. [...] No ano seguinte ganhei uma turma bem mais “leve”, mas nunca deixei de me lembrar da grande lição e da confiança em mim depositada pela diretora e amiga. Valeu, dona Maria da Glória! (LINS, 2002, p. 33-36).

O registro do inspetor, aliado ao depoimento da ex-professora do grupo, nos leva a identificar que “o milagre” de promover os alunos das classes fracas e/ou de repetentes aparece relacionado ao perfil das docentes. Para que uma turma fraca fosse “feliz” no final do ano, a

professora deveria ser otimista, esforçada, abnegada, interessada pelo ensino, corajosa e digna de confiança. É o que se pode dizer a professora Isabel, ao receber da diretora uma turma de repetentes como um verdadeiro prêmio/desafio. Ainda assim, caso não conseguissem realizar o “milagre da aprovação”, não deveriam ser penalizadas por isso, já que tinham sob seus cuidados alunos “realmente fracos”. O discurso de que as percentagens de promoções estariam mais associadas ao nível de maturidade dos escolares do que à competência das professoras aparece reiterado no termo de 1954, escrito pelo inspetor Manoel F. Coelho:

Há sete 1<sup>os</sup> anos. Neles há classes formadas por alunos imaturos que não alcançarão promoção, apesar do grande esforço que fazem a Diretora e as Professôras. Esta anomalia venho observando em todos os grupos da minha circunscrição. Urge criação do curso pré-primário para remover as causas que tanto vêm prejudicando ao ensino e ao Estado. Há o máximo de 78cordo78se, mas, não se pode tentar o impossível. “Ad impossibilia 78cor tenetur!” (GRUPO, 1951-1961, p. 15).

A prática de seleção e reclassificação dos alunos por vezes gerava tensões no interior da escola. Ao escrever sobre sua experiência profissional no grupo, na década de 1950, d. Isabel destaca que, “para avaliar a aprendizagem, a diretora elaborava testes todos os meses e os distribuía pelas turmas, que eram classificadas em fortes, médias e fracas” (LINS, 2002, p. 32). De acordo com seu depoimento, o conteúdo dos testes era igual para todos os alunos da mesma série, independente da classificação da turma:

Mostrei para a diretora que era uma maneira irreal de avaliar, visto o ritmo do andamento dos programas ter que ser diferente. A dosagem varia conforme o rendimento do aluno. Se havia a preocupação em colocá-los em diferentes turmas, conforme o grau de aprendizagem, é claro que isso deveria ser levado em consideração na hora de avaliar. Pensando bem, podemos criar sérios problemas para o aluno, inclusive o da reprovação injusta. Quantos erros nós, professores, cometemos quando não acordamos a tempo! (Idem).

No caso relatado, há uma divergência de opinião entre a professora e a diretora quanto à aplicação dos testes mensais, que poderiam reclassificar os estudantes: a diretora acreditava<sup>60</sup> que o mesmo teste deveria ser aplicado a todos os alunos de igual série, independente da classe em que estivessem selecionados; já a professora fazia uma crítica a essa prática, defendendo a ideia de que os testes deveriam ser elaborados de acordo com o ritmo do andamento dos programas. O receio da professora Isabel parece repousar no sentimento de que tal forma de avaliar desconsideraria os diferentes graus de aprendizagem, podendo levar os alunos a uma reprovação injusta.

A tensão, em virtude das classificações também ocorreria entre escola e família, já que nem todos os familiares concordavam com a seleção. No relatório de 1951, encontramos anexado o seguinte aviso aos pais:

Srs Pais

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<sup>61</sup>. **É um erro 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, ele deve ser colocado numa classe de crianças que aprendem devagar. A professora repetirá a aula muitas vezes, e ele, se for esforçado, acabará aprendendo. **Não é direito, também, colocar nessa classe de vagarosos um**

---

<sup>60</sup> Talvez a diretora aplicasse o mesmo teste às diferentes turmas seguindo orientações dos próprios inspetores. No termo de 1953 encontramos o seguinte relato do inspetor Manoel F. Coelho: “Por duas vezes reuni tôda a docência expondo-lhes, longamente, métodos de ensino, **organização e julgamento de provas**, dando-lhes, também, diversos modelos de provas objetivas e subjetivas e testes” (GRUPO, 1951-1961, p. 10 – grifo nosso).

<sup>61</sup> Vemos que a diretora evita falar em alunos fortes, médios ou fracos, preferindo classificá-los pelo ritmo de aprendizagem em: “os que aprendem devagar”, “os que aprendem mais ligeiro” e os que “aprendem depressa”. Talvez a escolha desses termos não tenha sido aleatória, já que o Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina, decreto n. 3.735, de 1946, indicava que classificação dos alunos em fortes, médios e fracos era para uso exclusivo da direção e da docência, dando a entender que a classificação não deveria ser divulgada aos alunos e familiares.

**aluno forte.** Êle aprenderia tudo primeiro que os outros; depois, começaria a brincar na sala de aula, perturbando o ensino. É um grande favor, portanto, os srs pais compreenderem a necessidade de seus filhos poderem acompanhar o ensino sem dificuldade, e, nessas circunstâncias, não pedirem que os coloquem neste ou naquele turno; isto é, de manhã ou de tarde. Quando é possível, não nos custa atender a qualquer pedido, contanto que haja uma classe bem de 80 cordo com o nível intelectual da criança. Comunicamos ainda que, durante esses primeiros dias de aula, os alunos precisam, de quando em quando, mudar de turno, devido à seleção. [...] Florianópolis, fevereiro de 1951 (GRUPO..., 1951, p. 32 – grifo nosso).

Colocar crianças de diferentes ritmos de aprendizagem numa mesma sala é novamente apresentado como um problema, sob a justificativa de que tal agrupamento prejudicaria tanto os mais “ativos” quanto os “vagarosos”. Os primeiros seriam prejudicados por ter que esperar pelos segundos, já que as professoras teriam de atrasar o andamento da aula à espera deles; os que “aprendiam devagar”, por sua vez, seriam prejudicados ao estudar com os mais “fortes”, pois estes, ao terminarem rapidamente as atividades, perturbariam a aula, atrapalhando-lhes o aprendizado.

Dependendo da turma em que fossem (re)classificados, os estudantes poderiam ser encaminhados para o turno matutino ou vespertino, afetando a dinâmica familiar. Para convencer os pais a deixar os filhos nas turmas indicadas pela escola, a diretora afirmava que a seleção era feita com vistas a “ajudar a criança a vencer melhor suas dificuldades”, de acordo com o nível intelectual apresentado nos testes. A escola se pautava, assim, por uma justificativa cientificamente reconhecida, admitida como legítima no cenário educacional do período.

Além das provas mensais que a escola aplicava a todas as séries para classificação dos alunos em fortes, médios e fracos, ainda fazia uso, na década de 1950, dos testes ABC para selecionar os alunos do 1º ano. No relatório das atividades desenvolvidas no grupo, a diretora registrou o resultado dos testes:

Seleção na 1ª série. Neste ano, os alunos da primeira série foram submetidos aos testes A B C, de Lourenço Filho. Resultados: De 9 alunos classificados em fortes, 1 não comprovou o teste. De 72 classificados em médios, 57 comprovaram o teste; 15 não corresponderam à seleção. De 107 julgados fracos e até nulos, 55 alcançaram o nível médio, no desenrolar do ensino; 52 comprovaram o teste (GRUPO..., 1950, p. 9 e 10).

O movimento do grupo de 1950 nos permite identificar que dos 188 alunos do 1º ano que chegaram ao final do ano letivo, 115 foram promovidos e 73 reprovados. Se somarmos o aluno dito forte que “não comprovou o teste”, com os médios que “não corresponderam à seleção” e os fracos que “comprovaram o teste”, temos um total de 68 crianças. Isso nos leva a crer que essas devem ter sido as reprovadas. A diferença de cinco crianças possivelmente corresponda às que não haviam comparecido ao exame final.

Os classificados como médios podiam ser direcionados para turmas de alunos fracos, caso não houvesse número suficiente para a composição de classes exclusivas. Ainda assim, sempre que possível, as turmas eram organizadas seguindo o critério da seleção.

### **1.2.1 Explicações para o atraso das classes fracas**

Como buscamos mostrar, o número de reprovações era sempre maior entre os alunos classificados como fracos ou tardos. Mas que fatores aparecem associados ao atraso desses estudantes em relação aos outros? O primeiro deles, como já se afirmou, era a *falta de maturidade* verificada, no caso dos alunos do 1º ano, por meio dos testes ABC. Também identificamos discursos que apontavam a causa do atraso associada a fatores como *idade cronológica*, *idade mental*, *nível de inteligência* e/ou questões de ordem *socioeconômica*.

Iniciemos pela idade cronológica, muitas vezes relacionada à inteligência ou à capacidade de aprender. Daí a justificativa para fixar uma idade mínima para a matrícula das crianças no 1º ano do curso primário, em geral, aos sete anos. O próprio Lourenço Filho trazia para a discussão sobre a maturidade a relação desta com a idade cronológica, relativizando pesquisas que procuravam estabelecer a faixa etária na qual a maioria das crianças se adaptava ao trabalho escolar,

classificando aquelas que estavam fora da média como *anormais de escola* ou *retardadas*<sup>62</sup>.

Mesmo considerando que com sete anos a maioria das crianças já apresentava desenvolvimento favorável ao aprendizado, Lourenço Filho destacava que a idade cronológica não determinava o sucesso do aprendizado, já que as crianças possuíam variações de maturidade, nem sempre associadas ao tempo de vida. Por isso, ele criticava a escola por não aceitar crianças menores de sete anos, “embora perfeitamente desenvolvidas para a aprendizagem inicial” e, em contrapartida, abrir lugar às que não apresentavam maturidade suficiente, “pela simples razão de terem elas atingido a idade cronológica”.

Para Maria da Glória Mattos, diretora do G. E. Lauro Müller por quase duas décadas, havia uma relação entre idade cronológica e capacidade intelectual dos estudantes e, por isso, defendia que a idade obrigatória para a matrícula na 1ª série deveria ser de oito anos. Mas também acreditava que crianças mais novas poderiam ser matriculadas, desde que comprovada sua capacidade intelectual por meio de testes. Ao registrar os trabalhos do grupo no relatório de 1950, enviado ao Departamento de Educação, a diretora escreveu:

Há três anos atrás, quando a idade escolar obrigatória era de 8 anos, pouca dificuldade encontrávamos. Matriculávamos todos os alunos

---

<sup>62</sup> Segundo Lourenço Filho, convencionou-se classificar como retardadas as crianças que apresentassem uma idade escolar atrasada de dois anos em relação à idade cronológica ou real de sete anos. Estas estariam, portanto, fora da normalidade. Maria Helena Souza Patto destacou que os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. Escrevia a autora: “O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam desta época as rígidas classificações dos ‘anormais’ e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas da aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os ‘duros de cabeça’ ou idiotas, anteriormente confundidos como loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma *anormalidade orgânica*” (PATTO, 1996, p. 41 – grifos do original). O estudo sobre a classificação dos anormais fez parte do programa do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, programa de 1939 (Anexo 1, p. 223).

de 8 anos, e aceitávamos, até, alunos com 7 anos incompletos, depois de provada, por meio de teste, a capacidade intelectual da criança. Cursaram a primeira série e as demais conquistando notas excelentes. A idade escolar obrigatória deveria ser de 8 anos, podendo, a direção, matricular todos os menores que julgasse capazes, pela seleção. Uma criança de 7 anos, com pouco recurso intelectual, se chegar a alfabetizar-se, repetirá, infalivelmente, o 2º ano (GRUPO..., 1950, p. 8 e 9).

Desde o Regulamento para os Grupos Escolares de 1939, a obrigatoriedade da frequência escolar era dos 8 aos 14 anos, sendo vedada a matrícula às crianças menores de sete anos, exceto em curso pré-primário. Mas, como lemos na citação acima, a direção da escola podia matricular crianças com sete anos incompletos, depois de testada a capacidade intelectual<sup>63</sup>. Com o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário de 1946 (Decreto nº 3.735), o curso primário passa a ser destinado às crianças de 7 a 14 anos, sendo obrigatória a matrícula aos sete anos de idade, ainda que o resultado dos testes aferisse a “baixa capacidade intelectual” desses alunos. A diretora critica o novo regulamento alegando que uma criança com essa idade, se contasse com “pouco recurso intelectual”, ainda que conseguisse se alfabetizar, encontraria dificuldades para ser aprovada no 2º ano. A crítica é reiterada no relatório do ano seguinte:

A infância definha: a de hoje, mais que a de ontem. À falta de vigor físico, sobrevém a desatenção e, por isso mesmo, a dificuldade de retenção. Daí, a luta que os professores travam, na segunda série primária, pretendendo que crianças de 8 anos retenham um programa apenas ao alcance de crianças de 9 anos, intelectualmente normais. E a luta se enceta. Na divisão por nove, oito, sete, seis, ela chega ao auge... “E então, *cincoenta* e oito por seis, quanto cabe?”. O inocente apela à sua memória, mas ela o trai; nada lhe responde; nada reteve. Passará para a 3ª série? (GRUPO..., 1951, p. 8 e 9 – grifo do original).

---

<sup>63</sup> Não encontramos registros do uso de outros testes, além dos testes ABC. No entanto, é possível que a escola fizesse uso de outros instrumentos de verificação da capacidade intelectual ou nível de inteligência.

Agora vemos exemplificada uma dificuldade na área matemática e não mais na de leitura e escrita, dando a entender que, mesmo que estivesse madura para se alfabetizar, uma criança com idade abaixo de nove anos ainda não poderia ser considerada “intelectualmente normal” para o aprendizado de certas operações matemáticas. Neste caso, o aluno seria vítima de sua própria memória, que o trairia por não poder reter o conteúdo ensinado, levando o “inocente” a uma provável reprovação.

Um novo elemento é adicionado ao discurso da diretora como causa da dificuldade de aprendizagem dos alunos: a falta de vigor físico, já apontada pelo discurso médico-higienista como um problema para os escolares. Além da idade cronológica inferior à defendida pela diretora, a falta de vigor físico poderia estar relacionada à condição financeira da criança, mais especificamente a situações de subnutrição. Segundo relato da ex-docente do grupo, professora Isabel da Silva Lins, na década de 50 “os alunos formavam uma população bastante heterogênea em todos os aspectos. Havia crianças que vinham de bom meio social e cultural e outras da periferia, algumas apresentando dificuldades e carências” (LINS, 2008, p. 31).

O problema de ordem socioeconômica e sua relação com o atraso dos alunos já havia sido apontado pelo inspetor Adriano Mossimann em 1943, ao escrever sua impressão sobre a classe do 1º ano X. Assim registrou o inspetor à professora Lindomar Martinelli: “Sua classe é realmente fraca, constituída como é, na sua maioria de alunos **mal nutridos e paupérrimos**. Isso explica o atraso deles. Tanto maior será o seu mérito se conseguir alfabetizá-los” (GRUPO..., 1912-1950, p.29b – grifo nosso). As palavras do inspetor indicavam que a justificativa pelo atraso das turmas tardas não estava apenas em questões cognitivas ou intelectuais, mas em fatores como a falta de alimentação adequada, considerada empecilho à aprendizagem.

A noção de idade mental também aparece nos discursos como possibilidade de explicação das diferenças de rendimento. A ideia de que a idade mental nem sempre era compatível com a idade cronológica já vinha sendo divulgada por pesquisadores como Alfred Binet e Theodore Simon, referências em estudos da psicologia experimental. Binet e Simon se dedicaram a estudar o pensamento e a inteligência, criando, em 1905, a “escala métrica da inteligência”, amplamente

divulgada no cenário educacional<sup>64</sup>. Além desses, Lewis M. Terman também se dedicou, algum tempo depois, à criação de testes para aferição da idade mental que, ao ser dividida pela idade real ou cronológica, ambas expressas em meses, apontava para o chamado quociente de inteligência (QI) (LOURENÇO FILHO, 2008).

No relatório do grupo de 1950, a diretora correlaciona esses três aspectos – idade mental, idade cronológica e situação socioeconômica –, e com isso explica as diferenças de rendimento:

Dificuldades encontradas, relativamente à matrícula de crianças em idade mental não compatível com a idade cronológica, na primeira série: Habitam os morros, crianças franzinas, raquíticas que tiveram, não só, um desenvolvimento físico retardado, como também, e sobre tudo, o desenvolvimento mental. São crianças demasiadamente infantis para a sua idade. Elas não podem ficar muito tempo numa sala de aula. Cansar-se-iam, até, se passassem as quatro horas de trabalho diário, dentro de um outro aposento, rodeadas de brinquedos. Não é, pois, de se estranhar que êsses elementos venham perturbar o andamento dos trabalhos escolares, para os quais falta-lhes aptidão mental, compreensão e força de vontade. Entretanto, as mães, que não compreendem a deficiência mental dos filhos, querem à viva força, que essas crianças sejam matriculadas. Ora, os Estabelecimentos de Ensino não dispõem de professor nem de aparelhamento próprio para tal gênero de trabalho, e êsses alunos, no meio de outros, dentro de uma sala de aula, são provocadores de indisciplina: levantam-se, cantam, dão gritos, batem nos companheiros, tiram o material dos que estão trabalhando, enfim, são cruzeiros para a professora, que não sabe se há de lecionar ou transformar a classe em jardim de infância. Peço, a êsse Departamento, autorização para rejeitar essas crianças (GRUPO..., 1950, p. 8 – grifo do original).

---

<sup>64</sup> A segunda parte do programa da disciplina de psicologia educacional, do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, contemplava o ensino sobre os testes individuais, escalas Binet-Simon e testes ABC (Anexo 1, p. 223).

Aqui o desenvolvimento mental é associado ao desenvolvimento físico “retardado” de crianças que habitavam os morros próximos à instituição (portanto, àquelas economicamente menos favorecidas). Além de franzinas e raquíticas, tais crianças eram consideradas demasiadamente infantis para estar no primeiro ano, ainda que já tivessem atingido a idade mínima exigida para a matrícula. No intuito de reforçar a infantilidade desse público, a diretora afirma que elas se cansariam mesmo que “passassem as quatro horas de trabalho diário dentro de um outro aposento, rodeadas de brinquedos”, e que não era de se estranhar que aqueles “elementos”<sup>65</sup> viessem a perturbar o andamento das aulas, já que não tinham “aptidão mental” para os estudos, nem tampouco compreensão e força de vontade.

O comportamento dessas crianças também é criticado: “levantam-se, cantam, dão gritos, batem nos companheiros, tiram o material dos que estão trabalhando, enfim, são cruces para a professora, que não sabe se há de lecionar ou transformar a classe em jardim de infância”. Maria Helena Souza Patto salienta que nas primeiras décadas do século XX o peso atribuído à hereditariedade e à raça na determinação do comportamento já havia diminuído. Entretanto, “diante da recorrência de dados que apontavam os negros e os trabalhadores pobres como detentores dos resultados sistematicamente mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começa a deixar de ser *racial* – no sentido biológico do termo – para ser *cultural*” (PATTO, 1996, p. 45 – grifo do original). E acrescenta:

[...] os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que frequentemente consideram “primitivos”, “atrasados” e “rudes” grupos humanos (muitas vezes, classes sociais) que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante. A influência dessa maneira de pensar sobre as pesquisas que investigaram as relações familiares com as práticas de criação infantil em diferentes segmentos sociais é nítida desde o início do século; a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como

---

<sup>65</sup> Nos documentos analisados, o termo *elementos* aparece associado a alunos de classes sociais economicamente menos favorecidas.

indicativas do atraso cultural destes grupos [...] Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de *raças inferiores* ou *indivíduos constitucionalmente inferiores*, mas de *culturas inferiores* ou *diferentes* [...], de *grupos familiares patológicos* e de *ambientes sociais atrasados* que produziram crianças desajustadas e problemáticas (PATTO, 1996, p. 45 – grifos do original).

Guardadas as devidas proporções, a diretora utiliza esses argumentos comportamentais para justificar o pedido de “autorização para rejeitar essas crianças”, por não se adequarem ao padrão escolar (e social) do grupo que ela dirigia. A diretora sabia que as crianças deveriam ser matriculadas em um estabelecimento de ensino, já que a lei obrigava a matrícula a partir dos sete anos, mas deixava claro que ali elas não eram bem-vindas.

Não encontramos a resposta do Departamento de Educação, mas vemos que tal pedido feria o Regulamento de 1946 relativamente ao ensino primário em Santa Catarina. No parágrafo único desse documento, entre as finalidades sociais dos grupos escolares está: “[...] atrair e acolher, sem distinção alguma, crianças de tôdas as proveniências e contribuir, eficazmente, para atentar e quebrar o sentimento isolador das diferenças sociais, criadas pelas diferenças de situação econômica” (SANTA CATARINA, 1946, p. 7).

Para a diretora, tais crianças provocavam indisciplina e o estabelecimento não possuía “nem professor, nem aparelhamento próprio para tal gênero de trabalho”. As mães, que possivelmente viam na escolarização de seus filhos uma oportunidade de ascensão social, queriam “à viva força” que as crianças fossem matriculadas. Contudo, na opinião da diretora, elas precisavam compreender (e aceitar) a “deficiência mental” das crianças. Esse posicionamento nos leva a inferir que a condição social do alunado também era considerada como fator de atraso das classes fracas.

Não nos esqueçamos, no entanto, da maturidade. Ao defendê-la como o principal critério de seleção das classes, Lourenço Filho colocava em segundo plano aspectos como faixa etária, idade mental e nível de inteligência. Para ele, verificar o nível de maturidade (NM) era mais eficiente do que simplesmente aferir a idade mental ou o nível de inteligência, pois mesmo crianças com QI considerado elevado poderiam não aprender com facilidade a ler e a escrever se lhes faltasse maturidade:

A verdade é que a simples classificação pela idade mental, ou mesmo segundo a relação entre essa idade e a idade cronológica (QI), não tem dado o resultado esperado em se tratando das classes de 1º grau, ou seja, classes para o aprendizado da leitura e da escrita. [...] Por outras palavras: num grupo numeroso de crianças, não são todas as classificadas, por testes, como as de maior inteligência, que aprendem mais facilmente a leitura e a escrita (LOURENÇO FILHO, 2008, p.28).

Ele recomendava, no entanto, que nas escolas que recebessem centenas de alunos por ano, a seleção fosse feita por tripla entrada: maturidade, idade cronológica e idade mental.

Percebemos que as pesquisas sobre idade mental, níveis de inteligência e maturidade haviam circulado no cenário educacional catarinense, pois encontramos tais conceitos como parte do vocabulário de inspetores escolares e da própria diretora do G. E. Lauro Müller, ainda na década de 1950. Apesar da diferença conceitual entre tais termos, por vezes eles aparecem como sinônimos, como revela a fala do inspetor Manoel Coelho no termo de inspeção de 1952:

A seleção das classes está perfeita, no sentido lato da palavra, pois que, é humanamente impossível, a formação de classes realmente homogêneas. Essa perfeição, obtida pela direção e professores, baseia-se numa série de provas de verificação e dados colhidos na passagem dos alunos de uma série para outra. Além disso, há a pesquisa, **quanto à idade mental, ou seja, a maturidade escolar** (GRUPO..., 1951-1961, p. 3b – grifo nosso).

A perfeita seleção das classes, apesar de “humanamente impossível”, é destacada pelo inspetor como fruto da aplicação de provas de verificação realizadas ao longo do ano e de dados colhidos na passagem dos alunos de uma série a outra, referindo-se, provavelmente, aos exames finais. Além disso, o inspetor destaca que a perfeição do processo de seleção das classes se dava por meio da pesquisa quanto à idade mental e/ou maturidade, numa referência indireta os testes ABC. Nessa perspectiva, as classes tardas seriam formadas por crianças menos

amadurecidas ou com idade mental não compatível com a idade cronológica.

Já a diretora, dona Maria da Glória Mattos, fazia distinção entre inteligência e maturidade, chamando a atenção para a complementaridade desses dois aspectos. No relatório de 1951, escreve: “Não basta a inteligência, para que se justifique a possibilidade de muitas crianças concluírem o Curso Primário com 10 anos, e o Ginásial com 14 anos. É preciso, de par com a inteligência, a maturidade, para que o adolescente tenha espírito de responsabilidade” (GRUPO..., 1951, p. 10). Aqui, maturidade não se refere apenas à capacidade de aprender a ler ou escrever, mas a uma espécie de “virtude moral” que permitiria à juventude “compreender, aceitar ou rejeitar, com sabedoria e nobreza, os problemas decorrentes da sua vida, do meio social em que vive, da sociedade, enfim, de tôdas as manifestações psicológicas da época” (Idem).

Buscamos mostrar até agora como o desejo de formar grupos homogêneos fez parte da cultura escolar de grupos escolares catarinenses, em especial, do G. E. Lauro Müller. Do início da década de 1910 até meados da década de 30, as estratégias de homogeneização apareciam associadas a critérios como idade, sexo e série (ou grau de adiantamento). Na década de 1940, uma nova estratégia de homogeneização entra em cena: a organização dos alunos em classes seletivas e a classificação em fortes, médios e fracos, aspecto fortemente associado à aferição das diferenças individuais por meio de testes psicológicos destinados a medir maturidade, inteligência e idade mental. Na década de 1950, associadas aos aspectos anteriores, aparecem mais reiteradamente questões de ordem social e econômica como empecilhos à aprendizagem.

Interessa-nos saber, a partir daqui, como se procedia à avaliação do aproveitamento escolar nas décadas abarcadas por esta pesquisa, já que o resultado do rendimento dos alunos apontava para as classificações, assim como legitimava a aprovação ou reprovação, funcionando como mecanismo de controle do trabalho docente, de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e de seleção.



## 2 RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM O APROVEITAMENTO ESCOLAR

Podemos, agora, analisar mais detidamente como o processo de racionalização da educação e o desejo de homogeneizar as classes influenciou nos processos de avaliação do aproveitamento escolar. Sem dúvida, muitas práticas educativas que perpassam o cotidiano das escolas estão voltadas à verificação do conhecimento dos estudantes sobre determinados conteúdos. A partir dos resultados obtidos em provas, testes e/ou exames, a escola atesta o “aproveitamento” do alunado para fins de promoção/retenção, distribuindo-o em classes específicas, de acordo com o nível de conhecimento demonstrado, selecionando os “aptos” a prosseguir nos estudos.

A palavra *aproveitamento* não é aleatoriamente utilizada aqui. Ela aparece com recorrência nos documentos analisados no presente trabalho, indicando os resultados obtidos pelos estudantes quando submetidos a instrumentos de verificação da aprendizagem. Conforme apurado na documentação, 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.

Neste capítulo, voltaremos nosso olhar a práticas dessa natureza para entender como elas foram se constituindo ao longo dos anos na escola primária. Em virtude dos limites de qualquer pesquisa, não será possível contemplar todas as modalidades de avaliação de aproveitamento. Optamos por analisar os exames,<sup>66</sup> pelo peso desse componente – e dos rituais a ele associados – na cultura escolar de grupos escolares, tendo por base a documentação localizada no G. E. Lauro Müller, articulando os resultados com outras experiências já investigadas.

Ao escrever sobre as representações da escolarização da infância no Mato Grosso, entre as décadas de 10 e 30 do século XX, Elizabeth Figueiredo de Sá (2007) dedicou atenção à permanência dos alunos na escola, destacando problemas intrinsecamente ligados a processos de cunho avaliativo, como evasão e repetência. Na pesquisa, a autora chama a atenção para o fato de a avaliação da aprendizagem por

---

<sup>66</sup> Consideraremos o exame como mecanismo tanto administrativo-pedagógico quanto disciplinar, na medida em que “combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (FOUCAULT, 2010).

meio dos exames não ser uma inovação instituída pelos grupos escolares.

Esse processo avaliativo [uso de exames] já acontecia nas escolas isoladas com a finalidade de atribuir ao aluno a certificação de conclusão do ensino primário. No entanto, com a implantação dos grupos escolares, os exames anuais, além do caráter de conclusão de um curso, elevavam, ou não, o aluno para o próximo nível: sucesso, significava promoção para a série seguinte; fracasso, significava permanecer na mesma série (SÁ, 2007, p. 208).

Denice Catani e Rita Gallego (2009) também destacaram a prática dos exames em grupos escolares e sua relação com os processos de aprovação/reprovação. Segundo as autoras:

Os exames (como eram chamadas as provas) assumiram um papel central na organização e funcionamento desse modelo de escola. Até então, as crianças tinham aulas em casas muitas vezes alugadas pelos próprios professores, ou em suas próprias casas, e eram reunidas em um único espaço, independente do nível de conhecimento, sendo “testadas” somente no fim do ano por autoridades do ensino. Com a instituição dos grupos escolares, as crianças passam a ser organizadas em classes, que se desejavam homogêneas, depois de verificado seu “grau de adiantamento” nos estudos. A partir daí, os exames integram cada vez mais intensamente a cultura escolar, instalando-se uma lógica de aprovação daqueles que “acompanhavam” a classe e a reprovação daqueles que não “acompanhavam”, atestada, em geral, pelos exames (CATANI; GALLEGO, 2009, p. 28).

Como se pode perceber pelas citações, não é possível atribuir o início da prática dos exames aos grupos escolares, já que eles vêm de

muito antes da implantação deste modelo de escola<sup>67</sup>. Contudo, os grupos passam a instituir a regularidade dos exames, visando à composição de classes supostamente homogêneas e à seleção permanente dos alunos. A partir daí, eles integram cada vez mais intensamente a vida escolar, instalando-se na lógica de aprovação dos que obtêm boas notas quando examinados, e de reprovação no caso de não alcançar a nota mínima para fins de promoção. Sem dúvida, este é um forte elemento de constituição de uma cultura escolar sobre o qual lançaremos nosso olhar.

## 2.1 NORMATIZANDO OS EXAMES ESCOLARES

Para analisar vestígios de práticas de exame que fizeram parte de uma cultura de avaliação no interior de escolas primárias, é necessário atentar para as prescrições e normatizações que as legitimavam, como já apontado por Rosa Fátima de Souza:

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).

Ao referir-se a São Paulo, a pesquisadora afirmou que a “reforma republicana da instrução pública **instituiu nos dispositivos legais** o exame como atividade sistemática e contínua no ensino primário, submetendo-o a uma série de normatizações” (SOUZA, 1998, p. 242 – grifo nosso). A exemplo da do estado paulista, a Reforma da Instrução Pública de Santa Catarina (1910) também foi marcada pela

---

<sup>67</sup> Cipriano Luckesi destacou que muitas das práticas avaliativas utilizadas ao longo do século XX estavam permeadas de concepções pedagógicas dos séculos XVI e XVII. Ao falar sobre a *pedagogia jesuítica*, o autor destaca, por exemplo, que os jesuítas, no século XVI, davam atenção especial ao ritual das provas e exames: “Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente” (LUCKESI, 2001, p. 22).

presença de documentos que normatizavam a prática dos exames como forma de “assegurar” a qualidade e o rigor do ensino ministrado, permitindo-nos perceber, no território catarinense, de que forma se foi *instaurando a cultura da seleção* (SOUZA, 2009).

Ao escreverem sobre os grupos escolares e a modernização do ensino no estado de Santa Catarina, especialmente na década de 10 do século XX, Teive e Dallabrida destacaram:

Como um dispositivo disciplinar que incitava à produção e à obediência, a avaliação discente estava entranhada no currículo dos grupos escolares. Os alunos eram avaliados em relação à normalização dos corpos colocada em marcha no cotidiano escolar, bem como no tocante à aprendizagem dos saberes e das habilidades prescritos nos textos normativos (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 127).

Começamos por entender as regras de exames e promoções definidas pelo Regimento Interno dos Grupos Escolares, de 1911. De acordo com tal documento, nos últimos dias de abril, julho e novembro todas as classes deveriam ser examinadas, exceto o 1º ano (art. 70). O diretor procederia aos exames orais e escritos em cada classe, juntamente com o professor da respectiva série, com base em algumas matérias do programa<sup>68</sup>, cujos pontos seriam determinados na hora da prova.

O resultado dos *exames orais* corresponderia à média das notas dadas pelo professor e pelo diretor, enquanto as notas dos *exames escritos* seriam atribuídas pelo professor, submetidas à aprovação do

---

<sup>68</sup> Refere-se ao programa de ensino de grupos escolares e escolas isoladas de 1911. Para o 1º ano, relacionam-se as matérias de leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, ciências físicas e naturais – higiene, ginástica, música, desenho, geometria e trabalho manual (tanto para a seção feminina quanto para a masculina). As matérias do 2º ano eram iguais às do 1º ano, mas acrescentam-se história do Brasil, educação cívica e moral, exercícios militares, trabalho manual (somente para a seção feminina) e caligrafia. As matérias do 3º e do 4º ano, por sua vez, eram iguais às do 2º ano, porém, acrescentando-se cosmografia e alterando-se a nomenclatura de *educação* cívica e moral para *instrução* cívica e moral, sendo extinta a caligrafia. Em virtude dos objetivos da presente pesquisa, não faremos maiores reflexões e análises sobre tais matérias. No entanto, apresentá-las aqui nos pareceu importante para permitir ao leitor conhecer os saberes naquele período considerados mais relevantes.

diretor. Após o resultado da *média dos exames*, as notas precisariam ser registradas no livro de chamada para justificar as promoções. A base de notas de classificação era distribuída em equivalentes numéricos: 0 – péssima; 1 – má; 2 – sofrível; 3 – regular; 4 – boa e 5 – ótima.

As promoções no final do ano letivo aparecem subordinadas ao resultado da *média geral*. Para chegar a ela, o diretor deveria somar as médias dos três exames (abril, julho e novembro) e dividir o total por três. A média geral, igual ou superior à nota 3, conferiria ao aluno a promoção para a série seguinte. Para efeito de classificação por distinção, no último ano do curso o diretor deveria lavrar no livro de ata das promoções os resultados da média geral de acordo com os seguintes graus: média 3 – aprovação simples; média 4 – aprovação plena; média 5 – aprovação com distinção.

Como o G. E. Lauro Müller foi inaugurado em 1912, os exames dos primeiros anos de seu funcionamento obedeciam ao Regimento de 1911. Apesar de nele constar que as classes do 1º ano não seriam submetidas aos exames, nossa hipótese é de que o documento se refira apenas aos de abril e julho, quando os alunos ainda estariam no início da vida escolar e ainda não dominariam os códigos da leitura e da escrita. Quanto aos exames finais, no entanto, todas as turmas eram examinadas, como vemos no cartaz (Fig. 10) que divulga os resultados do grupo em 1913:

Figura 10 – Resultado dos Exames Finais – 1913



Fonte: Livro Álbum do G. E. Lauro Müller, localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.

Divulgar os resultados publicamente também permitia dar visibilidade aos governantes que estavam à frente da Reforma da Instrução Pública. Em recorte de jornal, colado no álbum do G. E. Lauro Müller, encontramos uma nota intitulada “brilhante attestado”, que diz:

A respeito do optimo resultado obtido nos exames das duas secções analyticas do Grupo Lauro Müller, trocaram-se entre o exmo. sr. Coronel Vidal Ramos, digno Governador do Estado e o sr. Professor Orestes Guimarães, incansável Inspetor Geral do ensino os seguintes telegrammas:  
 Professor Orestes Guimarães – Blumenau. – Exames [das] duas secções analyticas [do] Grupo Lauro Müller deram o seguinte resultado: primeiro anno masculino oitenta e sete e primeiro anno feminino oitenta e nove por cento. Cordeaes saudações. – Vidal.

Exmo. Coronel Governador Florianopolis. – Comunicação V. Exa. promoções [do] Grupo Lauro Müller este anno confirmando brilhantes resultados geraes [dos] grupos [no] anno [de] 1912, deve encher [de] nobre ufanía V. Exa. pois é fructo [da] reforma do ensino. Oitenta e nove por cento porcentagem [de] promoções [de] analfabetos, constitue resultado jamais observado, pelo menos por mim que há 16 annos ininterruptamente tenho dirigido alguns dos principaes estabelecimentos de S. Paulo. Alludido resultado deve encher [de] ufanía [o] professorado catharinense por possuir methodo analytico [de] ensino [de] leitura [ao] analfabeto, de modo a constituir factio digno [de] menção [nos] annos pedagogicos. Respeitosas saudações. – *Orestes Guimarães* (GRUPO..., 1912-1962, s/p – grifo do original).

A divulgação desta nota no Jornal d’O Dia reforçava a necessidade de tornar público o desempenho de alunos que haviam sido submetidos aos modernos métodos de ensino propagados por meio dos grupos escolares. Mas, mais do que isso, o fato de o jornal apresentar o conteúdo de telegramas trocados entre o governador Vidal Ramos e o inspetor do ensino Orestes Guimarães evidencia o controle do Estado sobre o trabalho desenvolvido nos grupos e representa uma estratégia política de divulgar resultados “jamais observados” antes daquele governo.

Em 1914, um novo regimento interno para os grupos escolares entra em vigor, acompanhado de modificações e ampliações quanto às normas para a realização dos exames e promoções. De acordo com esse novo documento, era dever dos docentes “dar aos alumnos notas semanaes de comportamento, applicação e aproveitamento, lançando essas notas no quadro ‘Notas’ da classe e registrando-as no livro competente” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 78). Essa avaliação permanente de aprendizagens e comportamentos já era, nesse momento, uma importante peça do cotidiano escolar, que dava visibilidade aos alunos “mais esforçados”, ao mesmo tempo em que incitava a obediência e a dedicação dos que não atingissem boas notas. Tal avaliação, no entanto, não tinha um caráter de promoção, mas de acompanhamento do processo educativo.

O mesmo acontecia com os exames mensais que não tinham o objetivo de promover os alunos, mas de uniformizar o desenvolvimento dos educandos e verificar o “desembaraço” das aulas ministradas pelos professores. Para isso, “uma vez por mez, o director, nos termos deste regimento, confrontará os trabalhos graphicos – **calligrafia, desenho, cartographia, copia, dictado, reproducção, composição** – das classes de uma secção com os das classes correspondentes de outra secção” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 17- grifo do original). Embora não tenhamos encontrado registros de que o diretor do G. E. Lauro Müller “confrontasse” os trabalhos gráficos das classes, um recorte de jornal<sup>69</sup> colado no álbum da instituição indica que os trabalhos não apenas eram avaliados como poderiam servir para “comprovar o bom êxito” do ensino que estava sendo reformado. Tal recorte destaca o desenho de um aluno, exposto na vitrine da livraria do sr. Paschoal Simoni:

É um excellent trabalho para uma creança de 13 annos, que denota uma paciência a toda prova e um especial gosto para aquarella. Sabemos serem muitos os trabalhos desse gênero executados pelos pequenos alumnos dos grupos escolares, sendo isso motivo de regozijo para nós catharinenses e de parabéns para o sr. coronel Governador, que está assistindo o êxito que vae tendo o ensino reformado por s. ex.. **Dos trabalhos graphicos expostos podemos deduzir os outros ramos de ensino primário**, que, pela apreciação feita pelos pais, sabemol-o excellent. Dos propectos professores, porem, outra cousa não era de esperar (GRUPO..., 1912-1962, p. 4 – grifo nosso).

Além de confrontar mensalmente os trabalhos gráficos, caberia ainda ao diretor a tarefa de marcar sabatinas mensais entre os alunos do 3º e do 4º ano, sendo orais as realizadas até junho e escritas as de julho a novembro. Como temas das provas escritas, deveriam, preferencialmente, escolher-se redações de pequenos bilhetes e cartas, bem como festas escolares e datas nacionais, reforçando o valor da Nação, tão caro ao discurso republicano.

---

<sup>69</sup> Segundo consta nas primeiras páginas do álbum, os recortes foram retirados (na sua maioria) dos jornais Notícia da Época, Folha do Comércio e d’O Dia.

Os melhores bilhetes e cartas produzidos pelos estudantes nessas ocasiões serviam como uma espécie de prova do bom trabalho realizado no grupo. Vejamos a “composição da menina Clara Seára, inteligente alumna do 3º ano”, que foi publicada em jornal no ano de 1915:

### O Céu

A noite já tinha estendido suas trevas densas sobre a terra. No patamar de sua casa, Julio conversava amistosamente com seu pae. Depois de muito prosearem, Julio começou a contemplar o céu. Era uma noite verdadeiramente encantadora! A lua não se mostrava nesta noite, de sorte que era intensa a escuridão. Destacavam-se então mais do que nunca, myriades de estrellas, como que, engastadas no escuro firmamento, scintillantes, formando aqui o Cruzeiro do Sul, symbolo da fé Christã, alli, acompanhando a vialactea, vulgarmente chamada caminho de Santo Tiago, e além, tantas outras figuras com diversas denominações astronômicas, taes como: a Ursa Maior, Ursa Menor, onde acha-se a estrella polar que parece immovel na abóboda celeste, o Oitante e muitas constellações. Esses corpos, obedecendo a lei natural imposta pelo rei dos reis – o Deus Eterno - movem-se, viajam em orbitas determinadas e tão bem dispostas, sem que se dê entre elles nenhum choque. Em todo esse concerto, se nos apresenta o céu, mostrando a grandeza desse Creador, embevecendo os olhos da humanidade, como brilhantes engastados em onyx, embevecem os olhos de quem os possui... Julio naturalmente perguntou ao Pae.

- “Quantas são as estrellas do céu?”

- “Meu filho, disse-lhe este, ainda os telescópios e demais instrumentos da astronomia não puderam devassar todos os segredos da natureza” (GRUPO..., 1912-1962).

O que tal produção representava? Seria o desejo de mostrar que, naquele estabelecimento, apesar de público, ciência e religião “andavam juntas”? Ou quem sabe o resultado do que o grupo era capaz de produzir pelo texto de uma aluna em tão pouco tempo de funcionamento? Ou,

ainda, a competência do diretor e das professoras? Talvez essas sejam algumas repostas e/ou quem sabe todas representem a mesma coisa: a necessidade de mostrar publicamente a excelência do ensino ali ministrado. Rosa Fátima de Souza nos ajuda a pensar sobre a exposição desse trabalho, ao afirmar:

A hierarquia da excelência é fundada no grau de conhecimento de uma cultura valorizada por todas as classes sociais. [...] O saber do aluno evidenciava não apenas a apropriação de um capital cultural socialmente valorizado e de acesso restrito na época, como manifestava a qualidade do ensino ministrado pela escola (SOUZA, 1998, p. 245).

Assim, compreende-se por que a demonstração do saber de Ana Seára mereceu lugar nas páginas do jornal. Ainda que a aluna não tenha produzido o texto sozinha, sua produção representava a qualidade do ensino no G. E. Lauro Müller; afinal, “a força das representações se dá não pelo seu valor de verdade, ou seja, o da correspondência dos discursos e das imagens com o real [...]”, mas “pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social” (PESAVENTO, 2008, p. 41).

Além dos exames mensais, os alunos precisavam ser examinados por meio de provas escritas e orais em três datas específicas, conforme vemos no artigo 225 do regimento: “Para que qualquer aluno seja promovido é necessário que tenha se submetido aos três exames – Maio, Agosto e Dezembro – e alcançado, em cada época, a média geral estabelecida neste Regimento [igual ou superior a 3]” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 59 – grifo do original). A orientação para a data de realização destes exames era minuciosa: os de maio e agosto seriam realizados do décimo ao décimo sétimo dia útil; o de dezembro, do sétimo ao décimo oitavo dia.

As promoções só seriam feitas nesse último mês, mas participariam dos exames finais somente os que alcançassem média suficiente nos meses de maio e agosto, conforme artigo 233 do regimento: “O director não submeterá á exame final e, portanto, ficará sem promoção todo o aluno que: [...] 3. – tiver faltado a um dos exames anteriores (Maio ou Agosto); 4. – que nos mezes Maio e Agosto tiverem média insuficiente para a promoção” (SANTA CATHARINA,

1914b, p. 61 – grifo do original) . Assim, as reprovações aconteciam mesmo antes do fim do ano letivo, marcando uma cultura de seleção escolar legitimada pela prática dos exames<sup>70</sup>.

A média dos exames de maio e agosto correspondia à relação entre as notas dadas pelo diretor, pelo professor da classe examinada e pelo professor da série seguinte, que possivelmente receberia aqueles alunos no ano subsequente. A base de notas desses exames era igual à que se previa no Regimento de 1911: 0 – nula; 1 – má; 2 – sofrível; 3 – regular; 4 – boa e 5 – ótima. No caso das provas escritas, as notas seriam dadas nas próprias provas, devendo estas ser assinadas imediatamente após os exames. Depois, o diretor mandaria que os professores lançassem suas notas em uma lista própria para esse fim, na qual ele também inseriria as suas, tirando a média. O regimento também determinava o que deveria haver nas provas escritas dos exames de maio e agosto para todas as séries do curso primário (Quadro 3, p. 102, 103).

Após a realização dos exames e preenchimento da lista de notas, as provas deveriam ser arquivadas, possivelmente para servir como documento comprobatório. Vemos, pela relação apresentada no quadro 3 que, para ser aprovados nos exames de maio e agosto, os alunos do 1º e 2º ano do curso primário precisavam mostrar conhecimento dos códigos da leitura e da escrita e de conceitos básicos da matemática. Já os estudantes do 3º ano, além de ler, escrever e resolver problemas matemáticos, precisavam demonstrar saberes relacionados a geografia e história; os do 4º ano eram examinados também em educação cívica, moral e geometria.

Conforme já mencionado, os estudantes que fossem aprovados nesses exames teriam direito a participar do exame final, em dezembro. Estes, além de contar com provas escritas, seriam formados também por provas orais.

---

<sup>70</sup> Maria Teresa Esteban critica a avaliação na ótica do exame. Para a autora, este tipo de avaliação “atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de um determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe. Tampouco pode informar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ou questionar os limites do referencial interpretativo do/a professor/a” (ESTEBAN, 2001, p. 100).

Quadro 3 - Relação de conteúdos das provas escritas dos exames de maio e agosto

<i>Série</i>	<i>Conteúdo das provas</i>
1º ano	a. ditado do livro; b. cópia de Parker <sup>71</sup> ; c. leitura no quadro e na cartilha <sup>72</sup> .
2º ano	a. linguagem <sup>73</sup> – ditado; b. formação de sentenças com palavras dadas no quadro; c. solução de cinco pequenos problemas de aritmética <sup>74</sup> .
3º ano	a. linguagem, reprodução de um trecho do livro de leitura, por todos os alunos; b. cinco problemas de aritmética; c. um ponto de geografia <sup>75</sup> e de história <sup>76</sup> .

<sup>71</sup> Refere-se aos *Mapas* ou *Quadros de Parker*, “um conjunto de cartazes coloridos de aproximadamente um metro de comprimento por 50 [centímetros] de largura, produzidos pela Editora Melhoramentos, de São Paulo. [...] Ensinando aritmética por meio de combinações e de aplicações concretas, o que segundo os pedagogos modernos proporcionaria o desenvolvimento das faculdades mentais necessárias aos cálculos abstratos, exigidos no curso secundário, os Mapas Parker foram utilizados até os anos 1930 como suporte para o ensino da aritmética nos grupos escolares catarinenses” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 101).

<sup>72</sup> “Seguindo o método analítico de alfabetização, a ‘Cartilha Analytica’ era organizada de acordo com os princípios da palavração, iniciando suas lições com uma pequena história, formada por sentenças numeradas com letras manuscritas sempre precedidas por figuras, ao lado das quais estava o nome do objeto para que as crianças aprendessem a distinguir o objeto, a sua imagem e a palavra que o nomeava” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 94).

<sup>73</sup> A disciplina de linguagem era dividida em *linguagem oral* e *linguagem escrita*, relacionadas, respectivamente, ao ensino da língua pátria por meio da leitura e da escrita.

<sup>74</sup> Conforme regimento, “O ensino de arithmethica terá em vista desenvolver o raciocínio, ministrar noções necessárias á vida pratica. As denominações e as definições, succintas, dos diversos assumptos, e que se façam necessárias, serão deduzidas dos exemplos, pelos alumnos” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 18).

<sup>75</sup> Prescrição do regimento sobre a disciplina de geografia: “Art. 53 - O ensino de geographia será ministrado de modo racional, methodico. Descripções dos accidentes da cidade, do município, do estado, da terra etc., fazendo acompanhar taes descripções de desenhos no quadro negro, ora pelo professor, ora por alguns alumnos, emquanto que o resto da classe acompanhará nas ardósias ou em papel avulso. Habittuar os alumnos á leitura de mappas” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 18). Ao analisar o currículo dos grupos escolares Teive e Dallabrida consideraram que, em relação ao ensino de geografia, procurava-se ensinar partindo “da realidade local para o sistema planetário, passando, de forma desdobrada, pelo Estado de Santa Catarina e pelo Brasil. Por outro lado, esse ensino era realizado de forma concreta por meio do uso do globo terrestre e de

4º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. linguagem, composição – escolhido um tema;</li> <li>b. cinco problemas de aritmética;</li> <li>c. um ponto de história;</li> <li>d. um ponto de educação cívica e moral<sup>77</sup>;</li> <li>e. cinco problemas fáceis de geometria;</li> <li>f. um ponto de geografia.</li> <li>g. um ponto de educação cívica e moral;</li> <li>h. cinco problemas fáceis de geometria;</li> <li>i. um ponto de geografia.</li> </ul>
--------	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no artigo 240 do Regimento Interno dos Grupos Escolares de Santa Catharina, de 1914.

---

mapas, de construção de acidentes da terra num tabuleiro com areia e de excursões dos alunos. Desta forma, os estudos geográficos na escola da república procuravam se afastar da perspectiva livresca dos mestres-escolas do período imperial, colocar o aluno em contato com seu meio local e realizando aprendizagem de forma intuitiva” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 108).

<sup>76</sup> Prescrição do regimento sobre a disciplina de história: “Art. 54. – A historia será ministrada sob o ponto de vista educativo, mencionando os episódios das datas nacionais e das estadoaes, expondo os factos geraes da nossa historia, a vida dos homens que no paiz e no estado mais concorreram para o seu desenvolvimento, sempre, sem encontrar em minudencias, em detalhes e complicações de datas. Só serão mencionadas as datas principaes de cada facto histórico” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 18-19). Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 106): “Nos grupos escolares a disciplina “História” estava umbilicalmente ligada à instituição do regime republicano, que reescreveu a história nacional. A História do Brasil republicana procurava indicar a unidade nacional no tempo e arrolava os brasileiros considerados ilustres”.

<sup>77</sup> Prescrição do regimento sobre a disciplina de Educação Cívica e Moral: “Art. 55. – A educação cívica e moral serão dadas tendo em vista levantar e firmar no espírito do alumno o amor a si mesmo, á familia, á pátria. Nenhuma definição deve ser permitida. Como complemento do ensino destas matérias devem entrar as comemorações das datas nacionais, os cantos dos hymnos patrióticos e de canções emotivas, cujas lettras se refiram ás cousas do paiz” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 19). Conforme Teive e Dallabrida (2011, p. 111): “A disciplina ‘Educação Moral e Cívica’ procurava ensinar saberes e interiorizar habilidades de corte moral e patriótico, que contribuía decisivamente para atingir o escopo dos grupos escolares, qual seja: formar cidadãos republicanos, enfatizando seus deveres”.

O regimento também apresentava as disciplinas ou conteúdos sobre os quais os estudantes precisavam ser examinados no final do ano.

Quadro 4 - Relação de conteúdos das provas escritas dos exames orais e escritos de dezembro

<i>Série</i>	<i>Conteúdo das provas escritas</i>	<i>Conteúdo das provas orais</i>
1º ano	a) linguagem, ditado de fáceis sentenças; b) aritmética, solução de cinco fáceis problemas; c) desenho, conforme o respectivo programa (entra como aula de entretenimento no programa).	Leitura; formação de sentenças com palavras dadas; leitura de Parker e pequenos cálculos mentais; geografia; noções de coisas (higiene, moral e ciências).
2º ano	As mesmas matérias dos exames de 1ª e 2ª época, ou seja, de maio e agosto.	Leitura, linguagem, aritmética, geografia e história.
3º ano	As mesmas matérias dos exames de 1ª e 2ª época, ou seja, de maio e agosto.	Leitura, linguagem, aritmética, história, educação cívica, geometria e elementos de ciências físicas e naturais.
4º ano	a) linguagem, composição de um tema escolhido na ocasião do exame; b) dez problemas de aritmética, sendo dois sobre cada assunto (possivelmente adição, subtração, divisão, multiplicação e fração); c) cinco problemas de geometria sobre assuntos diversos; d) um ponto de geografia; e) um ponto de história; f) um ponto de educação cívica.	Leitura, interpretação, análise gramatical e princípios de análise lógica, aritmética, geometria, geografia, história, educação cívica e moral, elementos de ciências físicas e naturais (botânica e zoologia) <sup>78</sup> e música

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no artigo 242, 243 e 244 do Regimento dos Grupos Escolares de Santa Catarina de 1914.

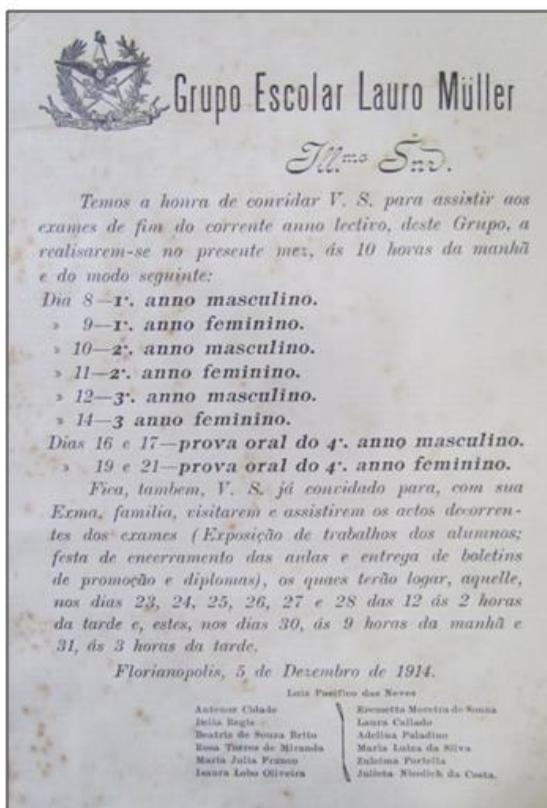
No caso das classes de 1º ano, somente os alunos da seção A - a mais adiantada em leitura, conforme já mencionamos no capítulo 1 - seriam submetidos aos exames de dezembro, podendo, portanto, alcançar promoção (artigo 245 do Regimento). Os que chegassem ao

<sup>78</sup> Prescrição do regimento quanto ao ensino das ciências: “Art. 56. – As noções elementares de sciencias serão dadas objectiva e intuitivamente, despidas da parte doutrinaria, theorica” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 19).

final do ano classificados como B ou C estariam automaticamente aprovados.

Os exames de maio e agosto não assumiam um caráter público, embora pudessem ser franqueados a autoridades e pais que quisessem assisti-los. Os de dezembro, contudo, deveriam ser feitos “com toda publicidade, precedidos de convites nominaes aos paes, ás autoridades e á imprensa” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 59 – grifo do original) (Fig. 11).

Figura 11 - Convite para assistir aos exames finais



Fonte: Livro-álbum do G. E. Lauro Müller, localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.

Apesar da visibilidade dos trabalhos dos alunos em jornais, nas comemorações cívicas e festas escolares<sup>79</sup> que aconteciam ao longo do ano letivo, os momentos de exibição pública do aproveitamento escolar aconteciam mesmo no fim do ano, com a realização dos exames finais e da festa de encerramento.

A publicidade que se lhes conferia não era uma especificidade de Santa Catarina, pois grupos escolares criados anteriormente em outros estados, como São Paulo e Minas Gerais, já adotavam tal prática. Ao referir-se à realização dos exames em grupos escolares paulistas, Rosa Fátima de Souza considerou:

A instituição dos exames públicos constituiu uma das “inovações” educacionais republicanas mais contraditórias e conflituosas no processo de construção da escola primária pública renovada. Desejavam os republicanos universalizar a educação popular, projeto de caráter democrático. No entanto, essa escola, essencial para a República, deveria ter prestígio e qualidade, haveria de ser austera e rigorosa. Os exames foram os dispositivos adotados para reafirmar esses atributos (SOUZA, 1998, p. 242).

Além de servir como símbolo de rigidez em relação à aprendizagem e de suposta prova da qualidade do ensino, o exame assume uma função altamente disciplinadora nos grupos escolares. Ao escrever sobre o poder disciplinar em instituições nascidas nas sociedades modernas - entre elas a escola -, Michel Foucault destacou que o exame é “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”, estabelecendo sobre os indivíduos “uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, de todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado” (FOUCAULT, 2010, p. 177). Vejamos alguns indícios dos rituais que envolviam os exames finais.

---

<sup>79</sup> Durante o ano, realizavam-se festas escolares e comemorações cívicas que permitiam a exibição pública do trabalho desenvolvido no grupo, embora não diretamente ligadas ao aproveitamento escolar. As festas prescritas no regimento de 1914 deveriam ser realizadas nos dias 3 de maio, 7 de setembro, 19 de novembro e 30 de dezembro (encerramento do ano letivo); as comemorações internas (que também podiam ser abertas aos pais e às autoridades locais) deveriam relacionar-se com os dias 28 de setembro, 24 de maio (data em que também se comemorava o aniversário de inauguração do grupo) e 11 de junho.

Visando a dar legitimidade aos exames finais e a mostrar publicamente os resultados do ensino ministrado nos grupos, a recomendação do regimento era que, para os dias destinados à sua realização, o diretor organizasse diversas bancas examinadoras, ou uma só, desde que se dispusesse a “servir” durante os 12 dias reservados a tal fim. Em geral, as bancas dos exames de dezembro deveriam ser compostas por cinco pessoas: o diretor, a professora da classe examinada, a professora que seria responsável por aqueles alunos no ano seguinte e mais dois examinadores “extranhos ao estabelecimento”, que representassem “pessoas idôneas da comunidade”.<sup>80</sup> Para isso, o diretor deveria convidar com antecedência as pessoas de fora do grupo, pois, mesmo não participando do dia a dia da escola, tais convidados teriam a incumbência de atribuir nota aos alunos examinados, como vemos na orientação do Regimento de 1914:

§ 7. - para cada matéria examinada, cada examinador dará a sua nota, á tinta, e a somma dessas notas dividida por cinco, dará a média do exame de Dezembro; § 8. - as notas serão expressas do modo seguintes: nulla, 0; má, 1; soffrível, 2; regular, 3; boa, 4; optima, 5. § 9. - o alumno que tiver nota inferior a 3 será reprovado (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 60).

A formação de bancas já estava prevista no Regulamento para a Instrução Pública de 1910 e possivelmente se tenha tornado uma prática desde os primeiros anos de funcionamento do grupo. Contudo, encontramos a primeira referência a elas em um recorte de jornal, datado de 1914. Entre os nomes<sup>81</sup> das pessoas consideradas “extranhas ao estabelecimento”, encontram-se figuras como padres, doutores e pessoas de destaque no município, desde que fossem letradas e moralmente

<sup>80</sup> Tanto a expressão “extranhos aos estabelecimento” quanto “pessoas idôneas da comunidade” são encontradas no regimento interno dos grupos escolares de 1914.

<sup>81</sup> Estes são alguns dos nomes de pessoas estranhas ao estabelecimento que participaram das bancas de exames do G. E. Lauro Müller em 1914: Wenceslau Bueno e padre Bellarmino Gomes (1º ano masculino); Fernando Machado e Heitor Luz (1º ano feminino); Henrique Fontes (2º ano masculino); J. Margarida e dr. Armand Knaught (2º ano feminino); Maria Salles da Silva e Henriqueta Medeiros (3º ano masculino); Zilda Salles e Firmino Theotônio da Costa (3º ano masculino); Maria Luiza Ozorio e dr. Nestor Passos (4º ano masculino); Ottilia Cruz; Gracinda Machado; dr. Fulvio Aducci e Emerentina Sanches (4º ano feminino).

aceitas para ocupar lugar naquele *templo de civilização*<sup>82</sup> (SOUZA, 1998).

As bancas deveriam ser presididas pelo diretor, figura que assumia uma posição hierarquicamente superior no grupo. Mas, caso o inspetor escolar fosse até a escola nos dias dos exames finais, a ele caberia a presidência e o lugar de um dos examinadores na banca, o que nos faz pensar sobre a representação desta figura no espaço escolar. Segundo Pesavento (2008, p. 40): “Há um tipo de representação por substituição ou delegação de personagens, poderes e atributos, como, por exemplo, no caso de alguém que representa uma autoridade, na ausência desta, e que passa a desempenhar um papel substitutivo, agindo em seu nome”. O inspetor representava a figura do Estado e, portanto, o lugar de destaque e autoridade na banca era a ele conferido, embora os encaminhamentos dos trabalhos devessem permanecer sob a responsabilidade do diretor.

Uma hora antes do início dos exames, o diretor e os membros da banca (em maio e agosto três examinadores, e em dezembro, cinco examinadores) deveriam colocar os pontos do programa numa urna, da qual, no momento da avaliação, deveriam ser “tirados á sorte por um dos alunos do ano examinado, cujo ponto servirá para todos os alunos” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 63). Após a realização das provas e a divulgação das notas de cada examinador, o diretor ficava responsável por somar a média das notas de dezembro com a dos meses de maio e agosto, cuja soma, dividida por três, representaria a *média geral ou de promoção*, sendo considerados reprovados os alunos que não obtivessem nota igual ou superior a 3.

Sobre a média geral, parece-nos relevante atentar para o fato de o regimento dispor que se levasse em consideração uma única nota, que compreendesse o resultado de todas as disciplinas, recomendação que também era feita para os grupos escolares no estado de Minas Gerais.

---

<sup>82</sup> Entre os documentos do G. E. Lauro Müller, diversas vezes a educação popular aparece associada a uma missão; o professorado, a uma vocação e a reforma da instrução pública, a uma “santa conquista”, especialmente nos primeiros anos de funcionamento do grupo. Expressões como “templo de sabedoria” e “sagrada instituição” também são comumente utilizadas pelos diretores e inspetores para fazer referência ao estabelecimento. Também encontramos, nas considerações finais de termos de inspeção da década de 1950, narrativas como esta: “Ao encerrar a minha visita, consigno, neste termo, os meus sinceros louvores e aplausos a todos aqueles que, neste **tabernáculo de ensino**, vêm cumprindo com espírito de fé a sagrada missão de formar homens úteis à nossa querida Pátria, o Brasil” (GRUPO..., 1951-1961, p. 12).

Ao referir-se a esta questão, Luciano Mendes de Faria Filho chamou a atenção para dois aspectos:

[...] primeiramente, que, na promoção dos alunos, a distinção entre as disciplinas é algo que ainda tem pouco peso, pois a baixa média em uma (Aritmética, por exemplo), poderia ser compensada por uma mais alta em outra (Língua Pátria<sup>83</sup>, por exemplo), levando a que o rendimento do aluno fosse percebido de maneira global e não específica. No entanto, e este já é o segundo aspecto, já podemos perceber aí a preocupação com os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas diversas disciplinas, pois precisam ser examinados em todas elas [...] (FARIA FILHO, 2000, p. 169).

Além dos conteúdos ou disciplinas apresentados no quadro 4, os alunos ainda eram provados em desenho, cartografia, caligrafia e trabalhos manuais<sup>84</sup>, como vimos na imagem apresentada anteriormente. No entanto, essas notas seriam dadas mediante avaliação dos trabalhos produzidos pelos alunos antes dos exames de cada época (maio, agosto e dezembro) e esses trabalhos deveriam ser arquivados até o encerramento do ano, quando fariam parte das exposições do final de ano. Em ginástica,<sup>85</sup> o alunado não recebia notas, embora o regimento previsse

---

<sup>83</sup> A disciplina *Língua Pátria* não fazia parte do Programa dos Grupos Escolares de Santa Catarina, no mesmo período, sendo a mais similar a esta a disciplina denominada *Linguagem*.

<sup>84</sup> Prescrição do regimento quanto ao trabalho do professor nessas disciplinas: “Durante todas as aulas de trabalhos gráficos, desenho, calligraphia, escritas, cartographia, trabalhos manuais, os professores deverão se conservar de pé, tomando parte directa nos trabalhos dos alumnos, afim de os guiar, animar e corrigir nos seus trabalhos” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 19). As prescrições quanto à posição do professor para que pudesse “guiar, animar e corrigir” os trabalhos gráficos dos alunos indica um cuidado sobre esse tipo de produção e o aprendizado corporal que tais exercícios exigiam. Isso nos leva a refletir sobre formas de disciplinamento do corpo destacadas por Michel Foucault. Dizia o autor: “Um corpo disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. [...] Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2010, p. 147).

<sup>85</sup> “A ginástica foi incluída no currículo dos grupos escolares como um dispositivo central para a educação física das crianças, parte da almejada educação integral.

que “em dia determinado pelo diretor, e á vista dos examinadores, os alumnos farão exercícios ensinados durante o anno” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 62).

O rigor dos exames públicos e toda a pompa que envolvia esse momento podem ser interpretados com um recurso de legitimação dos grupos escolares perante a sociedade. Mais do que um ato burocrático e/ou pedagógico, eles representavam um ato político, pois davam visibilidade a ações do governo diante das famílias e de figuras de destaque na cidade. Os alunos eram examinados de forma explícita, mas outras formas de exame (ainda que simbólicas) ocorriam nesses rituais: a comunidade examinava a escola; as famílias examinavam o trabalho do diretor e do corpo de professores; os inspetores examinavam a atuação da direção e dos docentes; o diretor examinava o desempenho das professoras através dos resultados de seus alunos e as professoras examinavam suas classes. Os alunos, por sua vez, examinavam o desempenho dos colegas e eram examinados por todas as outras instâncias.

Alguns dias após a realização dos exames, acontecia a festa de encerramento do ano letivo, momento em que as notas dos examinados eram lidas publicamente e os diplomas de promoção e habilitação (no caso dos alunos do 4º ano) eram entregues. A festa de encerramento também se constituía num “evento público” associado ao aproveitamento escolar e acontecia em grupos de outros estados brasileiros, especialmente nos primeiros anos do regime republicano. A este respeito, Rosa Fátima de Souza destacou:

A escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. [...] Festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava maior

---

Sua escolarização foi justificada pelo seu efeito higiênico, relacionado a questões fisiológicas e de saúde e ao desenvolvimento de qualidades motoras como força, vigor, resistência, agilidade, destreza e graça, bem como pelo seu efeito moral, relacionado ao desenvolvimento de hábitos como obediência, disciplina, perseverança, respeito às normas, ordem etc., todos necessários à construção de um corpo apto para o trabalho, para um determinado estilo produtivo/capitalista de vida e para a defesa do território nacional” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p.118).

visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados (SOUZA, 1998, p. 241).

O programa da festa de encerramento do primeiro ano de funcionamento do G. E. Lauro Müller materializa símbolos e valores políticos e sociais daquele período. O destaque dado à “honrosa presença” do então governador Vidal Ramos e o anúncio de participação da banda de música do Regimento de Segurança “abrilhantando os festejos” são representativos da pompa e do valor conferido a este momento.

Figura 12 - Capa do Programa da Festa de Encerramento de 1912



Fonte: Livro Álbum do G. E. Lauro Müller, localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.

Entre os pontos do programa da festa, consta a presença do componente avaliativo na *leitura pública das notas* das seções masculina e feminina - conferindo destaque aos resultados dos exames; na *entrega dos cartões de promoção e diplomas de habilitação* - certificando os que conseguiram concluir a série ou o curso com êxito; e na *distribuição de prêmios* - que, por sua vez, davam visibilidade aos alunos não apenas pelas notas alcançadas, mas pelos aspectos frequência, comportamento e aplicação<sup>86</sup>.

Se, como vimos na capa do programa da festa de encerramento de 1912, a plateia era reservada aos alunos do grupo, “familiares e cavalheiros”, não sendo a entrada precedida de convites, para a festa de 1913 a apresentação de convite passava a ser requerida.

No convite (Fig. 13), pode-se identificar a imagem do brasão do estado, como que conferindo legitimidade ao documento, bem como a relação de nomes dos docentes que lecionaram na escola naquele ano. A posição em que os nomes são apresentados é representativa da organização da escola naquele período. O nome do diretor Luiz Pacífico das Neves aparece acima da listagem dos professores, já que ele assumia a posição hierarquicamente mais elevada no grupo. Logo abaixo, seguem-se os nomes dos docentes.

Figura 13 - Convite da festa de encerramento de 1913



Fonte: Livro Álbum do G. E. Lauro Müller, localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.

<sup>86</sup> Falaremos mais sobre esses aspectos no capítulo seguinte, quando trataremos da avaliação enquanto dispositivo disciplinar.

A divisão em duas colunas permite inferir que os professores estão separados por seção: do lado esquerdo, os que lecionavam para a seção masculina<sup>87</sup> e do lado direito; os da seção feminina.

Outros indicativos sobre as festas de encerramento aparecem evidenciados no álbum do G. E. Lauro Müller; nele são feitos apontamentos sobre as festas de final de ano realizadas nessa instituição e no G. E. Silveira de Souza<sup>88</sup>, em 1914. De acordo com a nota do jornal, as festividades de encerramento do ano letivo aconteceram no mesmo final de semana e contaram com a exposição de trabalhos e desenhos feitos durante o ano. O interior de ambos os edifícios foi “vistosamente ornamentado” para receber os convidados numa solenidade que contava com a presença de toda a comunidade escolar, das famílias, de autoridades e até mesmo da imprensa. Na ocasião, além da leitura pública das notas<sup>89</sup> e da entrega de prêmios, houve encenações feitas pelos alunos, leitura de poemas e declamações de versos que engrandeciam o papel da escola e da nação. Dessa forma, “a escola tornava-se palco e cenário, algumas vezes caprichosamente ornamentado, onde alunos-atores encenavam para a sociedade o espetáculo da cultura, das letras, da ordem, das lições morais e cívicas” (SOUZA, 1998, p. 254).

O momento simbolicamente mais importante da festa do G. E. Lauro Müller de 1914 talvez tenha sido quando a “exma Snra. D. Rachel Ramos da Silva, representando sua exma progenitora D. Theresa Ramos, collocou as medalhas nos peitos dos alumnos que mais se distinguiram durante o anno” (GRUPO..., 1912-1962, p. 4). A presença da filha do governador Vidal Ramos na cerimônia de encerramento do ano letivo projetava publicamente tanto a instituição quanto o governo de seu pai.

---

<sup>87</sup> Acreditamos ser a coluna da esquerda correspondente aos docentes da seção masculina por apresentar o nome do professor Antenor Cidade. Segundo artigo 8 do Regimento de 1914, na seção feminina as classes só poderiam ser regidas por professoras; já a seção masculina poderia ser regida por docentes de ambos os sexos. Talvez essa recomendação esteja atrelada ao fato de o programa para os grupos escolares prever, para a seção feminina, atividades ligadas a trabalhos manuais envolvendo bordados e prendas domésticas, exercidos à época predominantemente por mulheres.

<sup>88</sup> Inaugurado em 1913 na rua Alves de Brito, área central de Florianópolis, o G. E. Silveira de Souza foi o segundo grupo escolar da capital catarinense criado durante a Reforma Orestes Guimarães.

<sup>89</sup> A partir do programa da festa de encerramento de 1917, já não encontramos mais referências à leitura pública das notas dos alunos. No entanto, permanecem como parte da festa as entregas de diplomas e premiações.

Outros convidados e autoridades locais participavam da festa de encerramento, conferindo um caráter de validação social aos atos ali realizados. Neste sentido, ao colocar as medalhas no peito dos alunos que mais se haviam destacado durante o ano, a filha do governador, simbolicamente, também dava visibilidade aos “excellentes resultados” da reforma que vinha sendo implantada durante aquele governo.

O peso simbólico do componente avaliativo enquanto instrumento utilizado para conferir *status* ao grupo aparece também no jornal de 1915, mas, dessa vez, não dizia respeito aos exames finais nem ao oferecimento de notas relativas aproveitamento escolar. Tratava-se da “exibição dos saberes” de alguns estudantes (aqueles de maior destaque) diante de “uma visita inesperada”:

A comissão de instrução do Congresso do Estado [...] esteve ante-hontem, em visita de inspecção no Grupo Lauro Müller. [...] Á convite do Director, a comissão passou ás dependências do 4º anno [...]. Era exactamente á hora das aulas de geometria. **As alumnas foram arguidas á vista da comissão**, dando promptas e acertadas respostas, o que **demonstraram o seu real aproveitamento**. Formulados, de momento, pelo Director alguns problemas de geometria, foram todos resolvidos pelas alumnas, que mais uma vez reafirmaram a excellencia do methodo professado nos nossos Grupos Escolares. [...] A comissão retirou-se satisfeita do que viu no 4º anno feminino passando em seguida ao 3º anno [...] Achava-se na lousa a **talentosa menina** Almira Linhares traçando a planta do Estado de Santa Catharina. [...] Em seguida, a comissão visitou ao 2º anno [...]. Funcionava a aula de contabilidade nos quadros. Era arguida a **graciosa menina** Dinah Paladino que, pela sua idade de oito anos, deu **as mais bellas provas de sua intelligencia**. [...] Ao retirar-se os srs. representantes do Congresso, bem como o representante do “O Estado”, expressaram os parabens sinceros ao sr. Gustavo Assumpção, dedicado Director do Grupo e seus esforçados auxiliares, pela maneira brilhante com que se tem desempenhado na árdua missão que o Governo do

Estado lhe confiou (GRUPO..., 1912-1962, p. 15 – grifo nosso).

A visita de inspeção no grupo tinha por finalidade verificar *in loco* se as recomendações previstas no regimento estavam sendo cumpridas e como a gestão escolar, representada na figura do diretor, desempenhava “a árdua missão que o Governo do Estado lhe confiou”. O ato de o diretor arguir as alunas perante a comissão pode ser interpretado como um estratégia de mostrar o trabalho realizado no grupo do que as repostas prontas e acertadas de graciosas alunas que, sem preparo prévio<sup>90</sup>, davam “as mais belas provas de inteligência” e “real aproveitamento”.

Na década de 1920, não encontramos mudanças significativas no que se refere aos exames; já que as práticas do grupo permaneciam embasadas no Regimento de 1914. Periodicamente, o diretor publicava as datas da realização dos exames de maio, agosto e dezembro, bem como os resultados dos exames finais. Não localizamos convites das festas de encerramento alusivos aos anos 1920 e, por isso, não pudemos perceber no programa<sup>91</sup> o que pudesse indicar mudanças ou permanências nesses eventos. Talvez a própria ausência dos convites seja um indicativo da diminuição do caráter celebratório que aparecia associado aos resultados dos exames finais por ocasião das festas de encerramento.

Sabemos que os exames mantiveram caráter público nesse período, pois localizamos uma nota de jornal em que o diretor do grupo, professor Flordoardo Cabral, anunciava as datas<sup>92</sup> dos exames e

---

<sup>90</sup> Utilizamos a expressão *sem preparo prévio* em virtude do título dado à reportagem: “No Grupo Lauro Müller, uma visita inesperada”. A imprensa, no entanto, tinha conhecimento de que a comissão estaria no estabelecimento naquele dia, já que um representante do jornal “O Estado” acompanhara a visita.

<sup>91</sup> Uma nota do jornal de 1929 trata brevemente da festa de encerramento daquele ano, que contou com “recitativos, cantos e gymnasticas feitas pelos alumnos do estabelecimento [...], entrega dos diplomas dos alumnos que terminaram os cursos do Grupo e Escola Complementar, bem como foram entregues três prêmios instituídos pela Directoria da Instrução Pública, aos alumnos que mais se distinguissem durante o anno nos terceiros e quartos annos do Grupo Escolar” (GRUPO..., 1912-1962, p. 32b).

<sup>92</sup> Embora o regimento previsse que os exames finais fossem realizados entre o 7º e o 18º dia do mês de dezembro, a publicação do convite aos pais e autoridades para assistir aos exames permite ver que a escola nem sempre seguia as normativas exatamente como estavam prescritas. Segundo a nota do jornal, os alunos do 4º ano seriam examinados entre os dias 11 e 19 de novembro; os do 3º ano, entre os

convidava autoridades e familiares para os assistirem. Segundo o diretor:

o intuito do governo do Estado mandando observar a referida medida regulamentar [publicar as datas dos exames finais], foi altamente nobre por visar estreitar a relação dos paes com nossos trabalhos, como fiscaes natos que delles são ou devem ser (GRUPO..., 1912-1962, p. 32).

Apesar de haver, no álbum da instituição, recortes de jornais com resultados de exames finais, não localizamos no acervo da instituição documentos de registro do aproveitamento escolar nas duas primeiras décadas de funcionamento do grupo. É a partir da década de 1930 que se encontram as primeiras atas de promoção e, de 1940 até 1963, os quadros gerais de exames. Investir na análise da materialidade de tais documentos permitiu verificar, em certa medida, a apropriação feita pela escola das prescrições que normatizavam determinadas práticas avaliativas e refletir sobre a necessidade de registro sistemático do aproveitamento.

## 2.2 REGISTROS DE APROVEITAMENTO ESCOLAR: A MATERIALIDADE COMO FONTE DE ANÁLISE

Além de cumprir com uma série de exigências quanto à realização dos exames, especialmente os do final do ano, os diretores tinham a incumbência de registrar as informações referentes a eles em documentos próprios. Eram boletins, fichas para preenchimento de notas, livros de atas de promoções, etc., que evidenciam vestígios de práticas por meio da materialidade de documentos de *organização/escrituração da escola*<sup>93</sup>.

---

dias 20 e 27 de novembro; de 28 de novembro a 4 de dezembro, seriam examinados os do 2º ano e, por último, de 5 a 7 de dezembro, os estudante do 1º ano. Entre os dias 4 e 27 de dezembro, realizar-se-iam os exames das três séries do Curso Complementar, anexo ao grupo.

<sup>93</sup> Entre 2008 e 2010, um grupo de 27 pesquisadores de 15 estados brasileiros, do campo da história da educação, esteve envolvido na pesquisa “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)”, coordenado pela profª. drª. Rosa Fátima de Souza. Para desenvolvê-la, foram estabelecidos quatro grupos de trabalho (GT). O GT2 - integrado por pesquisadores do Maranhão, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e

Ao escrever sobre a rede de anotações que envolve a prática do exame em diferentes instituições disciplinares, Michel Foucault considerou que:

Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa. Mas com técnicas particulares e inovações importantes (FOUCAULT, 2010, p. 181).

Em relação às escolas, os documentos de registro dos exames, além de fornecer indicações de tempo e lugar, tinham a função de “caracterizar a aptidão de cada um [aluno] de situar seu nível e capacidades, [e] indicar a utilização eventual que se pode fazer dele” (Idem).

Assim, mais do que oferecer um panorama de desempenho anual de uma determinada classe, os documentos permitiam registrar o aproveitamento de maneira individual.

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como oposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os *status*, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como *status* sua própria individualidade, e onde está estatutariamente

---

Santa Catarina - dedicou-se ao exame da materialidade da escola primária graduada pelo estudo da cultura material escolar, realizando pesquisas em arquivos dos referidos estados. Os objetos da escola, evidenciados nas fontes pesquisadas, foram agrupados nas seguintes categorias: a) mobília; b) utensílios de escrita; c) livros e revistas escolares; d) materiais visuais, sonoros e táteis para o ensino; **e) organização/escrituração da escola** (categoria na qual se enquadram documentos como os registros de exames); f) prédios escolares; g) material de higiene; h) material de limpeza; i) trabalhos dos alunos; j) indumentária; k) ornamentos; l) honrarias; m) jogos e brinquedos. Sobre resultados de pesquisa do GT2, cf. CASTRO, 2011.

ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “normas” que o caracterizam e fazem dele [aluno], de qualquer modo, um “caso” (FOUCAULT, 2010, p. 183).

Nosso contato com documentos localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Apesc), bem como no arquivo da atual Escola de Educação Básica Lauro Müller, permitiu localizar quatro formatos diferentes de registros de exames utilizados em grupos escolares catarinenses entre as décadas de 1910 e 1960: 1) *ficha de notas dos exames de maio e agosto* (utilizada a partir de 1914); 2) *ficha de notas dos exames finais* (idem); 3) *livro de atas de promoções* (década de 1930) e *quadros gerais de resultados de exames* (de 1941 a 1963)<sup>94</sup>.

O primeiro formato refere-se à *ficha de notas dos exames de maio e agosto*. O modelo, localizado no anexo do Regimento de 1914, visava homogeneizar o instrumento de registro do aproveitamento em grupos escolares catarinenses.

Como é possível perceber na figura 14 (p. 119), havia espaço para o preenchimento de três notas: a do professor da série examinada, a de outro professor do grupo e a do diretor do estabelecimento. Além disso, havia espaço para preenchimento da média dos exames, “tirada” pelo diretor com base nas notas (três) de cada disciplina. O mesmo modelo deveria ser usado nas turmas de 1º, 2º e 3º ano, porém, riscando-se do quadro as matérias cujo conteúdo não estivesse contemplado na lista de conteúdo das provas de cada série.

---

<sup>94</sup> Dois outros formatos foram localizados no arquivo da E.E.B. Lauro Müller após essa data: 1) *Resultado de avaliação do rendimento escolar*, utilizado entre os anos de 1964 e 1970 (último ano de funcionamento da instituição com a nomenclatura grupo escolar); 2) *Ficha do rendimento escolar*, utilizada a partir de 1971 (não identificamos até que ano este formato foi usado), após a Lei 5692/71, quando a escola passou a se chamar Escola Básica Lauro Müller, atendendo a alunos da 1ª à 8ª série do 1º grau. O contato com documentos de registro de avaliação do G. E. Lauro Müller resultou em duas produções. A primeira, um artigo intitulado “*Registros de avaliação: a materialidade como fonte de análise da cultura escolar*”, de minha autoria, apresentado no **II Seminário Aulas Conectadas: Inovação Curricular e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Básico**, realizado em Florianópolis (Faed / Udesc) em outubro de 2013. A segunda, um artigo escrito em parceria com minha orientadora, Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva, que recebeu como título “*O aluno sob medida: como a escola registra seus alunos?*” (Mimeo), 2014.



Figura 15 - Modelo de lista de notas para os exames de dezembro

Anexo N. 22 (art.ºs 231, 242 e 244)

## Exames de Dezembro de 19

(classe examinada)

Nomes dos alumnos	Numero de ordem	MATERIAS															Medias parciais	Medias gerais ou de libertações											
		Medias das provas escritas (S.º art. 249)					Medias das provas orais					Libertações																	
		Linguagem	Arithmetica	Geometria	Geographia	Historia	Ed. Civica	Letura	Synonymia	Interpretação	Analyse	Arithmetica	Geometria	Geographia	Historia	Ed. Civica	Botanica	Zoologia	Chimica e Physica	Musica	Desenho	Cartographia	Trabalhos	Calligraphia	Mate	Agosto	Dezembro		

**NOTA.** — Lançadas as notas dos examinadores nas proprias provas escritas (5+3+4+2+5=3 media) a media será transportada para a columna das materias respectivas no quadro - "Media das provas escritas".

O julgamento das provas orais será tomado em papel avulso pelos examinadores e o director tirará a media das notas, media que será transcripta nas columnas das materias do quadro - "Medias das provas orais". Desenho, cartographia, trabalhos e calligraphia, serão julgados pelas provas anteriores (art. 241).

Fonte: Anexos do Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914.  
Arquivo Público de Santa Catarina – Apesc.

Diferentemente dos exames de maio e agosto, os de dezembro contavam com provas escritas e orais (Quadro 4, p. 104). Neste caso, a média era “tirada” pelo diretor com base nas notas de cada um dos membros da banca examinadora. Este documento ainda apresentava

espaço para o lançamento das médias dos exames de maio e agosto, as quais, juntamente com a média de dezembro, formariam a média geral ou de promoção.

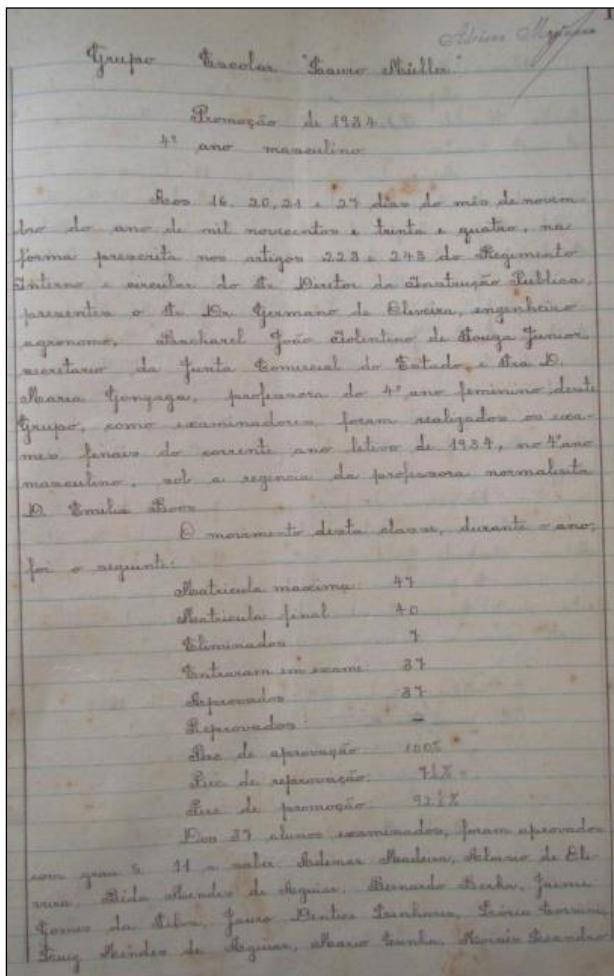
O terceiro formato – *livro de atas de promoções* – foi localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller; apesar de referir-se à década de 1930, ainda nos permite identificar traços do Regimento de 1914. Por ser organizado em forma de livro, logo na primeira página encontramos o termo de abertura, assinado pelo diretor da instituição, em cumprimento à prescrição do regimento que normatizava que todos os livros de escrituração deveriam conter termos de abertura e encerramento assinados pelo administrador do grupo.

Os diretores assumiam esse papel administrativo, o que fazia com lhes fosse atribuído, em certa medida, o fracasso ou o sucesso das atividades desenvolvidas nas instituições pelas quais eram responsáveis. Mais do que escrever os termos de abertura e encerramento dos livros de escrituração (neste caso, do livro de atas de promoções), esses profissionais tinham como tarefa manter os livros “em dia e em ordem”, facilitando o controle do Estado sobre o trabalho desenvolvido nos grupos. Seu correto preenchimento legitimava a competência dos diretores em administrar os estabelecimentos que dirigiam, assim como a falta de preenchimento adequado poderia atestar fragilidade administrativa, podendo gerar admoestações por parte do Estado pelo não-cumprimento das prescrições.

Diferentemente do documento anteriormente apresentado, as atas eram redigidas à mão, seguindo prescrições da circular n. 17, de 23 de setembro de 1929, assinada pelo então diretor interino da instrução, Luiz Sanches Bezerra da Trindade (SANTA CATARINA, 1920/1924-1926-1930). As atas aparecem organizadas por série e seção (masculina e feminina). As figuras 16 e 17, por exemplo, correspondem aos exames do 4º ano masculino de 1934.

Para fiscalizar se os livros estavam sendo devidamente escriturados, entravam em cena os inspetores escolares. Esses agentes do Estado tinham entre suas funções visitar as escolas periodicamente para inspecionar se as normas estavam sendo cumpridas, entre elas, o preenchimento correto dos livros. Além disso, no que diz respeito às atas de promoções, esses “profissionais” também deveriam verificar a porcentagem de alunos aprovados, reprovados e promovidos, para fins de estatística. É por isso que, ao analisar o livro do G. E. Lauro Müller, encontramos todas as páginas com o carimbo e/ou a rubrica do inspetor, neste caso, Adriano Mosimann.

Figura 16 - Ata de exame 1934 (frente)



Fonte: Livro de Atas de Promoções do Grupo Escolar Lauro Müller (1934-1940), localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.



*Grupo Escolar Lauro Müller*  
*Promoção de 1934*  
*4º ano feminino*

Aos 16, 20, 21 e 28 dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e trinta e quatro, na forma prescrita nos artigos 223 e 243 do Regimento Interno e circular do Sr. Diretor da Instrução Pública, presentes as **Sras D. Maria Paulina Valente da Costa e D. Gracinda Machado, professoras normalistas** e Sr.ta Emilia Boas, professora do 4º ano masculino deste Grupo, como examinadoras, foram realizados os exames finais do corrente ano letivo de 1934, no 4º ano feminino, sob a regência da professora normalista D. Maria Gonzaga. O **movimento desta classe**, durante o ano foi o seguinte:

Matrícula máxima: 50  
 Matrícula final: 45  
 Eliminados: 5  
 Entraram em exame: 33  
 Aprovados: 30  
 Reprovados: 3  
 Percentagem de aprovação: 91%  
 Percentagem de reprovação: 9%  
 Percentagem de promoção: 67%

Das 33 alunas examinadas, foram aprovadas com **grau 5**, 6 [alunas] a saber: [segue nomes]. Aprovadas com **grau 4**, 13 alunas a saber: [segue nomes]. Aprovadas com **grau 3**, 11 alunas a saber: [segue nomes]. Reprovadas: 3 [alunas] a saber: [segue nomes]. Deixaram de fazer exame por não ter alcançado média nas sabatinas de maio e agosto: [segue nomes].

E por ser verdade vai esta por mim diretor deste Grupo Escolar, datada e assinada conjuntamente com a comissão examinadora. Florianópolis, 28 de **novembro** de 1934. [Assinatura do diretor e de duas professoras]. (GRUPO..., 1934-1940, p. 2 – grifo nosso).

Logo no início das atas, encontramos a relação nominal dos membros da banca, evidenciando a permanência da prática de formação de comissões examinadoras. No caso do 4º ano feminino, cuja ata aparece transcrita, encontramos duas normalistas (provavelmente de fora do estabelecimento), além da professora do 4º ano masculino, da professora da classe examinada e do diretor. Já na ata do 4º ano masculino, identificamos, entre os convidados da banca, o dr. Germano de Oliveira, engenheiro agrônomo, e o bacharel João Tolentino de Souza Júnior, secretário da Junta Comercial do Estado.

Após a apresentação dos membros da banca, as atas apresentam o chamado “movimento da classe”, composto por: *matrícula máxima* - maior número de alunos matriculados na classe durante o ano; *matrícula final*: número de alunos matriculados no final do ano (sempre menor que a matrícula máxima, já que algumas crianças abandonavam o curso, mudavam de escola ou eram eliminadas antes mesmo dos exames finais); *eliminados*: número de estudantes eliminados ao longo do ano por não atingirem a média necessária nos exames de maio e agosto ou por outros motivos previstos no regimento<sup>95</sup>; os que *entraram em exame*: quantidade de crianças que haviam prestado o exame final; *aprovados*: número de alunos aprovados no exame final; *reprovados*: número de reprovados no exame final; *percentual de aprovação*: relação entre quantidade de alunos que haviam feito os exames e os que haviam sido aprovados; *percentual de reprovação*: relação entre quantidade de alunos que haviam feito os exames e os que haviam sido reprovados; *percentual de promoção*: relação entre matrícula final e aprovação no exame.

O preenchimento do *movimento da classe* nas atas indica que tais informações serviriam para a produção de estatísticas, um recurso racional e supostamente objetivo frequentemente utilizado em documentos oficiais como forma de atestar os avanços ou as fragilidades do ensino ministrado nas escolas.

Já se utilizavam estatísticas no discurso político em décadas precedentes. Segundo Natália Gil:

---

<sup>95</sup> Quanto às eliminações, previa o regimento: “Art. 222. – Serão eliminados: 1. – os alumnos que se despedirem com autorização dos paes ou dos responsáveis; 2. – os alumnos que derem 60 faltas injustificadas ou 90 justificadas [...]; 3. – os que forem dispensados por incapacidade physica, superveniente; 4. – os que tiverem completado o curso; 5. – os que sofrerem a pena de eliminação” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 58).

No Brasil, as estatísticas consolidaram sua legitimidade entre o final do século XIX e início do século XX, quando, no país, surge um empenho por parte dos intelectuais e funcionários de governo no sentido de construir um Estado nacional cujas linhas estavam dadas pelas nações desenvolvidas, sobretudo da Europa e os Estados Unidos, às quais o país pretendia se equiparar (2012, p. 38).

A expansão do ensino que acompanhava a década de 1930, com a ampliação do número de escolas, reforçou a necessidade de se produzir e utilizar as estatísticas escolares para avaliar e discutir a qualidade do ensino e das políticas educativas. Para Gil (2012, p. 40), “a importância a elas [estatísticas] atribuída assenta-se na crença compartilhada de que estas apresentariam uma descrição neutra e objetiva da realidade, assegurada pela universalidade dos números e capaz de indicar com imparcialidade as políticas adequadas”. Contudo, a própria autora chama a atenção para a impossibilidade de se atribuir neutralidade às estatísticas:

Produzidas a partir de finalidades definidas por indivíduos determinados e constringidas pela possibilidade de apresentar apenas números, as estatísticas mostram aspectos parciais da sociedade. As escolhas feitas – no arbítrio sobre quais assuntos podem e/ou devem ser contabilizados, na definição das categorias que servem de base à coleta dos dados primários, na seleção daquilo que deve compor as tabelas de divulgação dos resultados, nas comparações feitas etc. – não são automáticas nem evidentes e determinam a imagem obtida a partir dos procedimentos que caracterizam a produção desse tipo de conhecimento. Também o modo como são mobilizadas nas construções discursivas, escritas ou numéricas, ou seja, os dados que se escolhe comentar e aqueles que o discurso omite, as associações causais entre dados etc. acabam por construir a realidade que supostamente a estatística descreve (GIL, 2012, p. 40).

O movimento das classes de 4º ano - masculino e feminino - de 1934 permite a verificar a variação dos dados estatísticos.

Quadro 5 – Movimento de classe das turmas de 4º ano de 1934

<b>Movimento da classe</b>	<b>4º ano masculino</b>	<b>4º ano feminino</b>
Matrícula máxima	47	50
Matricula final	40	45
Eliminados	7	5
Entraram em exame	37	33
Aprovados (no exame final)	37	30
Reprovados (no exame final)	-	3
Porcentagem de aprovação	100%	91%
Porcentagem de reprovação	7 ½%	9%
Porcentagem de promoção	92 ½%	67%

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas atas de promoção de 1934.

Vejamos, primeiramente, os dados do 4º ano feminino. Se considerássemos apenas a percentagem de aprovação nos exames finais (91%), teríamos a impressão de que poucas alunas teriam sido reprovadas ao longo do ano. Todavia, esse percentual leva em conta apenas as que prestaram exame final (33), desconsiderando as que estavam matriculadas, mas não entraram em exame por não atingirem média nas sabatinas de maio e agosto (12). Essas alunas, embora reprovadas, não estão incluídas no percentual de reprovação (9%), já que este foi feito apenas com base na quantidade de estudantes que haviam prestado exame final, mostrando somente parte das reprovações. A percentagem “real” de reprovação foi, portanto, de 33%, o que aponta para uma maior seletividade no interior da escola.

No caso do 4º ano masculino, a percentagem de reprovação levou em conta a diferença entre matrícula final e número de aprovados. Dos 40 alunos matriculados no final do ano, 37 receberam aprovação no exame, o que corresponde a um percentual de 92,5% de aprovados e 7,5% de reprovados. Se o 4º ano masculino tivesse realizado o mesmo cálculo feito pelo 4º ano feminino (relação entre os que entraram em exame e foram reprovados), o percentual de reprovação seria nulo, pois os 37 alunos que entraram em exame final foram aprovados.

Apesar das variações nos dados e da impossibilidade de gerar informações totalmente neutras, as estatísticas continuaram constando nas atas como registro do êxito ou das fragilidades do ensino,

especialmente no que se refere ao aproveitamento escolar, “medido” por meio dos exames. No entanto, esse tipo de documento não aponta para o desempenho dos estudantes nas diferentes disciplinas ou áreas do currículo<sup>96</sup>, apresentando apenas a relação nominal dos aprovados - associada aos graus de aprovação - e dos que não haviam entrado em exame. Para finalizar a ata, era registrada a data dos exames finais, seguida da assinatura da comissão examinadora<sup>97</sup>.

A partir de 1936, a média geral mínima para aprovação passa a ser de seis pontos e não mais de três, como nos anos anteriores, correspondendo os graus de aprovação aos números 6, 7, 8, 9 e 10 e não mais a 3, 4 e 5, como nos anos anteriores<sup>98</sup>. Além disso, a realização dos exames finais no curso primário passava a acontecer com mais frequência nos mês de novembro, destinando-se o mês de dezembro aos exames do curso complementar<sup>99</sup>.

Em 1939, um novo regulamento para os grupos escolares entra em vigor, expedido pelo interventor federal no estado de Santa Catarina, dr. Nereu Ramos. De acordo com esse regulamento, o ano letivo deveria se iniciar em 1º de fevereiro e se encerrar em 30 de novembro, sendo os

---

<sup>96</sup> Isso indica a possibilidade de a escola ainda utilizar os modelos de fichas para registro de notas nos exames, anexados no Regimento de 1914, embora não tenhamos podido localizar nenhum exemplar desse documento no arquivo da escola.

<sup>97</sup> Nem sempre encontramos a assinatura de todos os membros da banca no final das atas. Em geral, assinam apenas os próprios docentes do grupo e o diretor. Talvez isso indique que as atas não eram preenchidas imediatamente após a realização de cada exame, mas no final do período de dias reservado para este fim.

<sup>98</sup> Os números não eram mais associados a *aprovação simples, plena* ou *com distinção*. Agora, as atas informavam a quantidade e o nome dos alunos aprovados em cada grau - 6, 7, 8, 9 e 10 (por exemplo: “Foram aprovados com grau 6, 7 alunos: [seguem-se nomes]; com grau 7, 4 alunos [seguem-se nomes]” e assim sucessivamente). Interessante destacar que a notação mínima de 0 e máxima de 10 pontos fez (e em muitos casos ainda faz) parte de uma cultura de avaliação escolar. Esta associação entre notas e grau de desempenho remete a uma representação social de êxito ou fracasso que ultrapassa os muros da escola.

<sup>99</sup> Conforme Maria das Dores Daros, a reforma da instrução pública de 1911 reverberou em mudanças na formação de professores, a partir de uma reforma na Escola Normal. Nesse período, instituem-se as Escolas Complementares, também chamadas de Curso Complementar, que habilitavam os egressos do grupo escolar a se matricular no 3º ano da Escola Normal e, “na prática, preparava professores para as numerosas escolas isoladas do Estado” (DAROS, 2005, p. 13). Na década de 1940, o curso complementar anexo ao G. E. Lauro Müller era composto por duas séries e tinha os próprios docentes do curso primário como professores, inclusive a diretora.

últimos dias desse mês reservados aos exames finais<sup>100</sup>, o que, na prática, já vinha ocorrendo.

Além da mudança oficial da data dos exames, o documento traz novas orientações quanto à avaliação do aproveitamento do alunado. No que se refere às provas mensais, encontramos as seguintes prescrições:

Art. 35º - Haverá todos os meses, exceto em novembro, nas classes de segundo, terceiro e quarto anos, alternadamente, provas escritas de: a) linguagem e aritmética; b) geografia e história; c) noções comuns. Art. 36º - As classes de primeiro ano farão provas mensais de linguagem, de cálculo escrito e desenho de acordo com o adiantamento dos alunos. Art. 37º - As provas mensais serão feitas de preferência por meio de testes. Art. 38º - As provas mensais serão orientadas pelo diretor e julgadas pelo professor, que lhes atribuirão uma nota de zero a 100 graduada de 5 em 5. Art. 39º - As provas mensais servirão de base para a classificação dos alunos em “fortes”, “médios” e “fracos”, e através delas acompanharão os diretores o ensino na classe (SANTA CATARINA, 1939, p. 6 – grifo nosso).

O programa ou currículo dos grupos escolares de 1939 é bastante semelhante ao de 1914, como se pode ver no quadro 6. Entretanto, com a difusão de princípios da Escola Nova, a recomendação era de que o ensino dessas disciplinas tivesse como base essencial “a observação e a experiência pessoal do aluno”, dando-lhe “contínuas oportunidades para o trabalho em cooperação, a atividade manual, o jogo educativo, as excursões escolares e as atividades extra-classe” (SANTA CATARINA, 1939, p. 5).

---

<sup>100</sup> O programa do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, de 1939, previa - na disciplina de Pedagogia - o estudo sobre a função dos exames e das medidas educacionais (Anexo 2, p. 226).

Quadro 6 – Relação entre disciplinas do Programa de 1914 e 1939

Disciplinas do programa de 1914	Disciplinas do programa de 1939
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Linguagem oral e escrita</li> <li>• Caligrafia (somente para o 1º ano)</li> <li>• Aritmética</li> <li>• Geografia</li> <li>• Geometria (exceto para o 1º ano)</li> <li>• História do Brasil (exceto para o 1º ano)</li> <li>• Elementos de ciência e de higiene (somente para o 1º ano)</li> <li>• Botânica, zoologia, minerologia, física e química</li> <li>• Música</li> <li>• Ginástica</li> <li>• Desenho (exceto para o 4º ano)</li> <li>• Trabalhos manuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Linguagem</li> <li>• Aritmética</li> <li>• Geografia</li> <li>• Geometria</li> <li>• História do Brasil</li> <li>• Ciências físicas e naturais</li> <li>• Instrução cívica</li> <li>• Canto</li> <li>• Ginástica</li> <li>• Desenho</li> <li>• Trabalhos manuais.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina, de 1914, e no Programa dos Grupos Escolares referenciado no Regulamento para os Grupos Escolares de 1939, ambos localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Apesc).

A semelhança também pode ser vista em relação às disciplinas nas quais os alunos deveriam ser examinados. A diferença é que, segundo o Regimento de 1914, as classes (exceto o 1º ano) seriam examinadas nos meses de maio e agosto, em todas as matérias relacionadas no quadro 7 (p. 131); já, conforme o Regulamento de 1939, os exames deveriam acontecer todos os meses, mas alternando-se os “blocos” de disciplinas (ex.: março – linguagem e aritmética; abril – geografia e história; maio: noções comuns; etc.).

Para os exames finais, além das provas escritas, o regulamento previa a realização de provas orais de leitura para as classes de 2º, 3º e 4º ano. Já os alunos do 1º ano eram examinados em aritmética, linguagem escrita e leitura. Esses exames também deveriam ser organizados pelo diretor, com base nas orientações do Departamento de Educação. Como vemos, a regularidade dos exames é uma marca da cultura e processo de avaliação dos grupos, indicando a necessidade de

constante verificação, tanto do aproveitamento do alunado quanto do trabalho desenvolvido pelos professores.

Quadro 7 – Relação entre disciplinas examinadas periodicamente ao longo do ano letivo

<b>Disciplinas examinadas em maio e agosto, segundo o Regimento de 1914</b>	<b>Disciplinas examinada mensalmente, segundo o Regulamento de 1939<sup>101</sup></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem</li> <li>• Aritmética</li> <li>• Geografia</li> <li>• História</li> <li>• Geometria</li> <li>• Educação cívica e moral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem e aritmética</li> <li>• Geografia e história</li> <li>• Noções comuns</li> <li>• Linguagem, cálculo escrito e desenho (somente para o 1º ano)</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914 e no Regulamento para os Grupos Escolares de 1939.

As mudanças que acompanhavam o novo regulamento reverberaram na produção do quarto formato de registro do aproveitamento que nos propomos a analisar: o *quadro geral do resultado dos exames*.

Este documento unia tanto o registro das notas dos exames finais por disciplina (frente), quanto a ata de promoção (verso). Sua estrutura também se diferenciava da do anterior: enquanto as atas eram registradas num livro de folhas pautadas que permitiam uma escrita mais “livre” (embora normatizada), os quadros indicavam espaços específicos para o preenchimento das informações. Além disso, estes quadros adquiriam um formato mais “moderno” em relação às atas, sendo impressos diretamente nas folhas os campos para preenchimento. A quantidade de informações é ampliada e cada quadro passa a ocupar duas páginas do livro (sem contar o verso), conforme apresentado nas figuras 18 e 19.

O livro com os quadros de exames era produzido pela Imprensa Oficial do Estado e enviado às escolas, provavelmente para padronizar as informações, já que na década de 1940 o número de escolas

<sup>101</sup> Interessante percebermos que nem todas as matérias do programa eram avaliadas nos exames, como é possível perceber comparando-se os quadros 6 e 7. Este fato permite perceber uma diferenciação entre saberes a ser ensinados e saberes a ser avaliados, para fins de promoção.

espalhadas pelo estado havia crescido consideravelmente<sup>102</sup>, exigindo estratégias mais eficientes de controle.

As primeiras informações referem-se à identificação da instituição, como o nome da escola e do município onde estava sediada. Na sequência, consta o espaço para preenchimento da data dos exames a serem realizados nos últimos dias do mês de novembro. Em seguida, aparecem os campos para informações sobre a professora da classe examinada: nome, data em que havia começado a trabalhar na instituição, data do início do trabalho naquele ano, dias de licença e, neste caso, nome da professora substituta.

---

<sup>102</sup> Segundo depoimento de Lourenço Filho, que ocupava o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) em 1942: “Em 1932, possuía o Estado [de Santa Catarina] 1.501 escolas primárias de ensino primário fundamental comum, com 77.242 alunos inscritos. Em 1941, o número de escolas se elevava a 2.363 e o de alunos a 137.203. [...] A matrícula referida representa, sobre a população total, apurada pelo recenseamento de setembro de 1940, e que foi a de 1.184.838 habitantes, percentagem de matrícula igual a 11,6. Essa taxa confere ao Estado o primeiro lugar, entre todas as demais unidades federadas, quanto a esse índice” (BRASIL. MEC, 1942 *apud* FIORI, 1991, p. 144).

Figura 18 - Quadro geral do resultado dos exames do 4º ano (folha frente – lado esquerdo) - 1942

Quadro geral do resultado dos exames do 4º ano do G. E. Lauro Müller  
 Professor regente *Cecília A. Knebel* com exercício no mesmo Grupo desde  
 ano — dias de licença entre de — a — de — de —

N.º de matrícula do aluno	N.º de ordem de matrícula	Nomes de todos os alunos que estiveram matriculados durante o ano	Classificação em Escala, mérito ou notas	Chamada no dia dos exames	Ano e turno do curso		Data em que se realizou o exame		
					Ano	Turno	Dia	Mês	Ano
1		<i>C. Alcino Amiguel</i>	—	—	R	R	1º	Jun	1942
2		<i>Adriano Corção</i>	—	—	R	R	1º	Jun	1942
3		<i>Antônio Garcia</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
4		<i>Arturinho Santos</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
5		<i>Bartolomeu Moura</i>	T	c	R	R	1º	Jun	1942
6		<i>Carlos Cunha</i>	T	c	R	R	1º	Jun	1942
7		<i>Cláudio Garcia</i>	M	c	R	R	1º	Jun	1942
8		<i>Claudiovaldo D. Fossaca</i>	M	c	R	R	1º	Jun	1942
9		<i>Decapleno Moura</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
10		<i>Espalberto S. Lima</i>	—	—	R	R	1º	Jun	1942
11		<i>Franco Manoel Luiz</i>	—	—	R	R	1º	Jun	1942
12		<i>Francisco Amarel</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
13		<i>Francisco Nelson Garcia</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
14		<i>Francisco Garcia</i>	M	c	R	R	1º	Jun	1942
15		<i>Francisco Kurlenbaum</i>	T	c	R	R	1º	Jun	1942
16		<i>Francisco Lauro</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
17		<i>Francisco Alves</i>	—	—	R	R	1º	Jun	1942
18		<i>Francisco Silva</i>	M	c	R	R	1º	Jun	1942
19		<i>Francisco Silva Filho</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
20		<i>Francisco Salgado</i>	T	c	R	R	1º	Jun	1942
21		<i>Francisco Silva</i>	M	c	R	R	1º	Jun	1942
22		<i>Francisco Alves</i>	I	c	R	R	1º	Jun	1942
23		<i>Francisco Machado</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
24		<i>Francisco Silva</i>	M	c	R	R	1º	Jun	1942
25		<i>Francisco Silva</i>	—	—	R	R	1º	Jun	1942
26		<i>Francisco Silva</i>	M	c	R	R	1º	Jun	1942
27		<i>Francisco Silva</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
28		<i>Francisco Silva</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
29		<i>Francisco Silva</i>	T	c	R	R	1º	Jun	1942
30		<i>Francisco Silva</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
31		<i>Francisco Silva</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
32		<i>Francisco Silva</i>	M	c	R	R	1º	Jun	1942
33		<i>Francisco Silva</i>	T	c	R	R	1º	Jun	1942
34		<i>Francisco Silva</i>	F	c	R	R	1º	Jun	1942
35		<i>Francisco Silva</i>	T	c	R	R	1º	Jun	1942

Fonte: Livro com quadros de exames do Grupo Escolar Lauro Müller (1941-1945), localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.

Figura 19 - Quadro geral do resultado dos exames do 4º ano (folha frente – lado direito) – 1942

Distrito de *Amorimópolis* Município de *Amorimópolis* realizados em *11 de novembro* de 1942 de 19 *42* e no corrente ano desde *1.º de junho* de 1942 tendo gozado no corrente quando foi substituído pelo professor *...*

Exame Oficial de Faltas - 1942

Rta.	Aut.	Dia	Mês	NOTAS DOS EXAMES FINAIS							Linha para promoção	Média de promoção	OBSERVAÇÕES	
				Lib- -lugares	Artes -luz	Matem. -luz	Geo- -grafia	História	Francês -conversa	Português				
<i>1.º</i>			<i>1.º</i>										<i>Eliminado</i>	
			<i>2.º</i>										<i>Eliminado</i>	
				<i>55</i>	<i>100</i>	<i>90</i>	<i>85</i>	<i>100</i>	<i>85</i>	<i>90</i>	<i>100</i>	<i>95</i>		
				<i>90</i>	<i>100</i>	<i>95</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>60</i>	<i>80</i>	
				<i>15</i>	<i>25</i>	<i>20</i>	<i>65</i>	<i>55</i>	<i>35</i>	<i>45</i>	<i>50</i>	-	<i>Reprovado</i>	
				<i>50</i>	<i>35</i>	<i>40</i>	<i>60</i>	<i>75</i>	<i>60</i>	<i>65</i>	<i>45</i>	<i>50</i>	<i>Reprovado</i>	
				<i>70</i>	<i>65</i>	<i>70</i>	<i>75</i>	<i>80</i>	<i>90</i>	<i>50</i>	<i>60</i>	<i>70</i>		
				<i>55</i>	<i>40</i>	<i>50</i>	<i>65</i>	<i>70</i>	<i>45</i>	<i>60</i>	<i>65</i>	<i>60</i>		
				<i>55</i>	<i>100</i>	<i>90</i>	<i>95</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>60</i>	<i>80</i>		
			<i>1.º</i>										<i>Eliminado</i>	
			<i>2.º</i>										<i>Eliminado</i>	
				<i>50</i>	<i>65</i>	<i>70</i>	<i>80</i>	<i>85</i>	<i>90</i>	<i>85</i>	<i>80</i>	<i>80</i>		
				<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>95</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>70</i>	<i>90</i>		
				<i>65</i>	<i>50</i>	<i>60</i>	<i>60</i>	<i>75</i>	<i>60</i>	<i>65</i>	<i>70</i>	<i>65</i>		
				<i>80</i>	<i>70</i>	<i>45</i>	<i>65</i>	<i>90</i>	<i>45</i>	<i>70</i>	<i>75</i>	-	<i>Reprovado</i>	
				<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	
			<i>1.º</i>										<i>Eliminado</i>	
				<i>90</i>	<i>70</i>	<i>80</i>	<i>95</i>	<i>75</i>	<i>90</i>	<i>85</i>	<i>55</i>	<i>70</i>		
				<i>70</i>	<i>55</i>	<i>60</i>	<i>95</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>80</i>	<i>80</i>		
				<i>55</i>	<i>50</i>	<i>50</i>	<i>60</i>	<i>70</i>	<i>60</i>	<i>65</i>	<i>50</i>	<i>55</i>		
				<i>45</i>	<i>45</i>	<i>45</i>	<i>65</i>	<i>75</i>	<i>60</i>	<i>65</i>	<i>70</i>	<i>60</i>	<i>Reprovado</i>	
			<i>1.º</i>										<i>Eliminado</i>	
				<i>90</i>	<i>100</i>	<i>95</i>	<i>90</i>	<i>75</i>	<i>95</i>	<i>85</i>	<i>70</i>	<i>80</i>		
				<i>55</i>	<i>75</i>	<i>65</i>	<i>80</i>	<i>70</i>	<i>90</i>	<i>30</i>	<i>50</i>	<i>65</i>		
			<i>1.º</i>										<i>Eliminado</i>	
				<i>80</i>	<i>50</i>	<i>65</i>	<i>80</i>	<i>85</i>	<i>90</i>	<i>85</i>	<i>65</i>	<i>70</i>		
				<i>100</i>	<i>90</i>	<i>95</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>55</i>	<i>80</i>		
				<i>80</i>	<i>55</i>	<i>70</i>	<i>70</i>	<i>70</i>	<i>90</i>	<i>80</i>	<i>70</i>	<i>75</i>		
				<i>45</i>	<i>50</i>	<i>45</i>	<i>60</i>	<i>45</i>	<i>60</i>	<i>50</i>	<i>45</i>	-	<i>Reprovado</i>	
				<i>90</i>	<i>95</i>	<i>90</i>	<i>75</i>	<i>100</i>	<i>95</i>	<i>95</i>	<i>80</i>	<i>90</i>		
			<i>1.º</i>										<i>Eliminado</i>	
				<i>70</i>	<i>90</i>	<i>80</i>	<i>80</i>	<i>75</i>	<i>85</i>	<i>80</i>	<i>65</i>	<i>75</i>		
				<i>45</i>	<i>75</i>	<i>60</i>	<i>80</i>	<i>95</i>	<i>65</i>	<i>80</i>	<i>35</i>	-	<i>Reprovado</i>	
				<i>80</i>	<i>95</i>	<i>80</i>	<i>75</i>	<i>100</i>	<i>95</i>	<i>90</i>	<i>100</i>	<i>95</i>		
				<i>60</i>	<i>75</i>	<i>80</i>	<i>60</i>	<i>5</i>	<i>25</i>	<i>30</i>	<i>50</i>	-	<i>Reprovado</i>	

Fonte: Livro com quadros de exames do Grupo Escolar Lauro Müller (1941-1945), localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.

Essas informações não faziam parte do conteúdo das atas de promoção, nas quais constavam apenas o nome e a assinatura da professora regente. Isto indica que esses quadros também desempenhavam uma função administrativa, e não apenas de registro do

aproveitamento escolar. Associar o nome da professora aos resultados da classe mostra igualmente a fiscalização exercida pelo Estado sobre o trabalho docente, pois o “sucesso” ou o “fracasso” da turma nos exames finais poderia ser atribuído, em certa medida, à competência profissional da regente da classe.

O próximo conjunto de informações se refere aos alunos e permite identificar as mudanças no grupo que acompanham a década de 1940 – já mencionadas no capítulo 1 – tais como: classes funcionando em sistema de coeducação; ampliação do número de turmas e formação de classes seletivas<sup>103</sup>. Agora, ao lado do nome de cada aluno, há uma coluna para registro da classificação em forte, médio ou fraco.

Diferentemente das atas, estes quadros apresentam colunas para preenchimento de notas. Na coluna *Provas Escritas*, há espaço para notas correspondentes às disciplinas de linguagem e aritmética - seguida da média de notas dessas duas disciplinas - e geografia, história e noções comuns, também seguidas da média dessas três disciplinas. Já na coluna *linguagem comentada*, há espaço para apenas uma nota, referente à prova oral de leitura. Por fim, a coluna para registro da *média de promoção*, obtida após a soma das duas médias de provas escritas, mais a nota da prova oral, divididas por três (Fig. 20).

A figura 20 deixa ver a modificação quanto à notação das provas, prevista no regulamento de 1939:

Art. 43° - Às provas de exames bem como às mensais será atribuída, pelo professor, uma nota graduada de 5 em 5, de zero a 100. Art. 44 ° - Para obtenção da média geral das provas escritas, às notas de linguagem, aritmética, geografia, história e noções comuns, dar-se-ão, respectivamente, os pesos 3, 3, 2, 1, e 1, e o produto será dividido por 10. Art. 45° - Será considerado aprovado o aluno que, concomitantemente, obtiver 50, como média

---

<sup>103</sup> Conforme mencionado no capítulo 1, as crianças do 1º ao 3º ano eram pré-selecionadas no início do ano letivo, para que pudessem ser distribuídas entre as classes de acordo com o “grau de adiantamento”. A seleção nas classes de 1º ano acontecia especialmente por meio de testes psicológicos e de maturidade, como os testes ABC de Lourenço Filho, evidenciando a presença de elementos da psicologia no discurso educacional e a defesa de uma base científica para a condução do trabalho escolar. Já nas turmas de 4º ano, a classificação dos alunos em fracos, médios e fortes acontecia dentro de uma mesma classe, como vemos na figura 18.

das notas de aritmética e linguagem, 50 como média das notas das demais disciplinas e 50 em leitura comentada (SANTA CATARINA, 1939, p.7).

As notas passavam a ser de 0 a 100, podendo ser graduadas de 5 em 5. Esta modificação favorecia a fragmentação dos valores atribuídos ao conhecimento dos alunos, deixando cada vez mais evidentes as diferenças de rendimento. Lembremos que, nos primeiros anos de funcionamento dos grupos escolares, as notas poderiam variar entre 0, 1, 2, 3, 4 e 5. Esta notação deixou de ser suficiente para expressar em números as variações de nivelamento, ampliando-se para 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Agora, alargavam-se ainda mais as possibilidades de notas: 0, 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60, 65, 70, 75, 80, 85, 90, 95 e 100.

Figura 20 - Recorte extraído do quadro geral dos resultados dos exames do 3º ano, de 1942

NOTAS DOS EXAMES FINAIS								
PROVAS ESCRITAS							Lingua- gem comen- tada	Média de promoção
Lin- guagem	Aritmé- tica	Média	Geo- grafia	História	Noções comuns	Média		
70	70	70	95	80	70	80	85	80
45	70	60	90	80	85	85	60	70
45	85	65	70	80	60	70	60	65
90	100	95	80	65	60	70	90	85

Fonte: Livro com quadros de exames do Grupo Escolar Lauro Müller (1941-1945), localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.

Esta variação reforça a complexidade implícita no ato de avaliar. A professora Zenilda Nunes Lins, ex-docente do G. E. Silveira de Souza, ressalta esta complexidade:

De todo o processo educacional para mim o mais difícil está na hora da avaliação, por vários motivos. O primeiro é a carga subjetiva que a avaliação tem. O professor avalia o aluno em função dele - professor - e não em função das condições do aluno. [...] Ele quer que o aluno devolva o conteúdo no mesmo nível que ele deu, mas se esquece que o aluno recebe de outra maneira<sup>104</sup>. Ele recebe de acordo com a vivência que tem, com as experiências anteriores, com o grau de cultura dele. Enfim, uma série de variáveis dentro da maneira como o aluno escuta e assimila o conteúdo. E o professor está desligado disso. O que leva dar para o aluno 6 e não 7? Por que destes 7 e não 8? A diferença entre 6 e 7 é de 1. Mas, o que é que este 1 significa? Então a avaliação tem esta dificuldade<sup>105</sup> (LINS, 2012, p.1).

Além da ampliação de possibilidades de notas - que nos leva a refletir sobre a complexidade implícita no ato de atribuir um valor que expresse mais fielmente o grau de conhecimento de cada educando - o regulamento ainda mostra uma diferença de peso entre as disciplinas: linguagem e aritmética teriam peso 3; geografia, peso 2; história e noções comuns, peso 1. Essa variabilidade indica o grau de importância atribuído a cada matéria e, conseqüentemente, aos saberes a elas associados.

Dominar os códigos da leitura e da escrita era (e ainda é) um saber indispensável ao sujeito escolarizado, afinal, “nada é mais representativo da escola do que a cultura escrita” (SOUZA, 2009, p. 108). Ao lado deste conhecimento, estava a capacidade de realizar as operações básicas da matemática, necessárias tanto para o trabalho no

---

<sup>104</sup> Além de chamar a atenção para a complexidade do ato de avaliar, dona Zenilda ainda atenta para um aspecto bastante relevante no processo avaliativo que é a atuação docente, pois, de maneira geral, são os professores e professoras que a realizam. Ao escrever sobre a avaliação escolar, Maria Teresa Esteban destacou que “a avaliação tem estreita relação com a interpretação que o/a professor/a faz das respostas dadas, especialmente significativas no caso das crianças que chegam à escola portando estruturas de compreensão diferentes daquelas aceitas pela norma estabelecida” (ESTEBAN, 2001, p. 99).

<sup>105</sup> Entrevista concedida à autora em 14 de novembro de 2013. Parecer número 423.088, aprovado pelo Comitê de Ética da Udesc, por se tratar de pesquisas envolvendo seres humanos.

comércio quanto para a utilização na vida prática. Geografia estaria em segundo lugar na ordem hierárquica das disciplinas e, por meio dela, os estudantes deveriam conhecer o meio onde viviam e as diferenças regionais de clima, relevo, etc. Por fim, história e noções comuns, que permitiriam ao aluno ter noções de história do Brasil ao mesmo tempo em que se lhe inculca o amor à Pátria, a importância das ciências, dos princípios médico-higienistas e valores de ordem moral. Ou seja, apesar de o programa prever um ensino integral, com amplo conjunto de disciplinas, nem todas tinham o mesmo grau de importância para fins de promoção.

Voltemos a analisar o quadro dos exames. Além do espaço para preenchimento da classificação e das notas, encontramos campo para registro da data de matrícula no curso, se era aluno da professora regente ou auxiliar e espaço para inserir a data de possíveis eliminações (isto porque, como já dissemos, os alunos poderiam ser eliminados do curso antes mesmo de chegar ao exame final). O último espaço do quadro corresponde ao campo destinado às *observações*, em que geralmente se registrava o parecer final: *reprovado*, *eliminado* ou *aprovado*<sup>106</sup> (não mais separado por graus de aprovação).

O verso dos quadros funcionava como ata. Nela se registravam os nomes dos estudantes que não tinham comparecido ao exame final, os percentuais de aprovação e reprovação e informações referentes à banca examinadora, de acordo com a figura 21 (p. 139).

A transcrição do parecer/ata ajuda a ter maior clareza a respeito do conteúdo que caracterizava o verso dos quadros:

A banca examinadora, abaixo assinada, declara que procedeu aos exames regulamentares nos alunos atualmente matriculados nesta classe, e que observou criteriosamente as instruções do Departamento de Educação, conforme resultado expresso no quadro acima. Compareceram 30 alunos, sendo 17 meninos e 13 meninas, cujo resultado foi o seguinte: aprovados 17 meninos, ou seja, 100% da matrícula masculina e 14 meninas, ou seja, 100% da matrícula feminina, o

---

<sup>106</sup> Segundo Jussara Hoffmann (1995), a avaliação baseada no exame está fortemente associada a uma concepção *sentenciva* - na medida em que, por meio dos resultados expressos em notas, os alunos recebem a sentença de aprovação ou reprovação - e *classificatória* - já que a sentença classifica os estudantes em “aptos” ou “não aptos” a prosseguir os estudos.



O regulamento de 1939 não trazia referências às bancas examinadoras; no entanto, a circular n. 42, de junho de 1941 (Decreto n. 989), fazia a seguinte menção a elas:

**Os exames deverão representar a expressão da verdade.** Os inspetores escolares deverão organizar o **menor número de bancas examinadoras** – idênticos examinadores para escolas diversas – seleção dos examinadores – sem ônus para o Estado (SANTA CATARINA, 1941, p. 4 – grifo nosso).

Nos grupos escolares, as bancas poderiam ser organizadas pelos próprios diretores, desde que não acarretassem custos para o Estado, ou seja, os examinadores convidados deveriam participar voluntariamente dos exames. Apenas o diretor<sup>107</sup>, porém, tinha autorização para julgar as notas das provas, concordando ou não com o valor atribuído pelos examinadores. Neste caso, o aluno teria de ser submetido a novo exame escrito:

Art. 47º - Quando o resultado dos exames finais não corresponder ao **valor do aluno**, revelado nas provas mensais, será este submetido a cuidadoso exame escrito, pelo diretor. Art. 48º - O resultado desse exame determinará a aprovação ou reprovação, o que se fará constar da ata de exames (SANTA CATARINA, 1939, p. 7 – grifo nosso).

A justificativa para a permanência de bancas parece repousar justamente na seguinte frase: “os exames deverão representar a expressão da verdade”. Considerando tal sentença, podemos dizer que a “verdade” dos exames seria “revelada” quando os alunos fossem examinados por uma “comissão”. Não bastava, portanto, a avaliação da professora da classe em que os alunos estavam matriculados; era necessário que mais de uma pessoa examinasse a turma. No caso do G. E. Lauro Müller, não encontramos, a partir da década de 1940, referências a convidados de fora do estabelecimento para compor as bancas examinadoras; mas o exame final continuava sendo feito por mais de uma pessoa do grupo: a professora da série examinada, a

---

<sup>107</sup> Exceto no caso de um inspetor escolar estar entre os componentes da banca.

docente da série seguinte e o/a diretor/a, conforme evidenciado no seguinte excerto do relatório de 1946: “As bancas examinadoras foram organizadas entre as professoras de uma ou mais séries. Os exames foram presididos pela direção, especialmente o de linguagem comentada e leitura” (GRUPO..., 1946, p. 15). Assim, a assinatura dos examinadores conferia certa credibilidade e “veracidade” aos exames.

No verso dos quadros, a professora registrava a quantidade de alunos da turma - separando meninos e meninas, embora estudassem juntos – bem como o percentual de aprovação e reprovação, pois essas informações deveriam ser enviadas ao Departamento de Educação para fins estatísticos, como afirmava a diretora no relatório de 1946: “O Quadro Geral referente ao item 7 do decreto n. 989, de 2 de junho de 1941, foi enviado ao Departamento de Educação de Estatística, conforme as instruções desse Departamento” (Idem).

A ata transcrita anteriormente (cf. p. 138-139) referia-se a uma turma de 3º ano “R”, composta por alunos classificados como fortes, cujo percentual de promoção foi de 100%. A única aluna classificada como média foi Zulma Costa, que não compareceu ao exame final, tendo justificado sua ausência. Apesar do não-comparecimento, a estudante foi promovida para o 4º ano em virtude das notas de aproveitamento obtidas nos exames mensais e demais trabalhos gráficos efetuados ao longo do ano. Esta informação acentua a importância da regularidade dos exames, pois, se a aprovação estivesse condicionada somente aos exames finais, conforme previa o regimento de 1914, a aluna possivelmente teria sido reprovada. Tal possibilidade concedia certa “flexibilidade” aos exames, já que o número excessivo de reprovações não era visto com bons olhos<sup>108</sup>.

O índice de aprovação do 3º ano “R”, porém, não acompanhava todas as turmas, especialmente as do 1º ano, conforme é possível perceber na tabela 2:

---

<sup>108</sup> Lembremos que, segundo destacado por Berenice Corsetti e Márcia Cristina Ecoten, especialmente a partir da década de 1930, “o aluno reprovado significava não mais o êxito do aparelho selecionador, mas o fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres para a vida comum” (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 3).

Tabela 2<sup>109</sup> - Registro do movimento das classes de 1942

Série/turma	Alunos	Alunas	M. M.	M. F.	F	M	T	Aprov.	Reprov.	Elimin.
4º ano "R"	27	16	43	40	19	19	2	37	3	3
4º ano "T"	28	19	47	36	2	27	7	25	11	11
3º ano "R"	24	17	41	31	30	1	-	31	-	10
3º ano "T"	24	15	39	34	19	12	3	30	3	5
3º ano "V"	25	16	41	34	-	18	16	16	18	7
2º ano "R"	29	17	46	44	36	6	2	42	2	2
2º ano "T"	24	19	43	38	19	11	8	30	8	5
2º ano "V"	26	20	46	37	17	10	10	28	9	9
1º ano "R"	25	14	39	31	23	8	-	31	-	8
1º ano "T"	27	15	42	38	26	2	10	28	10	4
1º ano "V"	22	19	41	35	13	4	18	17	18	6
1º ano "X"	23	20	43	35	4	5	26	9	26	8
1º ano "Z"	23	20	43	38	2	6	30	8	30	5
<b>TOTAL</b>	<b>327</b>	<b>227</b>	<b>554</b>	<b>471</b>	<b>210</b>	<b>129</b>	<b>132</b>	<b>332</b>	<b>138</b>	<b>83</b>

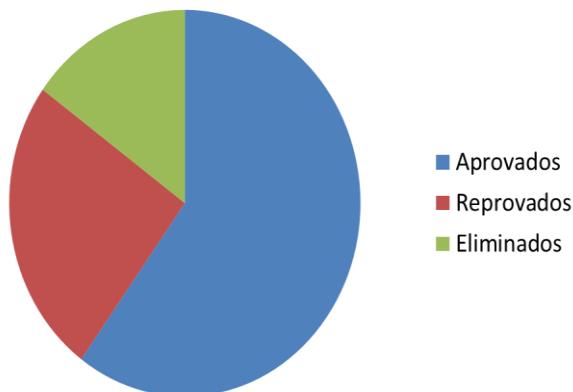
Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos quadros de exame de 1942.

O número de turmas em cada série já evidencia a seletividade ocorrida no interior da escola, visto que há bem mais turmas do 1º ano do que do 4º ano. Mas o caráter seletivo da avaliação escolar fica ainda mais evidente quando comparamos o número de aprovações, reprovações e eliminações. O gráfico 1 favorece a percepção da proporção do resultado geral do grupo.

Entre os aprovados estão, em sua maioria, os alunos classificados como fortes, enquanto a maior parte dos reprovados é formada pelos tardos ou fracos. Os medianos geralmente atingiam aprovação, embora alguns acabassem não obtendo o êxito necessário para ser promovidos. A classificação final servia - como consta no primeiro capítulo - de base para a organização das classes seletivas do ano seguinte, visando à composição homogênea das turmas.

<sup>109</sup> Siglas da tabela: M. M.: matrícula máxima; M. F.: matrícula final; F: fortes; M: médios; T: tardos.

Gráfico 1 – Resultado geral de 1942



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos quadros de exame de 1942.

A tabela 2, apresentada anteriormente, deixa ver o número de alunos eliminados ao longo do ano: 83. Segundo artigo 27 do Regulamento de 1939, seriam eliminadas as crianças que concluíssem o curso primário, as que transferissem residência para fora do raio de obrigatoriedade e, por essa razão, não pudessem frequentar as aulas e as que, depois de haverem sofrido penalidades, se mostrassem “incuráveis”.

No caso dos quadros de exame, os alunos do 4º ano que concluía o curso com êxito não eram classificados como eliminados, mas como aprovados. É possível que a informação de eliminação por conclusão do curso fosse registrada em outro tipo de documento, seguindo orientações do regulamento, mas os dados apresentados na tabela 2 consideram eliminados aqueles que não chegaram a prestar exame final.

Apesar de o regulamento não atribuir caráter eliminatório ao resultado dos exames mensais, como previa o regimento de 1914, percebe-se que as eliminações aconteciam mensalmente, em particular nos meses de maio, julho e agosto (Tab. 3).

O alto número de eliminações não estava, certamente, atrelado à mudança de residência dos alunos, embora esta pudesse ter sido a causa da eliminação de alguns. Também não acreditamos que tal número expresse pedidos de transferência para outras escolas, já que o G. E. Lauro Müller era considerado um estabelecimento de ensino modelar.

Ainda é possível que algumas crianças tenham sido eliminadas por mau comportamento; esses casos, porém, deveriam ser exceções na escola, como se verá no capítulo três.

Tabela 3<sup>110</sup> – Data das eliminações de 1942<sup>111</sup>

Série	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	outubro	Total por série
4º ano	2	1	2	2	0	3	2	0	2	14
3º ano	0	0	1	5	2	3	3	3	1	18
2º ano	0	2	3	2	0	3	1	2	0	13
1º ano	0	0	1	8	2	9	7	4	1	32
Total por mês	2	3	7	17	4	18	13	9	4	77

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos quadros de exame de 1942.

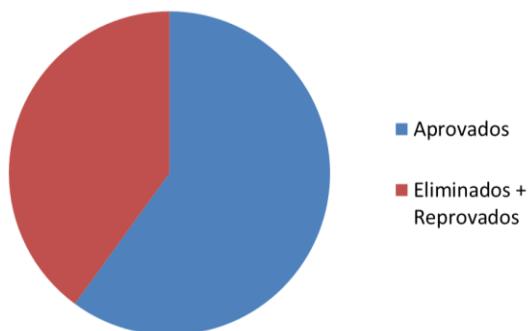
Portanto, nossa hipótese é de que a maior parte das eliminações ocorresse ainda em função dos exames mensais<sup>112</sup>, pois muitas ocorriam no mesmo dia, mês ou em datas próximas. Neste caso, a seletividade no interior do grupo é ainda maior. A soma do número de reprovações ao das eliminações pode ser visualizada no gráfico 2.

<sup>110</sup> Siglas da tabela: M. M.: matrícula máxima; M. F.: matrícula final; F: fortes; M: médios; T: tardos.

<sup>111</sup> Consideramos 77 eliminações para a elaboração da tabela, pois 6 não estavam datadas.

<sup>112</sup> Conforme circular n. 7 de 10 de setembro de 1926 (SANTA CATARINA, 1920/1924-1926-1930), os alunos que não obtivessem média suficiente para aprovação nos exames mensais e/ou sabatinas, não prestariam exame final (que é o mesmo que dizer que estariam reprovados). Contudo, a mesma circular afirmava que esses alunos não deveriam ser considerados eliminados, já que continuariam com a obrigatoriedade da frequência. A circular ainda orientava os estabelecimentos a fornecer à Diretoria de Instrução Pública as seguintes informações quanto às eliminações: “a) nome do aluno; b) média por elle obtida nas sabbatinas; c) numero de faltas por elle dadas até á data da eliminação; d) causa da eliminação” (Idem, p. 23).

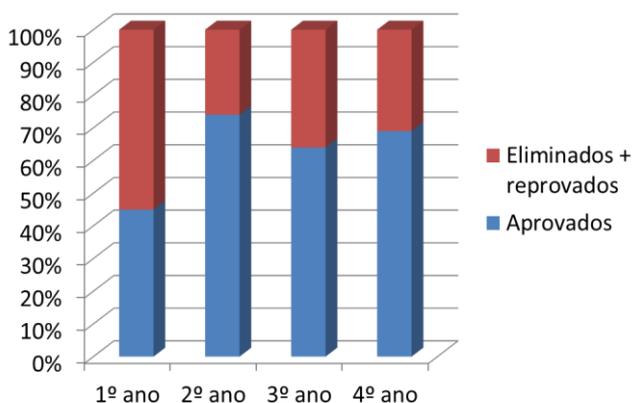
Gráfico 2 – Aprovados X eliminados e reprovados



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos quadros de exame de 1942.

Isto significa que, dos 554 alunos matriculados no grupo naquele ano, aproximadamente 221 não haviam alcançado promoção, o que corresponde a quase metade do número de matriculados. A diferença em termos percentuais, por série, também pode ser visualizada no gráfico 3.

Gráfico 3 - Diferença percentual entre eliminados e aprovados



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos quadros de exame de 1942.

Estes dados deixam evidente o caráter seletivo (e, de certa forma, excludente) dos mecanismos de avaliação escolar. Tal seletividade ainda pode ser percebida pelo menos nas duas décadas seguintes, já que os instrumentos de aferição do aproveitamento não sofreram significativas mudanças, a despeito de modificações didáticas e filosóficas que marcaram o cenário educacional brasileiro no período.

Com o Regulamento de 1946, manteve-se a base das disciplinas do programa para o ensino primário: linguagem, iniciação matemática, geografia e história do Brasil, desenho e trabalhos manuais, canto orfeônico e educação moral e cívica (com a orientação de que fosse ensinada em todas as outras matérias), devendo ser o processo de ensino “o mais intuitivo” possível, especialmente nos primeiros anos. Introduziram-se as disciplinas de educação física (em substituição à de ginástica) e de conhecimentos gerais aplicados à vida social, à saúde e ao trabalho.

Como a base das disciplinas era basicamente a mesma, o documento de registro de notas não sofreu grandes alterações. Apesar de a estrutura ser idêntica à dos quadros anteriores, identificam-se mudanças na nomenclatura de duas disciplinas: *noções comuns* passa a se chamar *conhecimentos gerais* e *linguagem comentada* transforma-se em *leitura comentada*.

Os exames mensais deveriam ocorrer da mesma maneira que legislava o Regulamento de 1939, alternando-se as provas escritas de linguagem e aritmética, geografia e história e conhecimentos gerais. Não localizamos, entre os documentos do G. E. Lauro Müller, materiais como provas ou fichas de notas mensais; os registros de notas encontrados referem-se apenas aos exames finais. No entanto, no termo de inspeção de 1946, anexo ao relatório do grupo, localizamos a seguinte afirmativa: “Foram realizadas, regularmente, tôdas as provas: mensal para o Grupo e mensal e parcial para o Curso Complementar” (GRUPO..., 1946, p. 13). Além disso, um aviso expedido pela diretora às professoras do estabelecimento no mesmo ano indica a prática de exames regulares na instituição:

Sras Professôras. A lista de notas, referente aos meses de setembro e outubro, deve ser entregue, neste gabinete, o mais breve possível. Peço que as sras professoras atentem bem o que se acha escrito ao lado direito e no alto das fichas: ‘Esta ficha não deve ser rasurada nem emendada’ (GRUPO..., 1946, p. 10).

Nos exames finais, os alunos eram examinados nas mesmas disciplinas dos exames mensais (exceto os do 1º ano).

Além das disciplinas já citadas, o regulamento trazia um artigo que legislava sobre a disciplina de religião:

Art. 79 – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acôrdo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (SANTA CATARINA, 1946, p. 18).

Tal artigo deixava margem para a inclusão da disciplina de religião, não apenas no rol de matérias a serem ensinadas, mas no conjunto de disciplinas examinadas (Fig. 22).

A partir do novo regulamento, para ser promovido, o aluno precisava alcançar nota mínima de 50 pontos em linguagem, 50 em aritmética, 50 como média entre as disciplinas de geografia, história e conhecimentos gerais e 50 em leitura comentada. Apesar de o documento não fazer referência à nota da disciplina de religião, no G. E. Lauro Müller a disciplina assumia peso igual<sup>113</sup> aos de linguagem, aritmética e leitura comentada, enquanto geografia, história e noções comuns correspondiam a uma única nota.

Figura 22 - Quadro geral resultado dos exames do 2º ano, de 1958

NOTAS DOS EXAMES FINAIS										OBSERVAÇÕES
PROVAS ESCRITAS							Leitura comentada	Religião Média de promoção	Média de promoção	
Linguagem	Aritmética	Geografia	História	Conhecimentos gerais	Média					
40	70	40	90	50	60	80	80	-	Reprovada	
50	100	35	100	95	75	90	80	80	Aprovada	

Fonte: Livro com quadros de exames do G. E. Lauro Müller (1958-1959), localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.

<sup>113</sup> Dizemos que assumia peso igual porque a nota desta disciplina era igualmente somada com as demais para compor a média de promoção. No entanto, não localizamos nenhum caso em que a reprovação na série estivesse vinculada a uma nota baixa em religião.

A reprovação da aluna, cujas notas aparecem expressas na primeira linha do quadro da mesma figura (22), se deu em virtude de ela não haver atingido 50 pontos em linguagem, embora, se somadas, as notas de linguagem, aritmética, média das disciplinas de geografia, história e noções comuns, mais leitura comentada e religião, dividindo-se o produto por 5, a média geral da estudante seria igual a 85. A nota de 35 pontos em geografia, alcançada pela segunda aluna, no entanto, não a levou à reprovação, já que, na média da nota dessa disciplina mais história e noções comuns, a estudante atingiu 75 pontos. Fica evidente, portanto, a permanência do valor atribuído aos conhecimentos de escrita, leitura e cálculo como principais critérios de promoção.

O Regulamento de 1946 mantinha a recomendação de formação de bancas para os exames finais. Além do professor da classe examinada e do diretor, o documento recomendava que o professor da série seguinte - que assumiria a turma examinada quando as aulas fossem retomadas - participasse da banca, julgando as notas atribuídas. Desta forma, ficaria ele proibido de justificar eventual fracasso no ano subsequente, pelo menos com a justificativa de promoção indevida, salvo se, em tempo hábil, tivesse discordado, expressa e fundamentalmente, da promoção (SANTA CATARINA, 1946, p. 19).

O momento dos exames finais coroava o trabalho desenvolvido durante o ano, como se lê nas considerações finais do inspetor Manoel Coelho, em 1956: “Terminando êste Têrmo, faço votos a Deus para que o final do ano letivo seja **coroadado de êxito** a todos os que, nesta Casa de Ensino, vêm cooperando pela grandeza do Estado e do Brasil” (GRUPO..., 1951-1961, p. 29 – grifo nosso). Por isso, encontramos registro da presença de inspetores no grupo em dias reservados para esse fim. Ao relatar visita feita ao estabelecimento em 1950, o inspetor registrou que todas as classes se achavam em exames finais. Após verificar o resultado obtido, considerou:

Ao terminar o presente termo, deixo consignados os meus sinceros louvores e parabéns pelos **ótimos resultados obtidos no final do corrente ano letivo**, a todos os que, neste modelar Estabelecimento de Ensino, vêm cumprindo na íntegra, seus deveres de funcionários e, sobretudo, como educadoras que preparam os homens do Brasil para o Brasil. Florianópolis, 30 de novembro de 1950 (GRUPO..., 1950, p. 18 – grifo nosso).

No termo de 1960, o inspetor Marino Câmara Rosa também registra ter assistido os exames escritos, “onde, pelas questões dadas, pode-se avaliar do trabalho das professoras e conseqüentemente o aproveitamento dos alunos” (GRUPO..., 1951-1961, p. 43). A presença de inspetores na escola em dias de exames indica a permanência da vigilância do Estado sobre os resultados obtidos nestas ocasiões, até pelo menos os primeiros anos década de 60<sup>114</sup>.

Procuramos mostrar, neste capítulo, como a avaliação do aproveitamento foi permeando o cotidiano das escolas primárias catarinenses sob a lógica do exame. Pautada na crença de que o resultado das provas revelava o nível de conhecimento dos alunos sobre determinados conteúdos, a escola utilizava o exame como estratégia homogeneizadora, selecionando (e, de certa forma, excluindo) aqueles que não fossem capazes de responder adequadamente a suas perguntas. Os exames ainda permitiam um acompanhamento regular e sistemático do aproveitamento escolar, registrado em documentos próprios, de forma a atestar o desempenho individual do alunado em cada série do curso primário.

---

<sup>114</sup> Identificamos a prática de formação de bancas examinadoras e a permanência da disciplina de religião (leia-se catolicismo) entre as matérias examinadas até 1963, último ano de utilização dos quadros de exame. No caso da disciplina de religião, nem todos os alunos eram examinados, já que aqueles que não professavam a fé cristã-católica ficavam desobrigados de participar de tais aulas e, conseqüentemente, de ser examinados nesta disciplina.



### 3 RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM A DISCIPLINA

Em geral, quando ouvimos falar em avaliação escolar, pensamos logo em instrumentos utilizados para “medir” o conhecimento do alunado (como provas, testes, exames, etc.) e em sua relação com as notas ou conceitos que legitimam o par aprovação/reprovação. Em outras palavras, a avaliação escolar é quase sempre tomada como sinônimo de verificação de aprendizagem ou de *aproveitamento*, como demonstrado no capítulo anterior. Que relação teria, portanto, a avaliação com a disciplina?

Na literatura que analisa a instituição escolar tomando como chave de análise a perspectiva foucaultiana, a disciplina aparece como dispositivo que se propõe produzir um alunado “dócil e útil”<sup>115</sup>. Para Michel Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2010, p. 132). Visando a docilizar os corpos e torná-los úteis, a escola lança mão de uma série de estratégias disciplinares. Segundo Foucault<sup>116</sup>:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo

---

<sup>115</sup> Ana Lúcia Silva Ratto, ao tomar conceitos apresentados por Michel Foucault como chave de análise para pensar a utilização de livros de ocorrência como estratégia disciplinar em uma escola pública de Curitiba/PR, definiu docilidade e utilidade da seguinte forma: “A docilidade refere-se a um valor mais diretamente político, no sentido da diminuição máxima das resistências que possam ocorrer durante o exercício de qualquer tipo de poder. [...] A utilidade refere-se a um valor de ordem mais diretamente econômica, no sentido da busca máxima de eficiência e da rentabilidade das forças do corpo, treinando-as, exercitando-as, definindo-as, classificando-as, corrigindo-as, enquadrando-as” (RATTO, 2007, p. 118).

<sup>116</sup> Em seu livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (2010), o filósofo francês Michel Foucault chama a atenção para as relações de poder de tipo disciplinar, baseadas na necessidade de extensiva vigilância, normalização, exame ou controle. Cabe ressaltar que ele não estava problematizando todo e qualquer tipo de disciplina, mas aquele que se estabelece no cotidiano de diferentes instituições (entre elas a escola) na medida em que a Modernidade vai se configurando. Apesar de não se referir ao contexto brasileiro, entendemos que as contribuições analíticas de Foucault nos ajudam a pensar práticas de avaliação disciplinar que abordaremos no presente capítulo.

mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2010, p. 133 – grifo nosso).

A utilidade dos corpos disciplinados na escola pode ser associada, *grosso modo*, a três aspectos principais: 1) favorecer o ensino simultâneo, o qual exigia que o mestre controlasse toda a turma ao mesmo tempo; 2) auxiliar na produção do “cidadão moderno”, com base em padrões comportamentais de uma sociedade que se pretendia “civilizada”, o que implica a contenção de instintos; 3) aumentar a produtividade escolar, na crença de que uma turma disciplinada seria capaz de produzir melhores resultados de aproveitamento em menor tempo. Neste sentido, é indispensável examinar constantemente a conduta dos alunos.

No artigo *Regulamentos para instrução: para além do ensino, as condutas* (2000), Vera Lucia Gaspar da Silva buscou explicitar que a profissionalização da docência, para além de configurar um espaço de formação em termos de conteúdo, foi acompanhada por normas de conduta que visavam incitar o comportamento exemplar. A avaliação na escola primária acompanhava esta perspectiva, pois, além de avaliar os resultados do *ensino* ministrado, os professores deveriam atribuir notas à *conduta* de seus alunos, valendo-se de estratégias de coerção disciplinar como, por exemplo, aumentar ou diminuir a nota com base nas atitudes. Nesse sentido, mais do que uma função pedagógica e burocrática, a avaliação escolar se tornara “um dispositivo disciplinar que incitava à obediência e à produção” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 127).

Guiando o olhar com estas lentes, o contato com os documentos analisados nesta pesquisa deixou evidentes três itens da avaliação, afora os conteúdos escolares: *comportamento, aplicação e frequência*, que trataremos como **tripé disciplinar**.

### 3.1 ANALISANDO O TRIPÉ DISCIPLINAR

As prescrições quanto à disciplina para os estabelecimentos de ensino catarinense aparecem desde os documentos que acompanharam a Reforma da Instrução Pública autorizada em 1910 até o Regulamento de 1946, último documento normatizador analisado nesta pesquisa. O

Regimento Interno para os Grupos Escolares Catarinenses de 1914, por exemplo, traz informações específicas quanto à disciplina nos recreios, nas formaturas, nas marchas, nas classes e no uso do material escolar.

Ao escrever sobre mudanças do sistema de ensino catarinense que acompanharam a reforma curricular na Escola Normal Catarinense na década de 1910, Gladys Ghizoni Teive considerou que a preocupação com a disciplina na escola não desapareceu com o advento da pedagogia moderna, mas tomou novas formas no interior das instituições escolares: “A palmatória, os bolos e os beliscões, os castigos físicos de modo geral deveriam ser substituídos por novas práticas pedagógicas, por constrangimentos mais sutis, os quais, internalizados pelas crianças, possibilitariam o *self-government* [...]” (TEIVE, 2008, p. 63).

Com a proibição oficial dos castigos físicos<sup>117</sup>, o “recurso” do autogoverno deveria disciplinar não apenas o corpo, mas também a mente dos estudantes no intuito de que cada um pudesse desenvolver a autodisciplina. Para tanto, a escola deveria utilizar “todos os meios de impressionar o espírito da criança no sentido de **gerar e despertar a consciência do dever**” (SANTA CATARINA, 1946, p. 6 – grifo nosso). Conforme o artigo 178 do regimento de 1914, os professores deveriam explicar aos alunos que seus deveres “se resumem no *comportamento, na aplicação e na assiduidade*”, de modo a se convencer “da responsabilidade pessoal e de que elles constituem precioso factor do bom nome do estabelecimento, sendo o professor, o diretor, a família e o Governo outros factores” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 46 – grifo do original).

Conforme prescrição, os professores deveriam lançar semanalmente notas de aplicação e comportamento em um quadro negro parietal a ser fixado no fundo da sala. Por estar localizado num local visível, certamente os alunos acompanhariam as notas uns dos outros e, nesse sentido, além de funcionar como instrumento de registro, o quadro cumpria função de coerção disciplinar, incitando à obediência e ao esforço diário. A frequência também configurava um elemento a ser examinado, devendo ser registrada diariamente no livro de chamadas, tanto quanto as entradas tardias e as saídas antecipadas.

---

<sup>117</sup> Cf.: SCHUEROFF, Dilce. Trabalho de Conclusão de Curso. 2006. Licenciatura (História) – Universidade do Estado de Sta Catarina (Udesc), Florianópolis. No trabalho, afirma que, a despeito da proibição legal dos castigos físicos, o uso deste tipo de estratégia disciplinar continuou sendo acionado em escolas primárias catarinenses.

O tripé disciplinar ainda deveria ser examinado mensalmente, sendo atribuída nota aos quesitos aplicação e comportamento. A escola, dessa forma, se tornava “uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 2010, p. 178). Um dos instrumentos para isso utilizado pela instituição encontra-se materializado na forma de boletim. A imagem a seguir permite identificar seu modelo, no formato que deveria ser encaminhado aos pais/mães/tutores para ser lido e assinado, visando ao acompanhamento (e à vigilância) dos familiares quanto ao desempenho de seus filhos (Fig. 23 e 24).

Com base nos coeficientes apresentados na figura 23, cada professor de classe deveria lançar no boletim notas de comportamento e aplicação. Além disso, seria lançado o número de comparecimentos, marcas tardes (vezes em que o aluno houvesse chegado na escola após início da aula), retiradas (vezes em que tivesse saído do grupo antes de encerradas as atividades), aproveitamento (possivelmente a média dos exames e/ou atividades avaliativas realizadas ao longo do mês) e média dos exames (em maio, agosto e dezembro).

Figura 23 - Modelo de capa do boletim mensal

<p>Os Snr.<sup>s</sup> paes ou tutores devem assignar o boletim e devovel-o por intermedio do alumno.</p> <hr/> <p><b>Significação das notas</b></p> <hr/> <table> <tr> <td>0</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>Péssima</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>Má</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>Soffrivel</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>Regular</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>Boa</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>.</td> <td>Optima</td> </tr> </table>	0	.	.	.	Péssima	1	.	.	.	Má	2	.	.	.	Soffrivel	3	.	.	.	Regular	4	.	.	.	Boa	5	.	.	.	Optima	<div style="text-align: center;">  <p>ESTADO DE SANTA CATARINA</p> </div> <p>Estado de Santa Catharina</p> <hr/> <p>Anno _____ do _____</p> <p>Curso _____</p> <p>Boletim d _____ alumn _____</p> <p>durante o anno de 19 _____</p>
0	.	.	.	Péssima																											
1	.	.	.	Má																											
2	.	.	.	Soffrivel																											
3	.	.	.	Regular																											
4	.	.	.	Boa																											
5	.	.	.	Optima																											

Fonte: Anexos do Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914, localizado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Figura 24 - Modelo do boletim mensal

19.....		<b>BOLETIM</b>									
d.....		alumn..... matriculad..... no..... anno.....									
		do Curso.....									
Mezes	Comportamento	Aplicação	Comportamento	Faltas	Marcas	Retiradas	Aprovação	Medias de exame	Assignatura do pae ou do tutor		
Março				✓							
Abril											
Maio											
Junho											
Julho											
Agosto											
Setembro											
Outubro											
Novembro											
Dezembro											
O Director.....						O Professor.....					

Anexo nº 4 (art. 16)

Fonte: Anexos do Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914, localizado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

A prática de examinar o tripé disciplinar é evidenciada pelos documentos localizados no acervo do G. E. Lauro Müller ao longo das décadas em análise. No relatório de 1946, ao referir-se às atividades do Círculo de Pais e Mestres, a diretora escreveu:

Esta diretoria reuniu-se a fim de elaborar planos que determinassem o aprimoramento da instituição, com resultados melhores para o ensino e para a disciplina. Este plano, que teve por fim dar ciência aos pais do procedimento e aplicação de seus filhos, constou de folhetos impressos, que notificavam os pontos de mais interesse para o educandário e seus alunos. No mês de agosto, foi expedido, a todos os pais, um folheto que tratava da **frequência** escolar e das notas de **comportamento** e **aplicação** de seus filhos (GRUPO..., 1946, p. 23 – grifo nosso).

O círculo de pais e mestres foi uma associação auxiliar da escola criada em diferentes instituições de ensino, não só em Santa

Catarina, como em outros estados brasileiros. Ao referir-se a essa associação, Rosa Fátima de Souza considerou:

Os círculos de pais e professores, tal como concebia Fernando de Azevedo, consistiriam no meio privilegiado para aproximar a família da obra da educação. A participação dos pais garantiria melhor acompanhamento da ação educativa da escola sobre a criança, ao mesmo tempo em que os pais se tornariam colaboradores da escola, prestando assistência aos filhos, contribuindo com a formação deles em consonância com a instituição educativa e colaborando em benefício da escola por meio de recursos financeiros, amparando, assim, a obra da educação (SOUZA, 2009, p. 230).

Nos relatórios do G. E. Lauro Müller, o círculo é apontado como uma associação auxiliar que possibilitava o aprimoramento do ensino por meio de comunicações enviadas aos pais “informando-os acerca de más notas, faltas injustificadas, entradas tardias, mau procedimento etc. [...]” (GRUPO..., 1947, p. 8). Estas comunicações visavam a compartilhar com pais e mães a vida escolar de seus filhos:

O Círculo procurou, por todos os meios aproximar a Escola do Lar, despertando nos pais o interesse pela vida escolar de seus filhos, mostrando-lhes que a influência paterna é grande no seio da escola; ensinando-lhes que nenhum boletim deve ser assinado sem um exame minucioso das notas; lembrando-lhes que, dificilmente poderá ser promovido o aluno que não conquista nota superior a cinquenta nas provas mensais. Estas comunicações têm, pois, estabelecido relação direta dos pais com a escola. São expedidas em ocasião oportunas e acompanhadas do boletim de notas. Contribuíram, por isso, para o bom êxito da frequência e das promoções. Quando a maioria dos pais tiver compreendido a grande necessidade de uma cooperação mútua, todos os obstáculos desaparecerão. Não de surgir melhores agrupamentos sociais. Novos horizontes serão

descortinados. Florianópolis, 29-11-1947 (Ass.)  
Aurora Goulart – Secretária (GRUPO..., 1947, p.  
26a - grifo do original).

Não há, nos relatórios, referências à presença dos pais na escola em reuniões do círculo. A participação da família, neste sentido, parecia ocorrer muito mais pela vigilância e conselhos oferecidos aos filhos do que por uma efetiva aproximação entre lar e escola. Ainda assim, por meio da divulgação de folhetos impressos que circulariam fora dos muros da instituição - chegando às casas dos alunos - pais e mães eram convidados a auxiliar na “obra da educação”, enviando seus filhos regularmente às aulas, orientando-os sobre maneiras “mais corretas” de se comportar, incentivando o estudo constante e o bom aproveitamento “revelado” nas notas dos exames. Falemos agora mais detidamente sobre cada componente do *tripé disciplinar*.

### 3.1.1 Do comportamento

Os objetivos ligados à criação dos grupos escolares em Santa Catarina estavam afinados com “o movimento nacional de crença no papel decisivo da educação do povo na resolução dos problemas da sociedade brasileira e, muito particularmente, do papel da escola primária na produção do ‘cidadão moderno’” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 35). Para realizar seu papel na formação deste cidadão, a escola precisava difundir hábitos e comportamentos no seu interior, de maneira a tornar-se mais eficaz na disseminação dos ideais modernos, devendo, para tanto, “civilizar e moralizar o povo, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade [...]” (TEIVE, 2008, p. 33). Neste contexto, o comportamento deveria ser constantemente vigiado, constituindo-se num importante eixo do processo de avaliação. Visando a prevenir maus comportamentos, os professores e diretores deveriam explicar aos alunos os “inconvenientes” das faltas, fazendo-os pensar sobre as consequências de seus atos, inculcando-lhes a noção de dever. Ou seja, “já não se trata de impor a obediência cega sob ameaça de violência, mas de obter a obediência reflexiva, aceita como correta. A obediência com ‘boa consciência’, a obediência ‘interior’ torna-se cada vez mais importante” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 42).

Apesar de enfatizar o papel de orientação dos docentes quanto aos benefícios morais do bom comportamento, o Regimento enfatizava:

“os alumnos devem saber que serão punidos, quando desobedecerem, e quaes as punições” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 46 – grifo do original). Assim, caso o apelo moral não fosse suficiente, a ameaça de punição poderia frear certos comportamentos.

Para identificar os indisciplinados, a escola instala um sistema de *vigilância hierárquica*<sup>118</sup>. Segundo Foucault (2010, p. 165), “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”.

No caso do Regimento de 1914, uma série de recomendações previa a vigilância do alunado. Para os recreios<sup>119</sup>, por exemplo, o diretor deveria organizar mensalmente uma escala entre os professores a fim de fiscalizarem as crianças. O professor fiscal permaneceria no pátio durante todo o período do recreio para que pudesse “encaminhar o modo do mutuo tratamento entre os alumnos, bem como para encaminhar as suas diversões, ensinar-lhes jogos infantis adequados e proibir correrias, empurrões, palavras descortezes, algazarras” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 42).

O diretor também deveria fiscalizar os recreios com certa regularidade, não apenas para verificar a conduta dos alunos, mas para fiscalizar se os professores estavam encaminhando corretamente esse momento. Assim, uma rede de vigilância se configura: de diretores sobre professores, de professores sobre alunos, de um aluno sobre o outro e do aluno sobre ele mesmo, já que a “rede de vigilância hierárquica age conforme o ‘sonho político’ de que cada criança se torne seu próprio vigia, através da interiorização desses olhares – e do conjunto dos mecanismos através dos quais o poder disciplinar circula – dentro de si” (RATTO, 2007, p. 120).

A fiscalização tornava-se importante tanto para que as crianças estivessem sob os cuidados de um adulto, quanto para que este pudesse garantir a *ordem*, tão cara ao discurso moderno. Para Zigmunt Bauman, “ordem significa um meio regular e estável para nossos atos” (1998, p.

<sup>118</sup> Para Foucault (2010), caracterizam o funcionamento do poder disciplinar: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

<sup>119</sup> Conforme o regimento, considerar-se-ia recreio “todo o tempo em que os alumnos, coletivamente, permanecerem nos pateos do estabelecimento, quer antes da *entrada geral*, quer no período entre as aulas” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 42 – grifo do original). Durante o período em que permanecessem no grupo, os alunos deveriam ser acompanhados e fiscalizados pelos professores e demais funcionários, sujeitos a penalidades se e conforme fosse o caso.

15); neste sentido, os professores fiscais buscavam regular a atitude dos alunos mantendo certa estabilidade disciplinar, sendo responsáveis diretos “pela boa ordem, disciplina e pelos accidentes que se dérem durante as suas fiscalizações” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 42).

Ao *toque de silêncio*, a responsabilidade pela ordem era compartilhada entre os professores, “afim de que os alumnos obedeçam com promptidão, espontaneidade, ou obrigação, ao dito toque”; e, ao *toque de formar*, cada professor era responsável por colocar em forma sua classe, “com ordem, gosto e rapidez, dando vóz alta e clara as ordem de formatura” (Idem, p. 43).

Durante as formaturas, a disciplina e a ordem também deveriam ser mantidas. Para estes momentos, os professores e diretores se esforçariam “afim de conseguirem formaturas rápidas, perfeitas, homogêneas, considerando que a criança deve se habituar á ordem e á disciplina nas menores cousas”. As formaturas, tanto de entrada quanto de saída, seriam feitas “por altura e a dois de fundo”. Para entrar nas salas, mais recomendações: entrar “pela frente da mesa do professor, a dois, até o fundo do salão; ahi o professor mandará: *a um formar*, aos seus lugares”, ficando os alunos menores à direita da sala, tendo cada um seu lugar fixo (Idem). Para os passeios e festas, a formatura deveria ser “geral e por altura”, sendo os professores distribuídos em lugares próprios para realizar a fiscalização. A formatura deveria seguir o seguinte ritual: Art. 170. – Para a formatura geral, por altura, os professores mandarão, suas classes, *a um formar*; após o que, o 1º anno desfilará junto do 2º anno, formando assim uma unica fila, que desfilará junto do 3º e pelo mesmo modo, reunido o 3º, desfilará junto do 4º anno. Terminada a formatura o director ou o professor incumbido do exercicio, mandará *á dois formar*, tendo o cuidado de evitar os atropelamentos, para o que explicará e determinará que, na formatura a dois, os alumnos devem realizal-a paulatinamente, em ordem, da frente para a rectaguarda (Idem, p. 44 – grifo do original).

A recomendação era de que a formatura geral não excedesse meia hora e que fosse realizada pelo menos duas vezes no mês, conforme solicitação do diretor. Um dos momentos escolhidos para sua realização era durante a visita de autoridades do ensino, como forma de exibir a disciplina do alunado. O registro do então inspetor geral Orestes Guimarães, feito no livro de visitas do G. E. Lauro Müller, em 1915, traz o seguinte relato: “Visitei hoje este grupo, encontrando-o em optimas condições de asseio. Vi a formatura geral para as entradas, observando, então, bastante disciplina” (GRUPO..., 1912-1950, p. 13-14). O caráter disciplinador fica ainda mais evidente no artigo 171 do regimento, segundo o qual “durante as formaturas, como meio educativo, os alumnos devem praticar o exercicio de plena obediencia – para o que os professores exigirão, dos mesmos, silencio e firmeza nas posições” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 44).

As marchas das entradas e saídas, ritmadas pelos professores, seguiriam a mesma ordem, “exigindo correção nas posições, nos alinhamentos e silencio”. Já as marchas longas - de passeios, por exemplo – poderiam ser feitas “a passo natural, por ser o mais comodo”. Em ambos os casos, “os professores proibirão aos alumnos os arrastamentos e as batidas de pés [...]” (Idem, p. 45).

Figura 25 - Passeio de alunos da seção masculina do G.E. Lauro Müller (possivelmente da década de 1920)



Fonte: Capa do volume 11 da Revista Linhas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Udesc. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/229>.

Nas classes, disciplina e ordem deveriam ser mantidas. Para evitar que os alunos levantassem de seus lugares durante a aula, cabia ao professor proibir as saídas de uma classe para outra “afim de tomar emprestado: *lápiz, borracha, pena, livro, papel, limpa-pedra, etc., mesmo de irmãos*” (Idem, 45 – grifo do original). A disciplina na sala de aula deveria refletir o trabalho do professor, devendo basear-se especialmente “na sua ação pessoal, no seu esforço, na sua compostura”, pois, “trabalhando sem desanimar, com gosto e alegria, captará a estima, e, portanto, a espontaneidade dos seus alumnos” (Idem, p. 45). Ao escrever sua impressão sobre a classe do 4º ano feminino do G. E. Lauro Müller, em 1931, o inspetor Hercilio Zimmermann fez a seguinte consideração:

É com júbilo que relato como optimo o aproveitamento das alumnas desta classe, em todas as matérias do programma. A classe é optima não só quanto ao aproveitamento, como também quanto á disciplina e frequência. **Pelo resultado apresentado, conclui que a snra. profa. é bastante competente e de uma dedicação única** (GRUPO..., 1912-1950, p. 22 – grifo nosso).

Procuramos mostrar parte das recomendações apresentadas no Regimento de 1914 em relação à disciplina dos escolares para dar visibilidade à quantidade de “normatizações” e “normalizações” a que a escola estava sujeita. Normatização no sentido de estar submetida a um “campo do regimento”, marcado por normas escritas em regimento; normalização, por participar do “movimento de trazer o outro para a norma no sentido de torná-lo normal” (RATTO, 2007, p. 147), ainda que essa normalidade tivesse por base padrões e regras de determinada cultura.

Por isso, além de realizar uma série de comparações e classificações entre os que aprendem e os que não aprendem, a escola também distingue entre quem se adapta e quem não se adapta às normas, qualificando os comportamentos a partir de dois valores opostos - o bem e mal: “em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos” (FOUCAULT, 2010, p. 173).

O Regulamento de 1939 também trazia um capítulo específico para tratar da disciplina escolar e dos deveres dos alunos, porém, de forma bem mais reduzida<sup>120</sup>. Talvez isso indique uma espécie de “flexibilização” disciplinar, ou, que certos rituais já estavam tão implícitos na cultura escolar que dispensavam registro normativo. Seria o caso das marchas e formaturas não contempladas no novo regimento? Nossa hipótese é que sim, já que ao menos as formaturas continuavam constituindo uma prática escolar, como se constata na ata da reunião pedagógica do grupo, de 1943: “A snrª Diretora [...] preveniu-nos mais uma vez, acerca da **disciplina nas formas**, tanto nas entradas como nas saídas” (SANTA CATARINA, 1941, p. 939 – grifo nosso).

A orientação do regimento continuava apontando para a necessidade de os professores convencerem os alunos a manter certo padrão comportamental, devendo a disciplina “repousar na afeição recíproca entre professores e alunos, de modo que estes não sejam dirigidos pelo temor mas pelo exemplo e pela persuasão” (SANTA CATARINA, 1939, p. 9). Mantinha-se, ainda, a recomendação de atribuir notas mensais ao comportamento e à aplicação dos escolares, enviando o boletim aos pais para ser lido e assinado.

Além da avaliação do comportamento, registrada nos boletins, a escola também utilizava formas menos explícitas de verificação comportamental. É o caso do ponto sorteado para exame escrito dos alunos do 3º ano, na disciplina de português (linguagem escrita): “Escrever uma carta à Diretora, contando como passou êste ano letivo; quais os dias em que sentiu mais alegria no Grupo. Falar dos trabalhos escolares: **se aproveitou o tempo, ou o perdeu, perturbando as aulas. Dizer se procedeu bem durante o ano.** Contar o que pretende fazer em 1948. Finalizar” (GRUPO..., 1947, p. 13 – grifo nosso).

A leitura deste ponto nos permite questionar: será que algum aluno escreveria que perdeu tempo perturbando as aulas? E se escrevesse que não se comportou, que perturbou os colegas e não respeitou a professora, esse registro iria interferir, pelo menos em teoria, na nota atribuída à produção textual? Nossa hipótese é que sim.

Além de servir como instrumento de verificação do comportamento, esse tipo de exame previa, de parte do estudante, uma autoavaliação, não no sentido de que ele mesmo se atribuísse uma nota, mas de que refletisse sobre seu comportamento ao longo do ano,

---

<sup>120</sup> O programa do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, de 1939, previa - na disciplina de Pedagogia - o estudo sobre a formação de hábitos de condutas (Anexo 2, p. 226).

considerando até que ponto se havia submetido às regras ou as havia transgredido.

A ideia de “bom comportamento” está muito vinculada ao aspecto moral. Isto fica evidenciado no regulamento de 1946, segundo o qual a função da escola era “proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao **exercício das virtudes morais e cívicas** que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana” (SANTA CATARINA, 1946, p. 3 – grifo nosso). O discurso de propagação de valores morais como função da escola primária aparece nas palavras da diretora, no relatório de 1947. Ao falar sobre o programa de ensino do curso primário, salienta que estes “têm valor pela sua clareza e simplicidade, pela harmonia do seu conjunto, perfeitamente adaptável à Escola que instrue, que educa: moral e socialmente” (GRUPO..., 1947, p. 8 – grifo do original).

Práticas escolares destinadas a civilizar o alunado também são encontradas nos relatórios das décadas de 40 e 50. Zygmunt Bauman, referindo-se aos estudos de Freud, destaca que “a civilização se constrói sobre uma renúncia ao instinto” (BAUMAN, 1998, p. 8). Por não ser natural, mas aprendida socialmente, a conduta civilizada é não apenas ensinada na escola, mas avaliada. No capítulo intitulado Provas e Exames, do relatório do G. E. Lauro Müller, a diretora faz uma relação dos pontos a sortear para serem avaliados. Abaixo, aparecem os de *Conhecimentos Gerais*:

2ª série – quatro questões (fila A e B) extraídas dos assuntos: Civilidade – uso das fórmulas: “com licença, por favor, desculpe-me”; bondade, asseio, repartições públicas. 3ª série – Idem – Civilidade; Pátria, imposto; mastigação, combate às moscas, poeira. 4ª série – Idem – Cortezia; Pátria, eleição, tuberculose, outros males contagiosos (GRUPO..., 1947, p. 15).

No mesmo relatório, ao escrever sobre a “cooperação social” nos recreios, a diretora afirmava: “Evita-se o brinquedo violento e procura-se dar muita atenção nos jogos, para que se consiga vencer a tendência dos meninos para brinquedos que devem ser condenados: ‘quadrilhas’, ‘mocinho’, lutas e outros mais” (GRUPO..., 1947, p. 22). Percebemos, com isso, que, mesmo nas brincadeiras, a orientação era que se seguisse uma conduta civilizada, indicando que tudo que

aconteciam no espaço escolar – dentro e fora da sala de aula – devia ser monitorado e utilizado como oportunidade de ensinar certos padrões de comportamento.

Intrinsecamente ligada aos processos civilizatórios, a ordem também recebe destaque nos relatórios, enquanto a desordem é representada como um mal a ser combatido. A ordem do G. E. Lauro Müller era, frequentemente, elogiada pelos inspetores. No termo de inspeção de 1951, por exemplo, a diretora recebe elogios por sua “capacidade de trabalho, competência e **espírito de ordem** e justiça” (GRUPO..., 1951, p. 16 – grifo nosso). Para manter a ordem, a diretora orientava o procedimento tanto de professores e alunos quanto dos pais, conforme bilhete anexo ao relatório: “Pedimos aos srs pais o grande favor de não deixar que seus filhos venham muito cedo para o Grupo, especialmente os da tarde, **para que não fiquem a fazer desordens** pelas ruas ou pelos pátios do recreio. As aulas começam à 1 hora; basta estar aqui 5 ou 10 minutos antes” (GRUPO..., 1951, p. 32 – grifo nosso).

A boa disciplina do grupo (tanto nas aulas quanto nas festas internas e externas) e o bom convívio entre professoras e direção são frequentemente elogiados nos documentos. Ainda assim, a diretora registrava: “Há elementos que, uma vez ou outra, procuram perturbar a ordem” (GRUPO..., 1946, p. 6), ou: “Há, todos os anos, aqueles para os quais não basta o conselho, a palavra amiga. A esses foram aplicadas as seguintes penas regulamentares [...]” (GRUPO..., 1951, p. 5).

O “conselho” e a “palavra amiga” são apontados como estratégias para estimular o comportamento disciplinado, prevenindo-se o uso de castigos. No relatório de 1946, a diretora registra que “tôda a disciplina foi orientada, no sentido de as crianças terem larga visão sobre o que pode ser feito e o que deve ser evitado; do bem que resulta de uma boa ação e do mal que trazem as atitudes que contrariam a ordem e a disciplina” (GRUPO..., 1946, p. 7). Ainda assim, nem todas as crianças se adequavam às normas, sendo necessário utilizar o recurso da punição, como salienta a diretora: “Todos os castigos foram aplicados à margem de compreensão da criança, de maneira que ela própria pudesse analisar a sua presente situação e ver se é a escola que é severa, ou se é ela que contraria a boa disciplina do meio em que se educa (GRUPO..., 1946, p. 7 – grifo do original).

Enfim, o desejo moderno de formar alunos civilizados e disciplinados, para que pudessem ser “dóceis e úteis” também fora da escola, permeava diversas práticas escolares, dentre as quais destacamos a avaliação do comportamento.

### 3.1.2 Da aplicação

Por vezes, os termos *aplicação* e *aproveitamento* são apresentados como sinônimos por pesquisadores da educação ao se referirem à avaliação escolar. No entanto, o Regimento para os Grupos Escolares de Santa Catarina de 1914 estabelece uma diferenciação entre eles. Conforme o documento, a aplicação seria “deduzida do **esforço** e da **dedicação** que manifestar o alumno no **desempenho de seus deveres**; não devendo o professor confundir a aplicação com o aproveitamento” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 50 – grifo nosso).

O aproveitamento pode ser associado ao conhecimento dos alunos sobre as matérias do programa, “medido” por meio de atividades avaliativas como provas, testes e exames; relaciona-se ao produto final, representado nas notas ou conceitos, indicando o desempenho dos estudantes. Já a aplicação se refere à dedicação cotidiana do aluno em atividades escolares e no esforço de cada um em cumprir o seu “dever de aluno”.

Vejam os que os principais documentos normativos analisados apontam como *dever* do alunado, a começar pelo Regimento de 1914:

Art. 213. – São deveres do alumno: 1. – frequentar as aulas com assiduidade, trajando asseadamente, embora descalço; 2. – observar os preceitos de hygiene recomendados pelo director ou pelos professores, quanto ao asseio corporal; 3. – tratar com delicadeza e urbanidade ao director, professores, empregados e condiscipulos; 4. – não danificar o jardim, ficando sujeito ás penas deste Regimento [...]; 5. – comparecer calçado nos dias de festas realizadas no estabelecimento; 6. - apresentar sempre bem cuidado o material de uso escolar [...]; 7. – não delatar os condiscipulos, dizer, porém, o que souber a respeito de qualquer facto, quando interrogado pelas autoridades [...]; 8. – não levar para o estabelecimento objetos que não sejam de uso escolar, salvo consentimento do director; 9. – executar com promptidão os signaes convencionaes para as formaturas; 10. – guardar o máximo silencio nas formaturas, salvo a ordem dos professores – á vontade; 11. – sahir das classes sómente quando se fizer necessário, afim de não ser constringido, quando de facto necessitar retirar-se; 12. – evitar algazarras, gritos,

assobios á sahida das aulas; 13. – comparecer á formatura das festas escolares, marcadas pelo director [...]; 14. – procurar chegar no estabelecimento, mais ou menos á hora regimental da entrada das aulas, não retardando ou adiantando demasiadamente as chegadas (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 54-55).

No Regulamento de 1939, a listagem de deveres é reduzida, mas mantêm-se indicações de civilidade, disciplina e moralidade:

Art. 62º - São deveres dos alunos: a) vestir-se asseadamente; b) comparecer às aulas e reuniões à hora marcada pelo diretor ou professor; c) observar os preceitos de higiene, quanto ao asseio próprio; d) **proceder na escola e fora dela de acôrdo com as normas da boa educação**; e) cumprir as determinações dos professores e do diretor; f) tratar com amizade seus colegas, evitando brinquedos prejudiciais, denúncias e delações (SANTA CATARINA, 1939, p. 9 – grifo do original).

O Regulamento de 1946 também apresentava a lista dos deveres dos alunos. Os seis primeiros eram idênticos aos do Regulamento de 1939, citados acima; os demais já haviam sido contemplados no Regimento de 1914:

[...] g) – não levar para o estabelecimento objetos que não sejam de uso escolar, salvo consentimento do diretor; h) – apresentar sempre bem cuidado o material de uso escolar [...]; i) – não danificar o edifício, os objetos do estabelecimento, do jardim, ficando sujeito às penas deste Regulamento, a critério do diretor, quando o fizer; j) – sair da classe somente quando se fizer necessário, afim de não ser constringido quando de fato necessitar retirar-se; l) – procurar chegar no estabelecimento mais ou menos à hora regimental da entrada das aulas, não retardando ou adiantando demasiadamente as chegadas (SANTA CATARINA, 1946, p. 29).

Estas listagens indicam que muito do que se esperava do alunado na década de 10, em termos de aplicação, permanecia sendo almejado na década de 40. Enfatizavam tanto o sentido comportamental - não danificar o prédio escolar, evitar algazarras e batidas de pés, tratar com delicadeza professores, diretores e colegas, etc. -, quanto a dedicação às atividades escolares - cuidar do material, realizar as tarefas solicitadas pelas professoras, chegar no horário previsto para o início das aulas e manter-se na instituição até o fim das atividades, demonstrar interesse pelos estudos, etc.

Apesar de muitos itens listados apontarem para certos padrões de conduta, é necessário fazer uma distinção entre aplicação e comportamento. Pode-se dizer que ser aplicado é mais do que simplesmente ser comportado. O comportado é aquele que obedece às regras de convivência, que se adapta aos padrões disciplinares: mantém-se em silêncio nas aulas; não agride os colegas; respeita os professores e demais funcionários da escola; não estraga o mobiliário nem depreda o espaço escolar; enfim, não “perturba” o cotidiano da escola. O aplicado, além de apresentar esses atributos, demonstra “interesse pelos estudos”. Ele não apenas não estraga os materiais, como mantém os cadernos limpos e encapados; não somente respeita o professor, como se oferece para auxiliar o mestre; não se limita a prestar atenção nas aulas, como se esforça para realizar todas as atividades que lhe são propostas. O aplicado, enfim, deveria unir duas importantes características do “bom aluno”: obediência e esforço. É por isso que estamos considerando a aplicação como um componente disciplinar que, por não ser natural, necessitava ser ensinado e cobrado.

A incorporação dos deveres previa a utilização de mecanismos de “estímulo”, sendo a avaliação uma das estratégias do estímulo escolar, premiando ou punindo condutas. As notas de aplicação e comportamento deveriam ser dadas pelos professores de cada classe, enquanto as de aproveitamento poderiam ser atribuídas também por diretores e/ou outras autoridades, conforme destacado no capítulo anterior. No livro de visitas do G. E. Lauro Müller, encontramos o seguinte registro feito pelo então inspetor geral do ensino, professor Orestes Guimarães, às professoras e ao diretor do grupo:

Reuni o corpo docente, presentes o Snr. director, Luiz Pacífico das Neves, professoras [cita o nome das docentes do Grupo], [...] frizando bem que para haver estímulo, << e para estimular >>, conforme expressão do Regimento, é necessário

justiça, deduzida da séria observação dos alunos, para serem dadas notas [trecho não legível] de “comportamento” e de “aplicação”. Recomendei que tais notas sejam dadas de um modo regular, pois de contrário elas perdem os seus efeitos [...] (GRUPO..., 1912-1950, p. 13-14).

A “séria observação” recomendada por Orestes Guimarães serviria para tornar mais justa (e rígida) a atribuição de notas aos alunos. Assim, quanto mais comportada e aplicada fosse a criança, mais alta deveria ser sua nota, como uma espécie de prêmio que a fizesse se sentir estimulada a manter sua conduta. E quanto mais indisciplinada e desinteressada a criança se apresentasse, mais baixa haveria de ser sua nota, como forma de castigar seu procedimento, na crença de que tal punição serviria de estímulo para uma mudança de atitude. Por isso, Orestes defendia que a falta de justiça na atribuição das notas faria com que a utilização desse mecanismo disciplinar perdesse “seus efeitos”.

Além de bom comportamento, esforço e dedicação, o aluno aplicado deveria cumprir outro dever: frequentar as aulas regularmente, respeitando os horários de entrada e saída da escola. A frequência, também tratada nos documentos como assiduidade ou comparecimento, é, portanto, o último componente do tripé disciplinar que nos propusemos analisar.

### 3.1.3 Da frequência

O processo de universalização do ensino, estabelecido a partir da segunda metade do século XIX, trouxe consigo um aspecto de grande relevância para a escolarização da população: a obrigatoriedade escolar. Segundo José Gimeno Sacristán (2001), a escolarização obrigatória, e em massa<sup>121</sup>, vista como projeto humanizador e democrático, refletiu (e ainda reflete) uma aposta no progresso dos seres humanos e da sociedade em geral. Tal projeto se guia pelo princípio de que “todos são

---

<sup>121</sup> Conforme Sacristán (2001, p. 15): “A extensão desse fenômeno – que na Europa foi idealizado nos XVII e XIX e que parece ser um êxito na evolução da sociedade – aliada à concordância quase geral na crença quanto aos efeitos que produz, cria um desses raros consensos transculturais aparentemente afiançados. Trata-se de um consenso que nem sempre foi assim e que esteve longe de ser aceito sem dificuldades no século XIX, quando se debatia a conveniência ou não de proporcionar educação às massas”.

educáveis em alguma medida” (SACRISTÁN, 2001) e, portanto, devem receber educação. Para o autor espanhol:

A idéia [de escolarizar a todos] foi defendida como meio de emancipação social e individual a partir da perspectiva ilustrada<sup>122</sup>; foi uma forma de legitimar uma nova ordem social nascente; desempenhou o papel de mecanismo de integração social dos Estados nacionais modernos; transformou-se também em uma forma de “vigilância” simbólica disciplinadora dos indivíduos (SACRISTÁN, 2001, p. 15).

Ao escreverem acerca da obrigatoriedade escolar em Santa Catarina, Vera Lucia Gaspar da Silva e Ione Ribeiro Valle (2013) consideraram que a primeira referência à obrigatoriedade escolar na província catarinense data de 1874<sup>123</sup>, alertando, no entanto, que “não se pode cair na ilusão do marco zero, pois a aprovação de uma lei sobre a obrigatoriedade escolar indica que o tema já estava em pauta e que o mesmo teve força (política, sobretudo) para se transformar em preceito legal [...]” (GASPAR DA SILVA; VALLE, 2013, p. 309).

Segundo a referida lei, o dever de viabilizar a instrução primária em escola pública ou particular recaía sobre a família, competindo ao Estado a prerrogativa da coerção. Passa-se, portanto, “da necessidade do atendimento escolar à obrigatoriedade da força” (GASPAR DA SILVA;

---

<sup>122</sup> Ainda segundo Sacristán (2001, p. 16): “Os princípios da idéia da escolaridade maciça, até chegar a transformar-se em obrigatoriedade real para toda a população, têm início no século XVIII, especialmente depois de Rousseau publicar, em 1762, sua obra *Emílio*, na qual apresentava a educação como meio de construir seres humanos plenos, como uma forma de *fazer* homens felizes. Essa visão otimista seria estimulada pelas idéias e esperanças que emanaram da Revolução Francesa. A mensagem ilustrada era clara: cultivando o povo, era possível libertá-lo da obscuridade, da tirania, da dependência dos poderes irracionais e da exclusão intelectual e política”.

<sup>123</sup> A Lei n. 699, de 11 de abril de 1874 previa: “Artigo 1º: Todo aquelle que tiver em sua companhia menino maior de 7 annos e menor de 14, e menina maior de 7 annos e menor de 10, seja pai, mãe, tutor ou protector, é obrigado, nos termos desta Lei, a dar-lhes instrucção primaria. § 1º. Essa obrigação se estende, por enquanto, nas Cidades e Villas dentro dos limites da decima urbana, dentro da área do circulo traçado com um raio de dois kilometros, para os meninos e um kilometro para as meninas” (SANTA CATHARINA, 1874 *apud* GASPAR DA SILVA; VALLE, 2013, p. 309).

VALLE, 2013, p. 309). Apesar da existência de uma lei que obrigava pais ou tutores a manter seus filhos ou tutelados na escola, a questão da frequência se revelava mais flexível: “[...] a ausência às aulas poderia ser justificada de várias formas e o aluno poderia, no decurso do ano, ter dois meses de faltas sem precisar justificá-las; formato que se revelará inaceitável no decorrer do tempo” (Idem, p. 310).

A obrigatoriedade pela força é intensificada a partir da promulgação da Lei n. 1.144, de 30 de setembro de 1886, que previa dispositivos punitivos (como multas) aos pais que não mantivessem seus filhos na escola e reiterava, tanto no Regulamento para o Ensino Primário de Santa Catharina (Decreto n. 155, de junho de 1892), quanto no Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catharina, de 1907:

Enfim, passadas várias décadas, persiste o caráter coercitivo da obrigatoriedade escolar alicerçado no dever das famílias. Em não se constituindo um direito, o Estado se mantém praticamente ausente da responsabilidade escolar, ainda que os projetos de modernização, trazidos pelas retóricas republicanas, insistam na necessidade de escolarizar as crianças e jovens (GASPAR DA SILVA; VALLE, 2013, p. 312).

Quanto à frequência, o Regulamento de 1892 e o de 1907 demonstravam maior rigidez e controle do Estado. Os professores deveriam elaborar mapas de matrículas e frequências a serem apresentados a autoridades do ensino, podendo ser penalizados caso não cumprissem corretamente a prescrição. A ocorrência de 60 faltas consecutivas, sem devida justificativa dos pais ou tutores, poderia levar à exclusão da matrícula do aluno, especialmente a partir de 1907.

Isso aponta - além da obrigatoriedade da matrícula - para a obrigatoriedade da frequência. Não bastava que os alunos estivessem matriculados nas escolas, frequentando-as ocasionalmente. Para educar e instruir a população, era preciso manter as crianças na escola durante todo o período do ano letivo; caso contrário, a função social da “escola moderna” de educar, civilizar, moralizar e instruir o povo estaria comprometida.

Com a Reforma da Instrução Pública de 1911, a obrigatoriedade do ensino era exigida para meninos e meninas, dos 7 aos 14 anos. A matrícula poderia ser feita em escolas particulares ou em casa própria

(para quem pudesse arcar com as despesas), ou em escola pública, para crianças que morassem até dois quilômetros de distância dela. Segundo Fiori (1991, p. 96), “a criação de numerosas escolas possibilitou o cumprimento dessa obrigatoriedade escolar a maior número de crianças”.

No caso dos grupos escolares, a matrícula deveria ser feita gratuitamente pelo diretor, precedida de edital publicado dias antes do funcionamento das aulas. Mesmo tendo cumprido os requisitos para ser matriculado no grupo, o aluno poderia ser eliminado do curso caso ultrapassasse o número de faltas permitidas<sup>124</sup>, o que reforça a obrigatoriedade da frequência e o caráter disciplinar do componente assiduidade, podendo fazer com que um aluno com boas notas de aproveitamento e comportamento tivesse sua aprovação negada em função da infrequência.

Conforme o Regimento de 1911, as faltas dos alunos só seriam justificadas pelo diretor (e, portanto, abonadas) “por motivo de moléstia comprovada dos mesmos alumnos ou de pessoas da família, nojo ou qualquer razão atendível, devendo sempre os paes ou responsáveis participal-o por escripto ao director (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 15). Percebe-se que esses motivos estão relacionados a causas de elevada gravidade, como a morte de pessoas da família ou doenças sérias, reforçando o imperativo da frequência (e a assepsia do ambiente, outro item bastante caro à organização do ambiente escolar).

No caso de ter contraído “molestias contagiosas ou repugnantes”, a criança deveria ser afastada do estabelecimento até que a enfermidade cessasse. O diretor desempenharia um papel de controle quanto ao afastamento dos alunos, no sentido de evitar uma epidemia na escola: “Os directores que tiverem conhecimento de que as faltas consecutivas dadas por algum alumno provem de molestia suspeita

---

<sup>124</sup> Regimento de 1911: O limite de faltas poderia variar entre 60, no caso de faltas justificadas, ou 25, quando não justificadas. Regimento de 1914: O limite de faltas poderia variar entre 90, no caso de faltas justificadas, ou 60, quando não justificadas. Atualmente, a frequência permanece como um dos requisitos para a aprovação dos estudantes da educação básica. Conforme artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de **setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação**” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996 – grifo meu). Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

deverão communicar esse facto á auctoridade sanitária” (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 9).

As presenças e ausências necessitavam ser diariamente controladas e registradas pelo professor, ficando este responsável pela chamada “logo depois dos cantos diários”, registrando com um *C* o comparecimento e com um *F* a falta<sup>125</sup>. No último dia de cada mês, caberia ao docente fazer o resumo do movimento da classe, entregando-o ao diretor, com as seguintes informações: matrícula da classe, comparecimentos, faltas, frequência média (tirada dividindo-se o total dos comparecimentos pelo número de dias letivos que teve o mês), quantidade de alunos brasileiros e quantidade de estrangeiros, faltas do professor (com a devida justificativa) e aulas ministradas pelo diretor. No final do ano, esse boletim de movimento da classe ainda deveria apresentar quantidade de eliminados, promovidos, porcentagem de promoção e porcentagem da frequência.

Diferentemente dos componentes *comportamento* e *aplicação*, cuja fiscalização interessava mais aos professores e diretores, a *frequência* era fiscalizada pelo Estado, tanto para aferir a porcentagem de comparecimentos, de maneira geral, quanto para identificar (e, em certa medida, punir) individualmente os faltosos. Para tanto, mensalmente as escolas deveriam remeter ao Estado o boletim de movimento das classes, para fins de fiscalização. No relatório de 1916, apresentado ao então governador do estado, dr. Felipe Schmidt, pelo secretário geral dos Negócios do Estado, dr. Fulvio Aducci, encontramos o seguinte relato:

Não tenho poupado esforços, nem deixado de empregar todos os meios ao meu alcance, no sentido de melhorar o funcionamento das escolas mantidas pelo Estado e de augmentar a matricula e a frequência dos alumnos. [...] Organizei o serviço de estatística na Directoria da Instrução; esse serviço nunca fôra feito regularmente, pelo que apresentava as mais graves faltas; só parte do professorado é que remettia os boletins mensaes, exigidos pelo regulamento, e aos que não os enviavam jamais se exigira o cumprimento dessa obrigação. Por meio de ordens energicas e

---

<sup>125</sup> No Regimento de 1914, aparece uma variação nos sinais convenionados para a chamada. São os seguintes: C – comparecimento; F– falta injustificada; F cortado – entrada tarde; C cortado – retirada; F com asterístico – falta justificada.

reiteradas, e a custo de diversas suspensões impostas aos que se mostraram rebeldes, consegui a estatística completa, mensal e annual, da matricula e da frequência das escolas estaduaes. Esse serviço esteve e continua a cargo do director de Grupo Luiz Pacífico das Neves [director do G. E. Lauro Müller] [...]. A estatística escolar, assim como foi organizada, além de ser essencial ao conhecimento da verdadeira situação do ensino, tem ainda a vantagem de ser um meio, ainda que inseguro, de fiscalização dos professores e um laço que, á falta de uma inspecção contínua e permanente, os une á administração central (SANTA CATHARINA, 1916, p. 75).

Fulvio Aducci referia-se especialmente aos professores de escolas isoladas, já que a fiscalização dos professores dos grupos escolares fazia parte das tarefas administrativas de seus diretores. Constata-se que a vigilância quanto à frequência dos escolares se dava em diferentes estabelecimentos, como meio de conhecer a “verdadeira situação do ensino”. Os boletins mensais, exigidos tanto das escolas isoladas quanto dos grupos, eram utilizados para subsidiar as estatísticas escolares. O quadro 8 permite perceber a relação entre matrícula e frequência média dos grupos escolares catarinenses no ano de 1917:

Quadro 8 – Movimento dos sete grupos escolares no ano de 1917

<b>Grupo Escolar</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Frequência média anual</b>	<b>Porcentagem</b>
G. E. Lauro Müller (Capital)	390	262	67,1%
G. E. Silveira de Souza (Capital)	270	172	63,7%
G. E. Jeronimo Coelho (Laguna)	372	249	66,9%
G. E. Conselheiro Mafra (Joinville)	298	209	69,1%
G. E. Victor Meirelles (Itajaí)	320	280	87,5%
G. E. Luiz Delfino (Blumenau)	337	187	55,4%
G. E. Vidal Ramos (Lages)	274	179	65,3%
<b>TOTAL</b>	<b>2.261</b>	<b>1.538</b>	<b>68%</b>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Relatório da Secretaria Geral dos Negócios do Estado de Santa Catharina, de 1918, localizado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Apesc).

Como os dados apresentam apenas a frequência média dos estabelecimentos, não conseguimos identificar em qual série a infrequência se dava de forma mais acentuada. Ainda assim, o quadro indica que realmente havia um “movimento” nas escolas, já que nem todos os matriculados frequentavam as aulas regularmente.

As crianças também precisavam ser disciplinadas quanto ao horário de entrada e saída para não receberem falta, como pode ser observado no Regimento de 1911: “Os alumnos que não comparecerem á hora da entrada geral, ou se retirarem antes de terminados os trabalhos – serão considerados como tendo faltado” (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 7). Este aspecto precisaria ser observado, já que, como dissemos, a quantidade de faltas poderia acarretar a eliminação, apesar da obrigatoriedade da frequência dos alunos. Isto fica evidenciado na circular n. 23, de novembro de 1920, produzida em resposta à consulta feita pelo diretor do G. E. Silveira de Souza à Diretoria de Instrução Pública, que trazia a seguinte consideração:

Os alumnos que tiverem mais de 60 faltas não podem ser admitidos a exame, em vista do que determina o n. 2 do art. 223 do Regimento. **Ficam, porém, até o encerramento das aulas, sujeitos á obrigatoriedade da frequencia**, e, caso as faltas dadas não tenham sido justificadas, os responsaveis pelos alumnos devem ser multados [...]. Ass. Henrique da Silva Fontes – Director (SANTA CATARINA, 1920/1924-1926/1930, p. 8 – grifo nosso).

No Regimento de 1914, as entradas e saídas fora do horário poderiam não caracterizar falta, desde que permitidas pelo diretor. Para isso, o aluno deveria justificar o motivo da “entrada tarde” ou da “retirada” e, dependendo do motivo, o diretor poderia aceitar ou não a justificativa, devendo computar as entradas tardias ou as saídas antecipadas, lançando-as nos boletins para efeito de fiscalização.

Em virtude da importância conferida à presença no horário determinado para o início das atividades, a recomendação era de que o diretor separasse um momento específico para julgar e justificar (ou não) as faltas, entradas tardias ou saídas antes do horário previsto:

Art. 142. – Para regularidade do funcionamento das aulas e dos trabalhos do director, este marcará uma hora certa para a justificação das faltas, das entradas tardes ou das retiradas (estas só podem ser concedidas a pedido verbal do pae ou por escripto e não mediante recado pelo alumno). § 1. – Em qualquer dos casos os professores mandarão os seus alumnos, de uma só vez, ao gabinete, na hora para tal designada pelo director; § 2. – as comunicações relativas ás faltas de comparecimentos, ás entradas tardes e ás retiradas, prestadas perante o director, serão passadas aos professores com as notas: justificada, injustificada, quanto as interrupções ou entradas tardes. Ao pedido de retirada lançará **sim** ou **não** no próprio pedido (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 39 – grifos do original).

Os alunos que apresentassem no boletim do trimestre cem por cento de frequência, nenhuma chegada tardia ou saída antecipada, além

de bom comportamento e aplicação, deveriam ser elogiados perante todos do estabelecimento, para servirem de exemplo aos demais. O peso dado à frequência para a aprovação ou reprovação demonstra um discurso de que não bastava o domínio das lições ensinadas; era preciso uma adequação às normas. Assim, a assiduidade e o respeito ao horário de funcionamento da escola apresentavam-se como importantes componentes da avaliação, podendo interferir na vida escolar do aluno.

Tanto o Regulamento de 1939 quanto o de 1946 reforçam a obrigatoriedade da frequência escolar, embora não fizessem referência direta à eliminação em função do excesso de faltas, como nos regimentos anteriores. Ao voltar nosso olhar para os relatórios escritos pela diretora do G. E. Lauro Müller na década de 40, percebemos a permanência do exame da frequência. Na listagem de materiais fornecidos à escola pelo Departamento de Educação, por exemplo, são citadas as “fichas de chamada”, que deveriam ser preenchidas diariamente pelas professoras.

A uniformização do período de matrícula escolar, que já vinha ocorrendo desde as primeiras décadas do século XX, e a obrigatoriedade de um percentual mínimo de frequência eram justificadas pelo discurso de melhoria na qualidade do ensino e do aproveitamento dos discentes. Mas fazer com que as crianças frequentassem o grupo diariamente permanecia sendo um desafio ainda na década de 1940, seja pela falta de escolas públicas para atender a toda a população em idade escolar, seja pela necessidade das crianças de trabalhar desde muito cedo para auxiliar no orçamento familiar, seja pela negligência do responsável legal ou mesmo por desinteresse dos alunos em relação à escola. Por isso, a eliminação por excesso de faltas continuava como dispositivo disciplinar e as famílias, sujeitas a punição caso não enviassem os filhos à escola.

No excerto pinçado de um dos relatórios do G. E. Lauro Müller, a diretora afirma ter aumentado o número de pais que enviavam seus filhos regularmente ao grupo, mas considerava:

Há, entretanto, alguns pais que ainda não compreendem a necessidade da frequência escolar, muito especialmente os que têm filhos matriculados na 1ª série. Não mandam as crianças à escola; aproveitam-se das mesmas para o trabalho, ou permitem que fiquem perambulando pela cidade. Cientes do pouco zelo desses pais, e da maneira com que estão conduzindo esses

menores, os Comissários do Juizado, percorrendo os morros onde habitam esses responsáveis, entram em entendimento com os mesmos. Comparecem, então, os srs Comissários, frequentemente ao grupo, a fim de notificarem o comparecimento daquelas crianças e, em caso de estarem faltando às aulas, procurá-las pela cidade e mesmo na residência dos pais. A estes responsáveis não podem ser aplicadas as penalidades da lei 301. São, na maioria, mães viúvas. Trabalham o dia inteiro para sustento dos filhos. Não têm com que pagar as multas; e submetê-las a outra penalidade, seria bem duro (GRUPO..., 1946, p. 29).

Em situações como a narrada, as fichas de chamada acabavam constituindo um instrumento de comprovação da frequência dos alunos, podendo ser apresentadas tanto aos pais (no caso de justificar sua convocação na escola para explicarem as faltas dos filhos), quanto para as autoridades legais (comissários do Juizado, por exemplo). As fichas de chamada assumiriam, para isso, tanto o papel de acompanhamento da assiduidade para fins de promoção, quanto, num âmbito mais geral, para proteger ou prevenir a escola contra possíveis acusações de negligência.

Em visita feita ao grupo em 1938, o inspetor recomendava que “diariamente fosse calculada a porcentagem de frequência das classes, porcentagem que constitui um índice [caligrafia ilegível] do empenho com que o professor cumpre a sua missão” (GRUPO..., 1912-1950, p. 30). Além de recomendar o cálculo diário da frequência, o inspetor também registrava o número de alunos presentes nas classes nos dias em que ministrava aulas ou a elas assistia. Assim como nas décadas anteriores, as faltas só eram justificadas em casos de falecimento de um parente da criança, de doenças graves que pudessem ocasionar uma epidemia na escola ou em virtude de vacinações, como registrou o inspetor: “a frequência de algumas classes é um tanto baixa, porque muitos alunos foram vacinados e a outros havia sido ministrado vermífugo” (GRUPO..., 1912-1950, p. 42).

Numa reunião pedagógica do grupo em 1941, o tema da frequência foi o primeiro a ser discutido, conforme registrado na ata:

1º Frequência dos alunos: tendo baixado muito estudou-se um meio para levantá-la, sendo estabelecido o sistema de gráficos. O sr. Diretor recomendou que, todos os dias, se mandasse ao gabinete ao alunos que tivessem faltado no dia anterior afim de justificarem suas faltas. Para estímulo dos alunos ficou combinado que se fizesse, para cada grau de classe, uma bandeira ficando esta na classe que tenha alcançado melhor frequência no mês (SANTA CATARINA, 1941, fl. 27).

A questão também é registrada no relatório de 1947, mas dessa vez a diretora afirma que “se há alunos cuja frequência escolar é péssima, não é tanto pelos pais, mas pela triste realidade de os responsáveis não terem mais autoridade sobre tais crianças, sob constante vigilância dos comissários do Juizado de Menores”. E completa:

Hojé é bem grande o número de pais que compreendem a necessidade da frequência escolar. Aqueles que ainda ‘pecam’ nesse particular, são os que não têm, como falei, autoridade sobre os filhos. Trata-se, quase exclusivamente, de mães viúvas, pobres mulheres que trabalham, sem pensar em fadigas, para o sustento dos filhos, e que têm o desgosto de serem chamadas ao Grupo, para ouvirem declarar que seus filhos não comparecem às aulas, há muitos dias. Grande tem sido o trabalho que o comissário Sr. João Alcides Bonstelli tem prestado a êste Grupo Escolar, bem como Sr. Fiscal do Abrigo de Menores. Subindo os morros e procurando moradias que lhes são indicadas, êstes funcionários têm regularizado a frequência escolar de muitas crianças desamparadas da autoridade paterna. Afóra êsses casos, outros menos graves são combatidos pelo Estabelecimento, que procura estar em permanente contacto com os pais, por meio de circulares expedidas pelo Círculo de Pais e Professôres (GRUPO..., 1947, p. 29).

Apesar da diferença entre tripé disciplinar e aproveitamento, identificamos um discurso de correlação entre eles. Em outras palavras, defendia-se que quanto mais disciplinado (leia-se comportado, aplicado e assíduo) fosse o aluno, maior seria seu aproveitamento quando testado<sup>126</sup>.

Passemos a analisar agora estratégias de coerção disciplinar utilizadas pela escola para “estimular”, por meio de prêmios e castigos, a “boa conduta” do alunado.

### 3.2 “VIGIAR E PUNIR”: DAS ESTRATÉGIAS ACIONADAS PELA ESCOLA

O título deste item foi inspirado na clássica obra de Michel Foucault – *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão* –, publicada originalmente em 1975. Isto porque, mais uma vez, nos aproximaremos desse autor para analisar o tripé “comportamento, aplicação e frequência”, dessa vez atentando para o uso de prêmios e castigos como estratégias de coerção disciplinar.

Para Foucault (2010, p. 164), “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”. Já destacamos, em certa medida, a função de vigilância exercida pela escola por meio do olhar hierárquico, especialmente no que diz respeito ao comportamento do alunado. Também buscamos destacar a função disciplinadora do exame, tanto no que se refere à verificação do aproveitamento escolar, quanto no seu caráter altamente ritualizado de controle.

Daremos visibilidade agora àquilo que o autor chama de *sanção normalizadora*, entendendo que, conforme salientou, “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal”.

---

<sup>126</sup> Não estamos defendendo a ideia de que crianças comportadas, aplicadas e assíduas atingem conseqüentemente boas notas de aproveitamento, já que nem sempre alunos que apresentam tais características alcançam notas altas quando examinados. Da mesma forma, alunos de mau comportamento, faltosos ou inaplicados podem atingir excelentes notas em provas ou testes. No entanto, este é o discurso que aparece implícito nos documentos analisados.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausência, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). **Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis**, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2010, p. 172 – grifo nosso).

Ao falar em punição, não estamos deixando de lado a utilização dos prêmios como estratégia disciplinar; pelo contrário, “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção” (Idem). Neste sentido, a gratificação oferecida por meio de prêmios teria a função de “treinamento”, enquanto a sanção efetivada pelos castigos serviria para “correção”. Treinar e corrigir, eis a essência dos mecanismos de punição disciplinar.

Mas qual seria o parâmetro para premiar ou castigar os estudantes? Para Foucault, os dispositivos disciplinares são produzidos com base na ideia de normalidade. A escola, assim como outras instituições disciplinares, “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (Idem, p. 176). Tudo aquilo que foge à norma está sujeito à punição, como afirmou Foucault: “É passível de pena o campo indefinido do não-conforme” (Idem, p. 172). Daí utilizar a expressão sanção normalizadora, já que a punição é aplicada tendo em vista manter ou trazer o indivíduo para a normalidade.

A norma estava prevista de forma explícita nos documentos associados ao aparelho burocrático do Estado e, de forma menos explícita, em determinados padrões sociais, geralmente associados à moralidade, civilidade e ordem.

Ao falar da aplicação (cf. item 3.1.2), destacamos os deveres dos alunos expressos em textos normativos. Os deveres representam o que se espera de um aluno “normal”; por isso, o não-cumprimento dos deveres expõe a criança às penalidades previstas nos regulamentos. Isto porque, apesar dos apelos constantes ao comportamento civilizado, nem todos se submetiam às regras. Bauman salienta que “os prazeres da vida

civilizada, e Freud insiste nisso, vêm num pacote fechado com os sofrimentos, a satisfação com o mal-estar, a submissão com a rebelião” (BAUMAN, 1998, p. 8). Aos rebeldes, que insistem em não se adaptar à conduta imposta, cabem as medidas disciplinares.

O Regulamento para a Instrução Pública de 1911, por exemplo, trazia no Título VI - *Do código disciplinar* -, as penas a que alunos seriam submetidos caso cometessem “faltas”. Entre elas estavam: “a) admoestação; b) repreensão; c) reclusão na sala de aula, por meia hora, depois de terminados os trabalhos do dia; d) eliminação por incorrigível” (SANTA CATHARINA, 1911a, p. 33). Já o Regimento Interno dos Grupos Escolares do mesmo ano previa, além das penas indicadas no regulamento, a exclusão dos indisciplinados do quadro de honra e a suspensão de até 15 dias.

A “eliminação por incorrigível” também estava prevista no Regimento de 1914, no caso de reiterado mau comportamento. Antes de aplicar tal pena, entretanto, o diretor deveria valer-se de admoestação, reclusão em sala, aviso aos pais, etc.; para aplicar a pena da eliminação sem que o aluno tivesse sofrido as penalidades precedentes, era necessário:

1. – que a falta cometida pelo aluno seja grave e demande severidade da pena de eliminação; 2. – que não seja aplicada sem que primeiro se proceda a um inquérito que a justifique; § unico. – Nesse inquérito devem ser ouvidos: 1. – os professores ou os empregados, de preferencia; 2. – os alumnos maiores de 12 annos, excepcionalmente. No caso de haver necessidade de serem ouvidos os alumnos, a estes, preliminarmente, o director explicará a importancia funcional dos depoimentos a que elles estão sujeitos, na escola e mais tarde na sociedade (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 53).

Outros mecanismos de coerção disciplinar aparecem registrados no Regimento de 1914. Aqueles que não apresentassem bom comportamento nos recreios - a despeito da presença do professor fiscal - poderiam ficar confinados por até 20 minutos num lugar do pátio, escolhido pelo diretor, ou na sala de aula, acompanhados pelo professor. Já quanto às marchas, o documento previa que o professor tirasse da forma o aluno indisciplinado, “baixando a nota de comportamento, ás

primeiras vezes, e mandando-os ao gabinete [...] em caso de reincidência” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 45).

Os portadores de boas notas de comportamento só seriam encaminhados à Diretoria no caso de infrações graves que demandassem conhecimento imediato da autoridade. Nesse caso, “o alumno deverá ser acompanhado pelo professor, afim deste expor ao director o facto que tiver motivado a presença do alumno para ser reprehendido no gabinete” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 26). Se comprovada a má conduta, o aluno poderia ter seu nome escrito no livro *de penas*<sup>127</sup>.

Os professores ainda poderiam punir os alunos deixando-os reclusos na sala por até 30 minutos após o término da aula, baixando um ponto na nota de comportamento mensal ou enviando aviso aos pais sobre a conduta de seus filhos, “invocando autoridade paterna”.

Estas eram as penalidades legitimadas. Entretanto, outros documentos denotam o uso de estratégias disciplinares utilizadas pelas escolas que não constavam nos regimentos. Uma nota divulgada em jornal Folha Nova, em 1928, trazia o seguinte título: “*No G. E. Lauro Müller – Professora excessivamente rigorosa*”:

Veiu á nossa redação o Clito Souza Dias queixar-se de que uma professora do Grupo Escolar Lauro Müller, da classe do segundo anno masculino, é demasiadamente rigorosa na applicação de castigos aos alumnos. Disse-nos aquelle cavalheiro que um seu parente e tutelado, o menor Bento de Azevedo, de 11 annos de idade, **foi, ha**

---

<sup>127</sup> Não encontramos entre os arquivos mobilizados nenhum exemplar de Livro de Penas ou Livro Negro. Se livros como esses foram utilizados no G. E. Lauro Müller (e provavelmente tenham sido, já que o regimento previa sua utilização), tais materiais foram removidos, silenciados ou descartados do acervo onde se encontram as demais documentações. Em arquivos de outros grupos escolares que funcionaram em Santa Catarina no mesmo período, esse tipo de material foi localizado, como é o caso do G. E. Jerônimo Coelho (Laguna) e do G. E. Prof. Venceslau Bueno (Palhoça). Sobre isso, cf.: TEIVE; DALLABRIDA (2011) e SCHÜROFF (2006). A utilização de livros como esses pode ser considerada uma constante em diversas escolas. A tese de Ana Lucia Silva Ratto - intitulada “*Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*” - defendida em dezembro de 2004 e publicada em formato de livro em 2007, analisa questões (in)disciplinares a partir de narrativas existentes em livros de ocorrência recentes (década de 1990), utilizados no cotidiano das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola de Curitiba/PR. Sobre isso, cf.: RATTO (2007).

**dias, obrigado a copiar, a título de penalidade por uma pequena falta, um caderno de linguagem desde a primeira á ultima pagina.** Acrescentou, ainda, o Clito, que outros pais se acham seriamente descontentes pelo mesmo motivo [...] (GRUPO..., 1912-1962, p. 30 – grifo nosso).

Na página seguinte do álbum do grupo, em que a nota fora colada, encontra-se a cópia do esclarecimento escrito pelo diretor, professor Flordoardo Cabral, enviada ao jornal pelo professor Mancio Costa, então diretor da Instrução Pública:

Em resposta ao vosso officio n. 1985, de hoje, tenho a declarar-vos que nenhum fundamento tem a queixa levada a *Folha Nova* por um tal de Clito Souza Dias, que se diz tutor do menor Bento de Azevedo, alumno do 2º anno deste Grupo. – O referido menor foi matriculado neste estabelecimento por um tio, Sr. Antonio H. Vieira [...]. O menor Bento, pela sua conducta, pela sua aplicação, assiduidade e aproveitamento tem merecido notas optimas nesses 2 ultimo mezes e por isso o seu nome figura, dentre outros, no respectivo quadro de honra da classe que frequenta, 2º anno, regido pela dedicada professora d. Olga Nunes de Abreu. Como poderá aplicar castigo em um alumno que reúne tantos e tão excelentes predicados precisamente os que mais recomendam um escolar a estima de seus mestres?! O *rigoroso castigo* a que allude *Folha Nova*, applicado ao menino em questão foi o de reproduzir no caderno de linguagem, um certo numero de vezes, que não excedeu de 10, cada um dos vocábulos escriptos com incorrecção nos exercícos de dictado, trabalho feito em varias épocas e que não occupou mais de pagina e meia do referido caderno e não o caderno inteiro como affirmou o tal Clito. [...] Por esse processo de correccção, aliás pedagógico, a dedicada professora d. Olga Abreu tem conseguido excelentes resultados, na sua classe, e no caderno do alumno Bento podereis verificar o progresso constante que

o mesmo tem obtido. [...] Quanto a parte do vosso officio que se refere a outros factos que se tem dado neste estabelecimento, e de que essa Directoria tem conhecimento particularmente, apresso-me em declarar-vos que tenho aplicado penalidades moraes em alguns alumnos, refractarios à disciplina, e doutra forma não poderia agir, em se tratando de um estabelecimento de ensino aonde existem elementos de todas as camadas sociaes. Esses castigos, que vão até a suspensão, constam da reprodução escripta, em maior ou menor numero de vezes, em relação a gravidade da falta cometida, dos seguintes trechos: - *Devo tratar bem os meus colegas*; - *Não devo brincar na aula*; - *Devo respeitar os meus superiores, etc. etc.*, penalidades essas que têm por fim modificar o mau caráter do alumno indisciplinado (GRUPO..., 1912-1962, p. 30 – grifo do original).

Não interessa aqui saber se o aluno Bento efetivamente copiou um caderno inteiro com as palavras que havia errado ou se as repetiu apenas uma dezena de vezes. Pretendemos chamar a atenção para o uso da cópia, seja de palavras ou frases, como estratégia corretiva. No caso da situação denunciada pelo senhor Clito, o diretor esclarecia que a cópia constituía um processo pedagógico de correção ortográfica, levando o aluno a memorizar a forma correta de escrita das palavras. A mesma estratégia, porém, também era usada para punir o comportamento indisciplinado, por meio da escrita repetida de frases com mensagens de efeito moral. As palavras do diretor ainda apontam outra evidência, a de que os alunos mais sujeitos a esse tipo de penalidade eram os que procediam das camadas sociais mais empobrecidas, cujo “caráter” precisava ser disciplinado.

O Regimento de 1914 previa que as penas fossem aplicadas tendo em vista os seguintes preceitos:

1. – que a maneira de serem impostas tem mais importância do que ellas em si mesmo; 2. – que sendo impostas sem criterio, as melhores tornam-se más; 3. – que não devem ser annunciadas com antecedencia e nem serem applicadas, emquanto as faltas não estiverem bem

provas; 4. – que uma vez prometidas devem ser aplicadas (SANTA CATHARINA, 1914b, p.46).

Mas acrescentava: “a disciplina, em todos os assumptos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva” (Idem – grifo do original). Para prevenir o comportamento indisciplinado, o regimento trazia uma lista de prêmios como forma de estímulo ao aluno: a) elevação de notas no boletim mensal; b) elogio perante a classe; c) elogio perante a seção à qual o aluno pertencesse; d) elogio perante as duas seções (masculina e feminina).

De acordo com o artigo 193, do regimento, a elevação de notas no boletim mensal deveria ser feita pelo professor da classe, mediante fiscalização do diretor. A nota seria aumentada, especialmente no quesito aplicação, não devendo este ser confundido com aproveitamento, cuja nota era “tirada” na ocasião dos exames, para fins de promoção. Isso mostra que, ainda que obtivesse boas notas de comportamento e aplicação e fosse um estudante assíduo, o aluno poderia ser reprovado se não alcançasse média de aproveitamento, reforçando nosso argumento de que esse tripé servia muito mais para disciplinar do que para promover. Nem por isso ele deixava de ser regularmente examinado e avaliado, pois a própria avaliação exercia uma função disciplinadora ao gratificar ou punir por meio de notas. Outras formas de premiar aparecem associadas às notas, como era o caso dos elogios:

Art. 194. – O elogio perante a classe é da alçada do professor e será feito quando o alumno, durante o mez, obtiver notas optimas<sup>128</sup> de comportamento e de applicação. Art. 195. – O elogio perante a secção será feito pelo director, quando, em tres mezes consecutivos, o alumno obtiver notas optidas de comportamento e de applicação<sup>129</sup>. [...] Art. 196. – O elogio perante

<sup>128</sup> Lembremos que nesse período as notas deveriam ser expressas pelos seguintes coeficientes: “0 – nulla; 1 – má; 2 – soffrível; 3 – regular; 4 – boa e 5 – optima” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 52). Isso indica que o elogio seria feito aos que obtivessem nota 5 nos quesitos comportamento e aplicação.

<sup>129</sup> Para a execução do disposto no artigo 195, afirmava o regimento: “[...] o director determinará que a secção forme no pateo do recreio e mandará sahir da forma aquelles que tiverem de ser elogiados, depois do que, em linguagem ao alcance dos alumnos, exaltará o procedimento dos alumnos a imitarem o exemplo dos

todos os alumnos do estabelecimento, será feito quando, além das notas ótimas de comportamento e aplicação, ainda o alumno apresentar o boletim do trimestre sem uma só falta, retirada e marca tarde. Art. 197. – O alumno que apresentar o boletim nos termos do artigo antecedente, durante dois trimestres ainda terá o direito á **inscrição do nome no livro de honra para os alumnos** [...] (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 50-51).

Pelo menos dois recortes de jornal, anexados ao álbum do G. E. Lauro Müller, evidenciam a apropriação da prescrição apresentada acima. Neles, o diretor apresenta a lista dos alunos elogiados, bem como a série e a seção à qual pertenciam. Em ambos os casos (Fig. 26 e 27), o número de meninos elogiados era maior que o de meninas.

O livro de honra servia como mecanismo de premiação, ainda que simbólica. Diferentemente do “*livro negro*” ou “*de penas*”, o de *Honra ao Mérito* do G. E. Lauro Müller foi preservado. Trata-se de um documento de 50 páginas, todas numeradas, sendo seu termo de abertura assinado pelo diretor Luiz Pacífico das Neves, em 1914.<sup>130</sup> As páginas amareladas pelo tempo preservam desenhos feitos à mão, provavelmente pelas próprias professoras que tinham no seu currículo de formação a disciplina de desenho.<sup>131</sup> Pintados caprichosamente em cores vivas e vibrantes, eles enfeitam as páginas com diferentes imagens: crianças, pergaminhos, lâmpada mágica, livros e penas, envelope de cartas, jovens ao lado da bandeira do Brasil, tochas de fogo no topo de uma pirâmide, bolas, sinos e outros enfeites natalinos, casas e paisagens, barco, globo, flores, etc.<sup>132</sup>

---

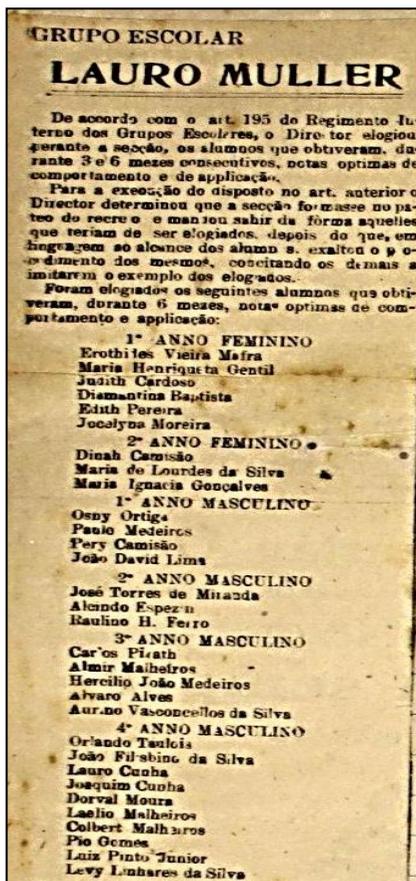
elogiados, sem, no entretanto, menoscar os demais alumnos” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 51).

<sup>130</sup> Apesar do termo de abertura datar de 1914, a primeira referência de data que encontramos associada ao nome de alunos é de 1918, sendo a última listagem de assinaturas datada de 1972. Não foram encontradas assinaturas referentes aos anos de 1919, 1921 a 1927, 1932, 1934, 1936 e 1940.

<sup>131</sup> De acordo com o quadro apresentado por Maria das Dores Daros (2005), a disciplina de Desenho já fazia parte do currículo de escolas catarinenses de formação de professores desde 1892, podendo ser encontrada ainda 1946.

<sup>132</sup> No ano de 2012, as doutorandas Luani de Liz Souza e Lisley Canola Treis Teixeira tomaram o livro de honra do G. E. Lauro Müller como fonte de análise da cultura material escolar. A pesquisa resultou na produção de artigo intitulado *Memória material da escola: a honra escolar*, apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina *Seminário Avançado: Cultura, Patrimônio e*

Figura 26 - Recorte de jornal com divulgação do nome dos alunos elogiados em 1915



Fonte: Livro Álbum do Grupo Escolar Lauro Müller, localizado no acervo do Museu da Escola Catarinense.

Figura 27 - Recorte de jornal com divulgação do nome dos alunos elogiados em 1913



Fonte: Livro Álbum do Grupo Escolar Lauro Müller, localizado no acervo do Museu da Escola Catarinense.

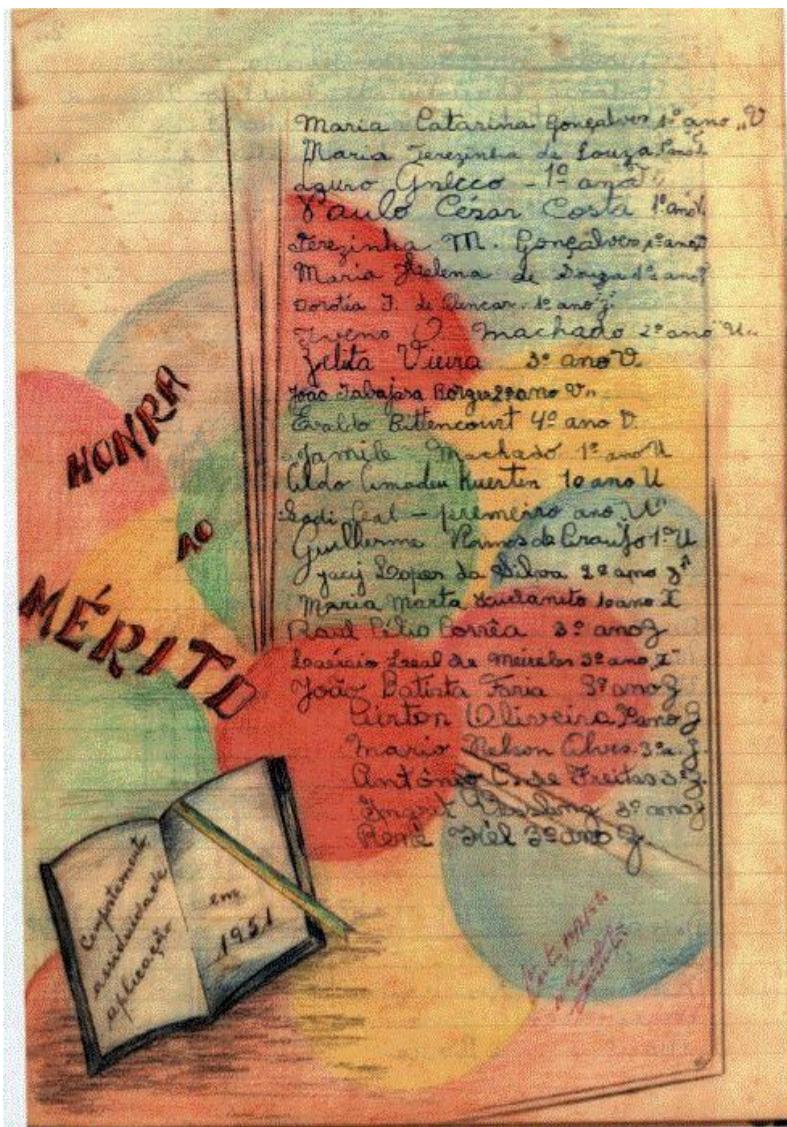
O desenho escolhido para enfeitar a página do livro, no ano de 1951, evidencia que o tripé disciplinar continuava como critério para

inscrição do nome dos alunos naquele livro de honraria por pelo menos quatro décadas após ser produzido (Fig. 28 e 29).

O recurso a estímulos que levassem os estudantes a regular suas ações e a se “aplicar” nos estudos já vinha sendo utilizado em escolas muito antes da criação dos grupos escolares. Ao se referir ao método mútuo, ou lancasteriano, por exemplo, Inés Dussel e Marcelo Caruso destacavam:

Para completar e reforçar a obediência grupal, Lancaster criou um sistema de recompensas e castigos. Estipulou que os alunos deveriam agrupar-se em conjuntos ou classes de 10 ou 12, numerados consecutivamente e com um cartaz no peito, pendurado no pescoço, que mostrava seu número. O monitor devia passar a lição para cada um e, se alguém errava, voltava um número na fila. Com o passar do dia, os alunos que cometessem menos erros encabeçariam as filas, e os que cometessem mais erros ficariam no final. Quem levava o número um tinha também um cartaz de couro ou cobre que dizia: “Mérito em leitura” ou “Mérito em escrita”, e recebia uma ilustração de presente; se falhasse, também perdia este distintivo (DUSSEL; CARUSO, 2003, 122).

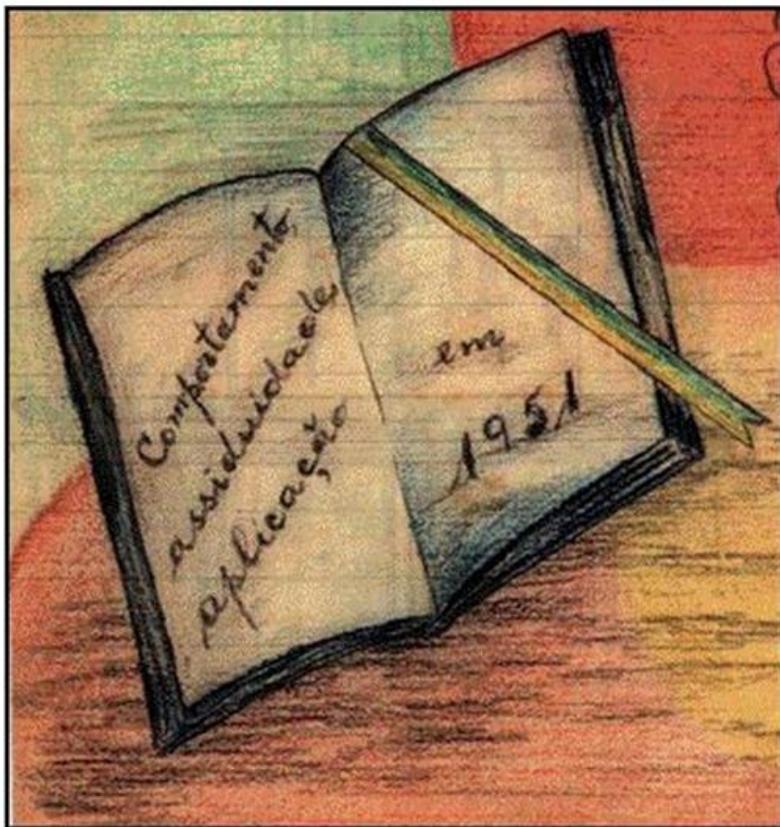
Figura 28 - Ilustração no Livro de Honra (1951)



Fonte: Localizado no Museu da Escola Catarinense. Disponível em formato digital no blog

<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/>

Figura 29 - Recorte da ilustração anterior



Fonte: Localizado no Museu da Escola Catarinense. Disponível em formato digital no blog <http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/>

Ao longo dos anos, o uso de recompensas e castigos continuou constituindo um componente da cultura escolar, embora assumindo diferentes contornos e materialidades. Diferentemente do caso dos alunos que estivessem com o número 1 pendurado no pescoço, receberiam também um cartaz de couro ou cobre com a inscrição do mérito os alunos dos grupos que se destacavam em comportamento, aplicação e frequência, que não ganhavam necessariamente um objeto

para carregar, mas tinham seu nome inscrito no livro de honra, o que por si constituía a própria representação do mérito.

A cerimônia pública de inscrição dos nomes nas páginas do livro aponta para o que Sandra Pesavento (2008) chamou de “performance portadora de sentidos”. Tal *performance* estava vinculada à ideia de visibilidade conferida aos bem comportados, assíduos e aplicados diante de todos que frequentavam o grupo. A exposição do objeto - *livro de honra* - dava o tom de exaltação àqueles que, supostamente por merecimento, tinham seus nomes nele inscritos.

Figura 30 - Imagem Livro de Honra referente ao ano de 1928

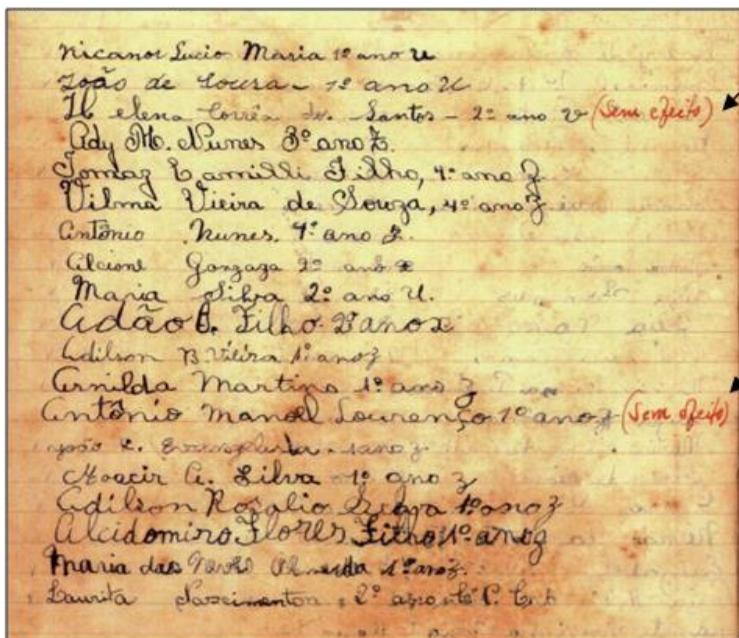


Fonte: Localizado no Museu da Escola Catarinense. Disponível em formato digital no blog <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/>>.

O desenho das flores de pétalas vermelhas, que cercam o nome dos alunos, substitui o próprio objeto flor. Não bastava oferecer aos alunos uma flor vermelha em sinal de honra, pois o tempo rapidamente acabaria com aquela lembrança. Era necessário “eternizar” o mérito num suporte de papel, esteticamente belo e imponente.

Entretanto, assim como na citação apresentada anteriormente (referente ao método mútuo), a premiação poderia ser retirada caso o aluno “falhasse”. Por isso, encontramos ao lado de alguns nomes inscritos no livro do G. E. Lauro Müller a expressão “*sem efeito*”, escrita em vermelho.

Figura 31 - Página interna do Livro de Honra (1948)



Fonte: Localizado no Museu da Escola Catarinense. Disponível em formato digital no blog  
<<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/>>.

Fazia-se a inscrição dos nomes geralmente por ocasião da festa de encerramento do ano letivo, quando a escola - cuidadosamente adornada - se transformava em verdadeiro cenário para a exaltação do

mérito escolar (de poucos, evidentemente). Por alguns anos, além dessa festa, o G. E. Lauro Müller realizou uma cerimônia no final do primeiro semestre, chamada de *Festa escolar do “estímulo”*<sup>133</sup>, destinada especificamente à distribuição de prêmios e honrarias aos que se houvessem destacado em comportamento, aplicação e frequência. Uma nota de jornal, anexada ao álbum do grupo, registra os vestígios do ritual de distribuição de prêmios realizado na festa de 1928:

Com a presença dos srs. Secretario do Interior, Cid Campos, e do director da Instrução, Manoel Nobrega, realizou-se, ante-hontem, no Grupos Escolar “Lauro Müller”, a solenidade da entrega de prêmios e diplomas aos alumnos que, durante o primeiro semestre deste anno, alcançaram notas optimas em comportamento e aplicação e não tiveram faltas de frequencia. O sr. Professor Flordoardo Cabral, director daquelle estabelecimento de ensino, explicou, em ligeiras palavras, o motivo daquela festa. O sr. dr. Cid Campos falou em seguida, **concitando os alumnos a imitarem o exemplo dos seus collegas** que estavam, naquelle momento, **recebendo o premio dos seus esforços** (GRUPO..., 1912-1962, p. 30 – grifo nosso).

A presença de autoridades do ensino, como Cid Campos e Manuel Nobrega, dava um tom ainda mais solene à festa, que tinha como objetivo estimular os alunos mais disciplinados a manterem a boa conduta, por meio do recebimento de prêmios, e incitar os outros a imitar o esforço dos honrados, de forma que pudessem vir a receber as gratificações na festa de final de ano.

A festa do estímulo de 21 de junho de 1930 também foi noticiada pelo jornal *O Estado*. Conforme conteúdo da matéria, a data da festa naquele ano “coincidira” com o 40º ano de exercício no magistério do professor Orestes Guimarães. Por isso, o diretor Flordoardo Cabral, “[...] querendo homenagear aquele illustre professor

---

<sup>133</sup> A palavra *estímulo* é colocada entre aspas no documento em que aparece referenciada. Consideramos válido destacar que não localizamos menção à festa do estímulo em outros grupos escolares, ao menos entre as pesquisas que realizamos até este momento. Isso talvez aponte para uma singularidade do grupo escolar em estudo, embora as festas de encerramento do ano letivo (referidas também em outros estados) assumissem característica similar.

e abnegado reformador da instrução primária no nosso Estado, convidou-o para assistir a festa [...],” proferindo o seguinte discurso:

Coincidencia agradável deu a esta festa dupla significação, pois que há 3 annos, nesta mesma data, venho realizando neste Grupo a **feita do estímulo** na qual têm sido, como foram hoje, galhardoados os alumnos que, por seu **comportamento, assiduidade e applicação** se distinguem como primeiros nas respectivas classes. [...] Sim, meus queridos alumnos, conferindo aos vossos collegas o **diploma e premio** que ainda ha pouco lhes foi entregue, não tenho em vista somente festejar a victoria dos que, pela dedicação ao estudo e obediencia a os mestres, fizeram jús a essa distincção, mas tambem de vos **incentivar a imitação desses exemplos**, pois que todos vós vos achaes aptos á conquista desses premios, desde que queiraes perseverar na pratica dos ensinamentos que aqui recebeis dos vossos professores. Mas, vos dizia eu que esta reunião tinha hoje dupla significação. Sim, ella é a feita do estímulo mas tambem a feita da gratidão. É uma homenagem ao emérito educador professor Orestes Guimarães, que sem duvida, ao commemorar o quadragessimo anniversario de sua iniciação no magisterio, dá um brilhante exemplo de honestidade e de dedicação a árdua carreira que abraçou e na qual tem prestado relevantes e magníficos serviços á nobre causa do ensino. [...] E assim é que ao **estímulo dos premios** que vos foram offerecidos tendes tambem, meus caros meninos, o **estímulo pelo exemplo** deste que tem feito da sua carreira um verdadeiro sacerdocio: o professor Orestes Guimarães (GRUPO, 1912-1962, p. 24 – grifo nosso).

A fala do diretor reforça a lógica de distribuição pública de prêmios aos alunos que se distinguiam como os primeiros das classes: servir de estímulo aos que ainda não haviam alcançado tal distincção. Assim, os que desejassem receber premiações na feita de encerramento

do ano letivo ainda teriam um semestre para imitar o exemplo dos premiados, dedicando-se aos estudos e obedecendo aos mestres.

A “vitória” de alcançar tal reconhecimento aparece associada ao desejo e esforço pessoal dos alunos. A narrativa do diretor apresentava um discurso de igualdade de condições, já que “todos vós vos achais aptos á conquista desses premios, desde que queiraes perseverar na pratica dos ensinamentos que aqui recebeis dos vossos professores” (GRUPO, 1912-1962, p. 24). Com tal discurso, reforçava a ideia de que, se o aluno não tinha conseguido alcançar determinados postos de destaque no grupo, era especialmente por falta de esforço pessoal.

Neste sentido, a festa pode ser considerada como uma cerimônia disciplinar que publicamente gratificava e sancionava a conduta dos escolares.

A festa escolar do estímulo teve especial significado no ano de 1930, já que os “merecedores” de prêmios foram galardoados diante do professor Orestes Guimarães, apontado pelo diretor como “brilhante exemplo de honestidade e de dedicação”. Desta forma, ao mesmo tempo em que premiava os *alunos-exemplo* diante das classes, o diretor destacava o *professor-exemplo* diante dos demais professores do grupo, celebrando a qualidade do ensino ministrado na instituição perante aquele que havia sido constituído reformador do ensino público catarinense.

Na segunda metade da década de 30, já não aparecem nos documentos da escola indícios de permanência dessa festa, embora a celebração do mérito como componente do programa das festas escolares seja evidenciada ainda nas décadas de 40 e 50, sob o mesmo discurso, o de que o enaltecimento dos *alunos-exemplo* serviria de estímulo aos demais.

A entrega de *certificados*, *prêmios* e *cartões de honra ao mérito* apontam para a materialidade que compunha a cerimônia de “coroação do ano letivo”. O certificado de conclusão do 4º ano correspondia a uma credencial que atestava ao indivíduo a posse de um determinado saber, favorecendo a inserção no mercado de trabalho. Já os prêmios e cartões de honra ao mérito conferiam *status* a seus possuidores e, possivelmente, favoreciam um sistema de competição entre os alunos. O *Livro de Honra*, por sua vez, “eternizava” o simbolismo que envolvia o momento de inscrição do nome dos alunos exemplares diante do grupo, de familiares e de autoridades do ensino. Para Souza:

[...] a distribuição de prêmios por ocasião dos exames finais e festas de encerramento do ano letivo significava o coroamento de todos esses mecanismos de motivação e incentivos escolares. Ao estabelecê-la, o Estado reafirmava os princípios do liberalismo com base na valorização do mérito individual. O que explica o fascínio exercido pela distribuição de prêmios? A premiação dos alunos mais brilhantes ressaltava a força simbólica de uma cultura escolar que estava construindo com base na homogeneização e, contraditoriamente, na individualização (SOUZA, 1998, p. 247).

Apesar de ser uma prática bastante recorrente no cotidiano da escola, nem todos os professores concordavam que a distribuição de prêmios e o uso de castigos tinha um efeito benéfico. Anexada à ata da reunião pedagógica do grupo, realizada em 1941, localizamos a seguinte comunicação feita pela professora Irlauda Machado, do 1º ano:

Enunciado – Aplicação de prêmios e castigos. Traz benefícios ao ensino a aplicação de prêmios e castigos? Nenhum estímulo mais consentâneo a índole infantil que o de criar-se na escola um ambiente de simpatia e de confiança. Daí, a desnecessidade de prêmios e castigos escolares. Vá que eles existam, mas que a sua aplicação baseie-se mais no ponto de vista coletivo da classe, que no individual do aluno. Nem sempre os prêmios na sua significação material trazem resultado a desejar. Vezes muitas não serão os contemplados objeto de um sentimento afetivo menos nobre por parte dos seus colegas? Serão os prêmios conferidos com maior justiça? Não ferirão eles susceptibilidades por demais sensíveis? Por acaso é o aluno que mais se esforça, que mais estuda, que mais se dedica, o que melhor aproveitamento revela? Não plantarão os prêmios escolares nos alunos não agraciados os primeiros espinhos das injustiças da vida? Por outro lado, não darão os prêmios escolares, nos distinguidos, uma situação de orgulho, de amor próprio mal dirigidos? A indisciplina do aluno não será causa estranha à sua vontade de aprender?

Estas, as dúvidas que me surgem (SANTA CATARINA, 1941, fl. 28).

A professora faz uma série de questionamentos críticos quanto ao uso dos prêmios e castigos, legitimados e incentivados pelos documentos normativos. Entre os malefícios do uso desses mecanismos disciplinares, ela destaca o sentimento de competitividade gerado entre os “distinguidos” e os “não agraciados”, o que teria um efeito contrário ao da função da escola, que era a de criar um ambiente de simpatia e confiança entre os escolares. Para evitar os malefícios dessa prática, a professora apresenta uma lista de sugestões:

1) Dever-se-ão abolir os prêmios ou pelo menos reduzi-los ao menor possível; 2) Quando houver necessidade de se realçar o trabalho, o zêlo, a assiduidade, a aplicação de um aluno, faça-se uma preleção de modo a focalizar o fato e incitar os demais a demonstrarem as mesmas qualidades, visto que todos os alunos têm a mesma possibilidade; 3) A desatenção, a brincadeira em classe, a distração, a indisciplina do aluno devem ser corrigidos por uma advertência geral à classe, sem uma referência direta ao faltoso, salvo reincidência; 4) As crianças devem merecer, tanto quanto possível, a mesma estima; não estabelecer na classe grupos privilegiados; 5) Estimular o amor próprio das crianças; dizer-lhes o de quantos são capazes<sup>134</sup>; que cada um deve cumprir os seus deveres não por temor do castigo ou pela visão de um prêmio, mas porque é da obrigação de cada um de nós esforçar-se a produzir o muito e o bom (Idem).

A sugestão da professora, de usar como forma de estímulo o conselho à classe antes de usar prêmios e castigos, já estava prevista no Regimento de 1914 e foi reiterado no Regulamento de 1946:

---

<sup>134</sup> Pedro Demo nos ajuda a refletir sobre esta questão ao afirmar que “grande parte do esforço pedagógico consiste em trabalhar positivamente a auto-estima do aluno, para que possa emergir como sujeito capaz, por si mesmo; para competir com os outros, é mister, antes, saber competir consigo mesmo” (DEMO, 1996, p.20).

Art. 210 – A disciplina, em todos os assuntos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva, para o que os professores e os diretores explicarão aos alunos os inconvenientes da sua falta, de modo a despertar-lhes o sentimento de honra, a idéia do dever, o estímulo e a legítima ambição, antes de usarem dos prêmios e das punições (SANTA CATARINA, 1946, p. 31).

O documento não proibia o uso de prêmios e castigos (exceto castigos físicos); pelo contrário, preservava-se sua utilização como forma de estímulo. Apesar da crítica feita pela professora e da recomendação do regulamento, a escola continuava distribuindo prêmios e destacando os alunos-exemplo nas festas escolares<sup>135</sup>, o que pode ser conferido no programa da festa de encerramento de 30 de novembro de 1947:

I – Hasteamento da Bandeira – Hino Nacional

II - Saudação à Bandeira – Zeneide Abreu

III - Entrega dos certificados aos alunos da 4ª série

**IV- Entrega de prêmios e cartões de Honra aos alunos que assinaram o Livro de Honra**

V - Palavras da Oradora Rute T. Teixeira

(GRUPO..., 1947, p. 38 – grifo nosso).

Além da festa de encerramento, os componentes do tripé disciplinar eram exaltados em outras comemorações escolares feitas ao longo do ano. Duas fotografias<sup>136</sup> coladas no relatório do grupo de 1950 são representativas do destaque dado aos alunos-exemplo na festa de julho daquele ano. Trata-se da premiação dos *Reis e Rainhas da Assiduidade e Aplicação*, mas, como se pode perceber, apesar de o

---

<sup>135</sup> O programa do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, de 1939, previa - na disciplina de Pedagogia - o estudo sobre a relação entre liberdade e disciplina e sobre questões como emulação, prêmios e castigos (Anexo 2, p.226).

<sup>136</sup> Em meados do século XX, período em que as máquinas fotográficas ainda não eram tão acessíveis às escolas, o recurso fotográfico era utilizado em ocasiões consideradas dignas de registro. A fotografia anexada no relatório de 1950 indica – isto admitido - que a festa realizada em julho, ainda que se constituísse numa cerimônia interna do estabelecimento, não era tratada como um momento banal. Era uma oportunidade de dar visibilidade ao trabalho realizado na escola (lembramos que os relatórios eram enviados ao Departamento de Educação), mantendo o caráter de espetáculo.

componente *comportamento* não aparecer na legenda de identificação das fotografias, os alunos apresentam uma postura disciplinada diante do fotógrafo.

Na primeira imagem (Fig. 32), veem-se quatro crianças sentadas no “trono”, aguardando a cerimônia de coroação, vestidas de modo a diferenciar-se das demais. No lado esquerdo e no direito da fotografia, um menino e uma menina seguram a coroa que será entregue aos reis e rainhas. Estas crianças talvez também demonstrassem bom comportamento e aplicação, já que haviam sido convidadas para participar da encenação de coroamento; entretanto, não haviam alcançado, naquele semestre, o mérito dos que seriam coroados. O restante do grupo olha a cena.

Figura 32 - Reis e rainhas da assiduidade e aplicação (sem coroas)



Fonte: Relatório do G. E. Lauro Müller de 1950, localizado no acervo do Museu da Escola Catarinense.

Na segunda imagem, os reis e rainhas já aparecem coroados e segurando outros prêmios.

Figura 33 - Reis e rainhas da assiduidade e aplicação (com coroas)



Fonte: Relatório do G. E. Lauro Müller de 1950, localizado no acervo do Museu da Escola Catarinense.

No ano seguinte, a cerimônia de coroação também estava contemplada no programa<sup>137</sup> dos festejos de 11 de julho. O trono é novamente colocado no pátio da escola numa espécie de altar. Desta vez, a imagem mostra a festa se dando aos pés do rei e da rainha que, assentados no trono, assistem a apresentação de dança feita por uma das turmas, ao mesmo tempo em que são vistos pelos demais alunos.

<sup>137</sup> Programa da festa de 11 de julho de 1951: I Parte – Apresentação da festa; II Parte – Homenagem a Carlos Gomes; III Parte – Apresentação do conjunto musical da RADIO BRASIL; IV Parte – Coroação dos reis da aplicação; V Parte – Esquete radiofônico e músicas. (GRUPO..., 1951).

Figura 34 - Fotografia da festa de julho de 1951



Fonte: Relatório de 1951, localizado no acervo do Museu da Escola Catarinense.

Não foram encontrados documentos que fizessem referências às festas do G. E. Lauro Müller depois de 1951. Isto não significa que a prática de premiações e destaque dos alunos-exemplo se tivesse encerrado após essa data. No livro de honra, por exemplo, consta a assinatura de alunos até 1972, indicando a continuidade desta prática, talvez sem a pompa de anos anteriores.

O tripé disciplinar, identificado desde os primeiros documentos que acompanharam a reforma da Instrução Pública Catarinense de 1911, continuou sendo examinado ao longo de muitas décadas. Ao falar sobre o Círculo de Pais e Mestres no termo de 1957, por exemplo, o inspetor ainda considerava: “A associação está constantemente em contacto com os pais de alunos, quer através de reuniões, quer por meio de correspondência, o que vem alcançando melhores resultados quanto à **frequência, aplicação, comportamento**, etc.” (GRUPO..., 1951-1961, p. 31 – grifo nosso).

Apesar de, pelo menos em teoria, a nota atribuída aos alunos em comportamento e aplicação não interferir na nota de aproveitamento, examinar regularmente o tripé disciplinar constituía uma prática de avaliação, podendo levar o aluno a ser reprovado na série em caso de reincidência de mau comportamento e/ou de excesso de faltas. Por isso, além do aproveitamento escolar, o tripé disciplinar constituiu um importante componente da cultura (de avaliação) escolar da escola primária.



## DO FIM DA AVENTURA?

Ao longo de todo o período de elaboração desta dissertação, a ideia de estar vivenciando uma aventura marcou minha pesquisa. Não foram poucos os desafios enfrentados nesses dois anos. Na busca pelo meu “objeto-tesouro”, caminhei por estradas desconhecidas, entrei em cavernas nunca antes por mim visitadas, me aventurei por becos sombrios, desafiei meus próprios limites (físicos, emocionais e intelectuais), lutei com toda a força. Cansei! Mas também cheguei a lugares que pareciam inacessíveis e vivenciei experiências maravilhosas. A cada encontro com uma nova “pedra-fonte”, uma emoção diferente. Lapidá-las não foi tarefa fácil para uma jovem pesquisadora, mas sempre que considerava que uma pedra bruta havia sido transformada em joia, eu vibrava. Agora, já no fim desta aventura, enfrento o desafio de retomar os principais pontos destacados até aqui.

A avaliação escolar constituiu o foco central desta pesquisa ou, o principal tesouro da caçada. Trata-se de um componente curricular que perpassa a atividade educativa em seus diferentes níveis de escolarização, da educação infantil ao ensino superior. Apesar de estar no âmago das concepções e práticas da escola primária desde o século XIX - quando se instituíram os exames como práticas regulamentadas e ordinárias da atividade escolar - a questão continua atual e complexa.

O ato de avaliar possui múltiplas faces e finalidades. As concepções que se têm sobre os objetivos da avaliação repercutem nas práticas. Por isso, o olhar foi voltado para elas, no intuito de compreender justificativas que as legitima(va)m. Dentre as finalidades do ato de avaliar, três ficaram mais evidentes a partir do contato com a empiria: homogeneizar, examinar e disciplinar. Para refletir sobre cada uma, o trabalho foi estruturado em três capítulos.

No primeiro, intitulado *Relação da avaliação com práticas de homogeneização*, deu-se ênfase ao papel da avaliação na escola moderna. Nos grupos escolares ela desempenhou algumas funções importantes: consagrou um modelo de organização pedagógica baseada no agrupamento supostamente homogêneo do alunado, marcou a divisão do trabalho docente e a racionalização dos programas e serviu como mecanismo de valorização do trabalho desenvolvido na escola. A busca por controle e racionalização era muito pronunciada nos grupos, movida pelo desejo de tornar a atividade educativa mais eficiente. A formação de classes homogêneas, organizadas por idade, sexo e grau de adiantamento nos estudos seguia esta lógica. A separação em séries

justificava-se, grosso modo, pela crença de que quando o professor está diante de uma classe composta de alunos com níveis similares de conhecimento, pode mais facilmente encontrar atividades que convenham a todos, bem como estabelecer um ritmo de ensino comum à turma. Além disso, a composição de classes homogêneas tornava-se atraente por uma questão de ordem econômica, já que possibilitava que um único professor ensinasse vários alunos ao mesmo tempo.

Pensando na escola atual, podemos questionar: a avaliação ainda mantém a função de homogeneizar? Creio que sim. A divisão em classes separadas por série continua orientando a organização de instituições de escolarização. Contudo, especialmente nas últimas décadas, experiências de reorganização da escola são apontadas em políticas educacionais como possibilidade de diminuir a retenção dos alunos nas séries. É o caso, por exemplo, do regime de ciclos, utilizado em vários estados e municípios brasileiros pelo menos desde a década de 80. Esse processo de reorganização tem como justificativa política minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, principalmente nos primeiros anos de escolarização, adotando como princípio norteador a flexibilização da seriação. A duração dos ciclos varia; em geral, dividem-se os cinco primeiros anos do ensino fundamental em duas etapas: a primeira, contempla as três primeiras séries e a segunda, as duas últimas. Tal modelo não extingue a organização seriada, mas impõe que a retenção aconteça apenas no final de cada ciclo. Proposta similar é apontada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em documentos que tratam da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos (Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), com a recomendação de não-retenção dos alunos no bloco ou ciclo inicial de alfabetização, constituído pelos três primeiros anos/séries do ensino fundamental. Ainda assim, vemos que os alunos permanecem separados conforme grau de adiantamento nos estudos, um princípio de homogeneização característico da forma escolar moderna.

No segundo capítulo, que recebeu como título *Relação da avaliação com o aproveitamento*, o destaque foi dado a práticas de aferição do conhecimento escolar marcadas pela lógica do exame e/ou pela aplicação de testes. Examinar significava medir o quanto o aluno “aproveitou” das aulas, o quanto foi capaz de reter determinados conteúdos na memória. As provas – que, como o próprio nome indica, serviam para “provar” o conhecimento do estudante - eram o principal instrumento de exame; por meio delas, a escola selecionava (e, de certa forma, excluía) os que não fossem capazes de responder adequadamente a suas perguntas. As notas representavam o resultado obtido pelo aluno

quando “posto à prova” e, com base nelas, a escola classificava os estudantes em “aptos” ou “não-aptos” para prosseguir nos estudos.

O rigor dos exames representava, em certa medida, a “qualidade do ensino” e a “eficiência” dos critérios de julgamento, especialmente nos primeiros anos de funcionamento dos grupos. A reprovação, neste sentido, não era vista necessariamente como um problema, mas como uma espécie de “seleção natural” dos “mais capazes”. Com o passar dos anos, entretanto, esta representação passou a ser questionada.

A expansão das escolas catarinenses, que acompanhava as de âmbito nacional nas décadas de 1920 e 1930, acentuava o caráter seletivo dos exames, especialmente no 1º ano do curso primário.

Diferentes reformas educacionais promovidas nesse período, vinculadas em grande medida aos pressupostos do movimento escolanovista, ressaltavam a importância da cultura para o progresso da nação e para a vida na sociedade moderna. Nesse contexto, a reprovação e a evasão tornavam-se problemas, tanto de ordem social (muitas crianças acabavam abandonando os estudos antes mesmo de concluir o curso primário), quanto econômica (aluno reprovado significava mais gastos do poder público para a manutenção daquela criança na escola e necessidade de mais espaço físico para comportar alunos novos e repetentes).

Este movimento passava a impor (ou pelo menos a propor) uma política educacional, baseada na defesa de uma *escola para todos*, onde todos aprendessem, respeitados os limites individuais. Ou seja, a medida do aproveitamento não deveria ser igual para todos, já que nem todos tinham a mesma “capacidade” de aprender. Admitia-se que as crianças possuíssem diferentes graus de adiantamento, mas é especialmente a partir da década de 1920 que os testes psicológicos começam a integrar o contexto educacional brasileiro como medidor pretensamente científico e neutro de aferir e explicar as diferenças de rendimento escolar.

Com base em resultados obtidos em testes psicológicos e no desempenho dos alunos nos exames, a escola passa a fazer uso de uma nova estratégia de homogeneização: para além da separação em séries, os alunos são distribuídos em classes seletivas. No contexto catarinense, da década de 1940 até os primeiros anos de 1960, os alunos eram classificados individualmente em fortes, médios e fracos e distribuídos em turmas conforme classificação que seguia o mesmo pressuposto: quanto mais homogênea a classe, melhores os resultados.

Apesar do caráter seletivo da avaliação, os exames e testes permitiam um acompanhamento regular e sistemático do

aproveitamento escolar, registrado em documentos próprios, de forma a atestar o desempenho individual do aluno em cada série do curso primário.

E hoje, como a escola avalia o desempenho? Sabe-se que, para que o aluno receba certificação de conclusão do ensino fundamental, podendo matricular-se em níveis mais adiantados, é preciso demonstrar certo conhecimento a respeito de conteúdos expressos no currículo deste nível. Para tanto, a escola continua fazendo uso de instrumentos de aferição dos saberes. As tradicionais provas e/ou testes permanecem sendo utilizados em várias escolas como principal estratégia de “medida”. Entretanto, outros instrumentos passam a compor o cotidiano escolar, especialmente nos primeiros anos de escolarização, como: portfólios, fichas avaliativas, produções escritas, atividades de pesquisa, entre outros.

A recomendação de uso de instrumentos dessa natureza baseia-se na crítica feita ao uso das provas como único instrumento de verificação, característico de uma concepção de avaliação predominantemente quantitativa, cuja lógica de correção está pautada no binômio erro/acerto. A ampliação de instrumentos de aferição do desempenho, sugerida inclusive por documentos normativos, aparece vinculada a uma concepção de avaliação que se pretende diagnóstica e formativa; uma avaliação que verifica o nível de conhecimentos dos estudantes não apenas para aprovar ou reprovar, mas para indicar o tipo de intervenção que o professor deve estabelecer com cada aluno em particular, de modo a superar as lacunas que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem.

Depois de realizada a avaliação, atribui-se um valor para o desempenho do alunado ou sobre ele se emite um juízo de valor. As tradicionais notas, por exemplo, não foram abolidas das práticas escolares, mas convivem com outras estratégias de registro de desempenho, como conceitos e pareceres descritivos. Apesar de, em geral, as classes não serem mais organizadas em fracas, médias e fortes, muitas vezes os alunos permanecem sendo classificados como “fracos”, “desinteressados”, “imaturos”, “esforçados”, “inteligentes”, “capazes”, etc.

No terceiro e último capítulo tratei da *Relação da avaliação com a disciplina*, por entender que os alunos não são avaliados apenas em termos de aproveitamento. Outros três componentes, de ordem disciplinar, também eram regularmente examinados: comportamento, frequência e aplicação. O mau comportamento, o excesso de faltas e o não-cumprimento dos “deveres de aluno” também poderiam acarretar

eliminação (e, consequentemente, reprovação), ainda que a criança obtivesse boas notas de aproveitamento. A avaliação desses quesitos deixa evidente o perfil do “bom aluno” que se queria formar: uma criança comportada, assídua, interessada pelos estudos e com bom desempenho quando testada.

Para incitar a produção e a obediência no interior dos estabelecimentos de ensino, a escola se valia de prêmios e castigos com base na lógica de mérito pessoal. Neste sentido, acionava uma série de estratégias, tanto para “estimular” a boa conduta (elogio diante do grupo, oferta de prêmios e recompensas, inscrição do nome no livro de honra, elevação no quadro de notas, entrega de medalhas e cartões de honra ao mérito, etc.), quanto para “punir” a má conduta (admoestações, suspensões, diminuição de notas, aviso aos pais, reclusão em sala e, em casos mais graves, exclusão).

Nas escolas contemporâneas, a avaliação ainda mantém caráter disciplinador? Acredito que sim, especialmente nos estabelecimentos ou séries em que a promoção está vinculada ao desempenho dos estudantes nas provas, testes ou demais atividades avaliativas de cunho classificatório. Baseada na lógica do mérito pessoal ou das aptidões individuais, muitas vezes a avaliação continua funcionando como instrumento de oferta ou suspensão de direitos. Aos “esforçados”, “aplicados” e/ou “competentes”, aprovação; aos “negligentes” “relapsos” e/ou “inaptos”, retenção.

Além disso, não são raros os pesquisadores que, ao discutir a temática, denunciam seu uso como estratégia de premiação e punição, na medida em que o professor, utilizando-se de seu “poder hierárquico”, ameaça baixar ou elevar as notas dos alunos em decorrência de questões comportamentais. A frequência também continua fiscalizada, podendo acarretar reprovação mesmo que o aluno obtenha boas notas. Por isso, mantém-se a prática de estimular os estudantes a frequentar as aulas regularmente. Como se vê, o tripé avaliativo continua presente na cultura escolar, embora com “novos” contornos.

Ao constatar permanências, não estou necessariamente fazendo uma crítica à escola; ao apontar mudanças, não estou afirmando que houve avanços. Colocar em evidência práticas de avaliação é contribuir para a reflexão sobre elas. Afinal, qual a função da avaliação na escola contemporânea? Por que escolhemos este ou aquele instrumento de avaliação? Quais os impactos (sociais, psicológicos, educacionais) das práticas avaliativas? Quais as possíveis explicações para as diferenças de rendimento? Enfim, uma série de questionamentos surge ao se olhar

para práticas avaliativas e, ao pensar nelas, pensamos na própria finalidade da escola e no papel dos educadores que nela atuam.

A noção de cultura escolar favoreceu o estudo de práticas evidenciadas no *corpus* documental, por considerar o funcionamento interno da escola em articulação com processos culturais mais amplos. Definir conteúdos a ensinar e saberes a avaliar, estabelecer critérios de classificação, julgar a aptidão ou inaptidão dos alunos para prosseguirem nos estudos, selecionar o alunado de acordo com o desempenho, destacar o mérito dos que alcançam boas notas e eliminar aqueles que fogem de padrões de normalidade são apenas alguns exemplos de práticas avaliativas presentes na cultura escolar.

É preciso considerar que, quando pautada simplesmente por uma lógica quantitativa, a escola avalia para medir. Mede para selecionar. Seleciona para classificar. Classifica para homogeneizar e, na tentativa de homogeneizar, inclui e exclui a um só tempo. E exclui não apenas escolarmente, mas socialmente. Podemos afirmar, portanto, que as práticas avaliativas são portadoras de sentidos não apenas pedagógicos, mas culturais, políticos e sociais.

Que a avaliação - no sentido de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem - seja indispensável no contexto escolar, não há dúvidas. A dúvida está em como avaliar sem excluir, sem segregar, sem marginalizar. Por isso, termino essa “aventura” retomando as palavras de Maria Teresa Esteban:

Não há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido. Portanto, a possibilidade nos convida ao trabalho, árduo porque desconhecido, de transformá-lo em realidade (ESTEBAN, 1999, p. 20).

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: \_\_\_\_\_; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 62-77. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/23609298/Metodo-monitorial-mutuo>. Acesso em: 16 jun. 2013.

BAUMAN, Zygmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 68-76.

BOMBASSARO, Ticiane; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Modernização do Estado e Reformas do Ensino: manifestações da Escola Nova em Santa Catarina. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. São Paulo: Autores Associados; Minas Gerais: EDUFU, 2011. p. 405-425.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. **Avaliação na escola primária graduada: prescrições nas páginas dos Regimentos Internos dos Grupos Escolares (Santa Catharina - 1911 e 1914)**, 2012. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/06>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Registros de avaliação: a materialidade como fonte de análise da cultura escolar. In: **II Seminário Aulas Conectadas: Inovação Curricular e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Básico**. Florianópolis: Udesc, 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação descritiva nos anos iniciais do ensino fundamental. In: \_\_\_\_\_; DE FREITAS NORONHA, Elisiani Cristina de Souza; LOCH, Cláudia Vitória Hasckel. **A implantação do ensino fundamental de nove anos e seus desdobramentos no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo**. Relatório de estágio do Curso de Pedagogia – Habilitação em Supervisão Escolar. Florianópolis: Udesc, 2010.

\_\_\_\_\_.; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **O aluno sob medida: como a escola registra seus alunos?** Não publicado. 2014.

CARVALHO, José Murilo Carvalho. Os três povos da República. In: **Revista USP**. Dossiê Brasil República. São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 59, set./nov. 2003. p. 96-115. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/59/09-josemurilo.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

CASTRO, César Augusto (Org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGRO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, Paradidáticos - Série Educação, 2009.

CORAZZA, Sandra M. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTINI L.; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 355-370.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Maria Cristina Furtado. Rendimento escolar e qualidade da educação no Brasil: um estudo a partir da contribuição de Anísio Teixeira e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1934/1971). In: **IX ANPED Sul**. Caxias do Sul: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. p. 1-14. Disponível em:<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/865/122>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Armadilhas de sedução: os romances de M. Delly**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-22.

DAROS, Maria das Dores. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: \_\_\_\_\_. DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Cláudia da (Orgs.). **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005, p. 11-22.

DEMO, Pedro. Pontos de partida. In: \_\_\_\_\_. Avaliação sob o olhar propedêutico. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996. p.13-62.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. A ambiguidade do processo de avaliação escolar da aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 99-188.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Avaliação e aproveitamento escolares: a distribuição do fracasso escolar. In: \_\_\_\_\_. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000. pp. 168-174.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objetivação histórica. In: \_\_\_\_\_. VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 17-31.

FIORI, Neide Almeida. Ensino no início da República e assimilação cultural progressiva. In: \_\_\_\_\_. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. 2. ed., Florianópolis: Editora da UFSC, 1991. p. 77-119.

FOUCAULT, Michel. Terceira parte: Disciplina. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.131-185.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Regulamentos para Instrução: para além do ensino, as condutas. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação** - História e Historiografia, Rio de Janeiro, 2000. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). In: **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. p. 341-376.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. (Org.). Obrigatoriedade escolar no Brasil. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 303-320.

GIL, Natalia de Lacerda. Excelência escolar, decisões políticas e as estatísticas de educação. In: GIL, Natalia; ZICA, Matheus Cruz e; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **Moderno, modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, V. 1, p. 35-51.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Orgs.). **Objetos da escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 27-62.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação – mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 17ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2012.

LINS, Isabel da Silva. De volta à Capital. In: \_\_\_\_\_. **O valor da experiência**: o relato de uma vida dedicada à educação. Florianópolis: [Ed. do autor], 2002. p. 31-37.

LINS, Zenilda Nunes. **Entrevista concedida a Carolina Ribeiro Cardoso da Silva em 14 de novembro de 2013**. Parecer número 423.088, aprovado pelo Comitê de Ética da Udesc, por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13ª ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-26.

MARTINS, Elizabeth. **A presença ausente de Cacilda Guimarães**: lugares e fazeres (Santa Catarina 1907 – 1931). Santa Catarina: UDESC. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo. In: \_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz (reimpressão), 1996, p. 9-130.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESAVENTO, Santa Jatahy. Mudanças epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar. In: \_\_\_\_\_. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2008. p. 39-62.

RATO, Ana Lucia Silva. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. A permanência do aluno na escola: problemas com a evasão e a repetência. In: \_\_\_\_\_. **De criança a aluno**: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927). Cuiabá: EdUFMT, 2007. p. 208-218.

SACRISTÁN, José Gimeno. Educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SCHÜEROFF, Dilce. **Castigos escolares no ensino primário catarinense (1910 - 1940)**. Trabalho de conclusão de curso (TCC), do Curso de Licenciatura em História. Florianópolis: Udesc, 2006.

SGANDERLA, Ana Paola. **A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro**: a defesa de uma base científica da organização escolar. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2007.

Disponível em: <

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90168/247161.pdf>  
>. Acesso em: 17 set 2013.

SILVA, Ana Claudia da. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**.

Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003. Disponível em: <  
<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0422.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

SILVA; Ana Claudia da; DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maria das Dores. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: DAROS; Maria das Dores; SILVA, Ana Claudia; DANIEL, Leziany Silveira (Org.). **Fontes históricas**: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005, p. 23-38.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSSTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de espetáculos e ritos. In: \_\_\_\_\_. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 241-278.

SOUZA, Luani de Liz; TEIXEIRA, Lisley Canola Treis. **Memória material da escola: a honra escolar**. Udesc, 2012. Não publicado.

STEIN, Ernildo. Paradoxos da modernidade. In: \_\_\_\_\_. **Epistemologia e Crítica da Modernidade**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2001.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; GONDRA, José Gonçalves. Educação e Instrução na Província do Rio de Janeiro e na Corte imperial. In: José G. Gondra; Omar Schneider. (Org.). **Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822-1889)**. 1 ed. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011, v. 3, p. 307-338.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense -1911-1935)**. Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Sugestões sobre a educação popular no Brasil: proposta do Professor Orestes Guimarães. In: **Currículo sem fronteiras**, v.10, n. 2, pp. 228-243, Jul/Dez 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/teive.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. República e educação no Brasil (1889-1971). In: \_\_\_\_\_. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. p. 297-315.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológica e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 3-29.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: \_\_\_\_\_. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 73-127.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/jun/jul/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 13-35.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 379-400.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 0, p. 63-82, set/out/nov/dez. 1995. Disponível em: <[http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1056/rbde0\\_06\\_antonio%20vinao\\_frago.pdf](http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1056/rbde0_06_antonio%20vinao_frago.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2012.

XAVIER, Libânia Nacif. A reconstrução educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) – Apêndice. In: \_\_\_\_\_. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 83-113.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Lei nº 11.274**, 06 fev. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394**, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SANTA CATHARINA. Regulamento para Instrução Pública. **Decreto nº 585**, 19 abr. 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D'<O dia>, 1911a. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Regulamento geral da Instrução Pública. **Decreto nº 794**, 2 maio 1914. Florianópolis, 1914a. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Regimento interno dos grupos escolares. **Decreto nº 588**, 22 abr. 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D'<O dia>, 1911b. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Regimento interno dos grupos escolares do estado de Santa Catarina. **Decreto nº 795**, 2 maio 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914b. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Programa dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catharina. **Decreto nº 587**, 22 abr. 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D'<O dia>, 1911c. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Programa dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catharina. **Decreto nº 796**, 2 maio 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914c. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. **Relatório de 1915.** Apresentado ao governador do estado, dr. Felipe Schmidt, pelo Secretario Geral dos Negócios do estado, dr. Fulvio Aducci. Florianópolis: Gab. Typ. D´<O dia>, 1915. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. **Relatório de 1916.** Apresentado ao governador do estado, dr. Felipe Schmidt, pelo Secretario Geral dos Negócios do estado, dr. Fulvio Aducci. Florianópolis: Gab. Typ. D´<O dia>, 1916. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. **Relatório de 1917.** Apresentado ao governador do estado, dr. Felipe Schmidt, pelo Secretario Geral dos Negócios do estado, dr. Fulvio Aducci. Florianópolis: Gab. Typ. D´<O dia>, 1917. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. **Relatório de 1918.** Apresentado ao governador do estado, dr. Felipe Schmidt, pelo Secretario Geral dos Negócios do estado, dr. Fulvio Aducci. Florianópolis: Gab. Typ. D´<O dia>, 1918. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário.** Florianópolis: Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 31 jul. 1927. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – BPSC.

SANTA CATARINA. Regulamento para os grupos escolares. **Decreto n. 174**, 3 mar. 1939. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. **Decreto n. 3.735**, 12 de dez. 1946. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação: 1946. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. **Circulares da Diretoria da Instrução Pública aos grupos escolares catarinenses.** Florianópolis: Secretaria do Interior e da Justiça, 1920/1924-1926/1930. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Circular sobre a realização dos exames finais em escolas isoladas, grupos escolares e cursos complementares estaduais, municipais e particulares. **Decreto nº 989**, 3 jun. 1941. Florianópolis: Palácio do Governo, 1941. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. **Atas de reuniões pedagógicas de grupos escolares catarinenses**. Florianópolis: Departamento de Educação, 1941. Acervo: Apesc.

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER E CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR. **Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar “Lauro Müller”**: 1946. Florianópolis, 1946. Acervo: Museu da Escola Catarinense.

\_\_\_\_\_. **Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar “Lauro Müller”**: 1947. Florianópolis: 1947. Acervo: Museu da Escola Catarinense.

\_\_\_\_\_. **Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar “Lauro Müller”**: 1950. Florianópolis, 1950. Acervo: Museu da Escola Catarinense.

\_\_\_\_\_. **Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar “Lauro Müller”**: 1951. Florianópolis, 1951. Acervo: Museu da Escola Catarinense.

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER. **Ficha do rendimento escolar**. Florianópolis, 1970-1973. Acervo: E. E. B. Lauro Müller.

\_\_\_\_\_. **Livro Álbum**. Florianópolis: 1912-1962. Localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller e enviado para restauro junto ao Departamento de Apoio à Pesquisa Educacional (Dape/Udesc), atualmente denominado Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas – IDCH.

\_\_\_\_\_. **Livro de atas de exames**. Florianópolis, 1934-1940. Localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.

\_\_\_\_\_. **Livro de atas de exames do 4º ano**. Florianópolis, 1941-1945. Localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller.

\_\_\_\_\_. **Livro de Honra.** Florianópolis. 1912-1972. Acervo: Museu da Escola Catarinense. Disponível em: <http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/>. Acesso em: 07 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Livro de termos de inspeção.** Florianópolis, 1951-1961. Localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller e enviado para restauro junto ao Departamento de Apoio à Pesquisa Educacional (Dape/Udesc), atualmente denominado Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas – IDCH.

\_\_\_\_\_. **Livro de visitas (autoridades escolares).** Florianópolis. 1912-1950. Localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller e enviado para restauro junto ao Departamento de Apoio à Pesquisa Educacional (Dape/Udesc), atualmente denominado Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas – IDCH.

\_\_\_\_\_. **Quadro geral dos resultados de exames.** Florianópolis, 1934-1963. Acervo: E. E. B. Lauro Müller.

\_\_\_\_\_. **Resultado da avaliação do rendimento escolar.** Florianópolis, 1964-1970. Acervo: E. E. B. Lauro Müller.

ANEXO 1 - Programas provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis. Curso Normal.

## **PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

1º ANO

1ª PARTE

- 1 – A Psicologia como ciência; seu objeto e sua definição. Psicologia Geral e Psicologia Especial. Aplicações.
- 2 – Métodos Gerais. Introspecção, simples observação, experimentação, método patológico, método comparativo.
- 3 – Fatos psíquicos e fatos fisiológicos. Condições orgânicas da atividade psíquica. Linhas Gerais da evolução do sistema nervoso, suas principais funções.
- 4 – A evolução bio-psíquica do homem; crescimento físico e crescimento mental; fatores do crescimento.
- 5 – Classificação dos fatos psicológicos.
- 6 – Atividade reflexa. Reflexos condicionados. O método de Pavlov.
7. Atividade instintiva: sua evolução. A imitação e o jogo.
- 8 – O hábito. Condições de aquisição dos atos habituais. Leis da formação e da persistência dos hábitos.
- 9 – Os atos voluntários.
- 10 – A afetividade. Sentimentos, emoções e tendências. A afetividade e a educação.
- 11 – Sensação e percepção. Normalidade e anormalidade das percepções; fatores e condições fisio-psíquicos.
- 12 – A atenção; suas condições. O interesse.
- 13 – A conservação dos conhecimentos. A memória; condições de aquisição e de conservação. O esquecimento.
- 14 – A associação e suas condições.
- 15 – Imaginação, evocação, invenção.
- 16 – Abstração e generalização.
- 17 – Psicologia do juízo e do raciocínio.
- 18 – A linguagem; condições psíquicas e sociais. Linhas gerais de sua evolução no indivíduo.
- 19 – O temperamento, o caráter e a personalidade. Principais classificações biotológicas.

## 2ª PARTE

20 – Definição, objeto e fundamentos da Psicologia Educacional.

21 – Métodos especiais da Psicologia Educacional.

- a) **O método dos inquéritos e o método dos testes;**
- b) **Testes individuais; escalas Binet-Simon e escalas simplificadas; os testes “ABC”;**
- c) **Testes coletivos, seus diferentes tipos<sup>138</sup>.**

## 2º ANO

## 1º PARTE

1 – Conceito e métodos da Psicologia Infantil.

2 – Fases típicas do desenvolvimento infantil e suas características dominantes.

3 – O psiquismo infantil no período pré-escolar.

4 – O psiquismo infantil no período da vida correspondente à duração do curso primário.

5 – O psiquismo na puberdade.

6 – A emotividade infantil. Tipos emotivos. A curiosidade. Os interesses infantis e sua evolução.

7 – O juízo, o raciocínio e a linguagem na criança. Os traços principais da lógica da criança.

8 – Influências que favorecem a atenção da criança; a observação; sugestões, imitação; o jogo; a fantasia e a imaginação.

9 – As formas de expressão; o desenho, a mímica.

**10 – Anormais, classificação. Classificação dos anormais<sup>139</sup>.**

11 – Socialização da criança. Estágios da evolução. Fatores que retardam a socialização: timidez, medo, reclusão, o filho único, etc.

Fatores que contribuem para a adaptação prejudicial: a mentira, o embuste, a delinquência infantil.

## 2ª PARTE

12 – Noção usual e científica da aprendizagem.

13 – Motivação da aprendizagem. Condições da motivação. As

<sup>138</sup> Grifo nosso.

<sup>139</sup> Grifo nosso.

atividades congênitas. **A maturação**<sup>140</sup>. O interesse. A aprendizagem primária e a aprendizagem concomitantes.

14 – Princípios e normas da aprendizagem baseados na Psicologia.

15 – Variações da aprendizagem. Fatores. Curvas e interpretação das curvas. Pesquisa dos fatores favoráveis e dos perturbadores.

16 – O problema da transferência e da influência dos aprendizados.

17 – Princípios da aquisição de atividades motoras; princípios de aquisição do conhecimento.

18 – **A medida do aprendizado. Princípios em que ela se baseia.**

**Valor dos testes pedagógicos (ampliado no programa de pedagogia)**<sup>141</sup>.

19 – Condições psicológicas do erro. Fadiga. Condições de rendimento do trabalho mental.

Tabela apresentada por Ana Cláudia da Silva (2003, p. 96-97). Fonte: SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia. Florianópolis: Diário Oficial, n. 1.465, 11.04.1939, Ano VI. Acesso: Apesc.

---

<sup>140</sup> Grifo nosso.

<sup>141</sup> Grifo nosso.

ANEXO 2 - Programas provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis. Curso Normal.

## PEDAGOGIA

### 1º ANO

#### 1ª PARTE

- 1 – Conceito da Pedagogia como ciência normativa. Objeto. Divisão.
- 2 – A questão dos fins da educação. A escola e os tempos modernos.
- 3 – A questão de meios e os dados fornecidos pela Biologia e a Psicologia. O progresso da Pedagogia como consequência do progresso dos estudos bio-psicológicos.
- 4 – Possibilidades, obstáculos e limites da ação educativa.
- 5 – Educação integral.
- 6 – O educando e a ação do meio. O ambiente social, a família, a religião, as diversões, etc. Meio físico como campo de experiência sensorial, etc.
- 7 – A escola e o professor.

#### 2ª PARTE

Fundamentos e condições gerais da ação educativa escolar.

- 8 – Características gerais da aprendizagem escolar.
- 9 – Educação intencional, educação acidental e auto-educação.
- 10 – Aprendizagem de observação. Condições, tipos e técnicas.
- 11 – A resolução de situações problemáticas. Condição, direção e atividades diretrizes.
- 12 – Importância das habilidades motoras. Natureza e condições de aprendizagem das atividades motoras.
- 13 – O valor da memória. As diversas técnicas de memorização. As condições da memotécnica.
- 14 – Aprendizagem de apreciação. Aprendizagem efetiva. **A formação dos hábitos de conduta**<sup>142</sup>.
- 15 – A impressão e a expressão. Expressão oral, gráfica e mímica. Técnica geral da educação da expressão.
- 16 – O compêndio e sua utilização. O verbalismo e sua consequência.

---

<sup>142</sup> Grifo nosso.

17 – **A emulação, os prêmios e os castigos**<sup>143</sup>.

18 – **Liberdade e disciplina**<sup>144</sup>. Interesse, iniciativa e cooperação.

19 – Princípios gerais de motivação.

20 – As instituições escolares. Museus, biblioteca, teatro escolar, etc. Associação de alunos.

## 2º ANO

### 1ª PARTE

1 – **Estudos comparados dos antigos e dos novos fundamentos da Educação**<sup>145</sup>.

2 – Os exageros e os extremismos de algumas correntes contemporâneas de Educação.

3 – Generalidade sobre educação comparada. Sistematização e nacionalização.

4 – Aspectos da educação no Brasil. Consequências da descentralização do ensino primário. As recentes experiências no Distrito Federal, em Minas Gerais e em São Paulo. A reforma “Orestes Guimarães” em Santa Catarina.

### 2ª PARTE

5 – Instrução. Os programas e planos de estudo. Condições de meios e fins.

6 – Matérias de estudo. Uso e função das matérias.

7 – Fundamentos do método. A direção da aprendizagem. Classificação dos métodos.

8 – O estudo dirigido e sua técnica.

9 – O estudo por meio de grupos de pesquisa e debates.

10 – Globalização e correlação. Fundamentos psicológicos da primeira e fundamentos lógicos da segunda.

**12 – A questão da avaliação dos resultados da aprendizagem. Função dos exames. Os exames tradicionais.**

<sup>143</sup> Grifo nosso.

<sup>144</sup> Grifo nosso.

<sup>145</sup> Grifo nosso.

**13 – Medidas da aprendizagem. Variedade das provas. Standardização das provas. Possibilidades, dificuldades<sup>146</sup>.**

Tabela apresentada por Ana Cláudia da Silva (2003, p. 98-99). Fonte: SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia. Florianópolis: Diário Oficial, n. 1.465, 11.04.1939, Ano VI. Acesso: Apesc.

---

<sup>146</sup> Grifo nosso.